

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

O SENHOR OCULTO

**Racismo nos Materiais Didáticos de História no
Ensino Médio**

Neide Cristina da Silva

São Paulo

2017

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

O SENHOR OCULTO

**Racismo nos Materiais Didáticos de História no
Ensino Médio**

Neide Cristina da Silva

São Paulo

2017

Silva, Neide Cristina da.

O Senhor Oculto: racismo nos materiais didáticos de História no Ensino Médio / Neide Cristina da Silva. 2017.

269 f.

Tese (doutorado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2017.

Orientador: Prof. Dr. Jose Eustáquio Romão.

1. Racismo. 2. Racialidade. 3. Currículo. 4. História.

I. Romão, Jose Eustáquio.

CDU 37

SILVA, Neide Cristina da. *O Senhor oculto: racismo nos materiais didáticos de História no Ensino Médio*. Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora, no programa de Doutorado em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, 2017.

Banca Examinadora

1 - Titulares:

1.1 – Orientador: Prof. Dr. José Eustáquio Romão (UNINOVE)

1.2 – Examinador I: Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva (UNINOVE)

1.3 – Examinador II: Prof. Dr. José Luis Vieira de Almeida (UNESP)

1.4 – Examinador III: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra (UNINOVE)

1.5 – Examinador IV: Prof. Dr. Edgar Pereira Coelho (UFV)

2. Suplentes

2.1 – Suplente I: Profa. Dra. Monica de Ávila Todaro (UFSJ)

2.2 - Suplente II: Prof. Dr. Ivo Dickmann (UNOCHAPECÓ/UNINOVE)

Conceito: _____

Neide Cristina da Silva

Doutoranda

Dedico esta pesquisa as mulheres negras e não negras que participaram da minha vida, me ensinando desde tenra idade que para sobreviver no gueto é preciso resistir, utilizando-se da manha do oprimido para driblar os opressores e quem sabe um dia, libertá-los desta ignóbil condição.

AGRADECIMENTOS

Agradeço sinceramente a minha mãe Aurelina Silva, minha mãe do coração Cida Buratin, meu filho Vinicius Reis, meu companheiro Michael Reis, meu querido mestre José Eustáquio Romão, meus professores e professoras, amigos e amigas de UNINOVE, a instituição UNINOVE e ao mestre religioso Daisaku Ikeda.

Tragam as flores do campo
E os guerreiros mortos
Tragam o silêncio
E a mão de ferro do rei inimigo
Tragam o grito de pavor de seu filho
E tragam também sua alma acorrentada

Hoje é dia de vitória e vingança!

Tragam suas mulheres amordaçadas
E tragam os tesouros da corte
Tragam tudo que for visível
Para jogar numa imensa fogueira
Tragam rosas, jasmims, lírios
Para enfeitar nossa bonança
Acordem nossos antepassados
E mais, todos os homens
Que foram escravos e suas almas vagantes
Tragam o chicote e o mourão
Tragam a faca e os grilhões
Pois a justiça não há de escapar de nossas mãos
[...]

Semog e Limeira

LISTA DE ABREVIATURAS

ABRALE	Associação Brasileira dos Autores de Livro Educativo
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONE.....	Coordenadoria dos Assuntos da População Negra
DOPS	Departamento de Ordem Política e Social
EDA	Educação de Adultos
EE	Escola Estadual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM.....	Escola Municipal
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEBEM	Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
LGBTT.....	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPB	Música Popular Brasileira
OT.....	Orientação Técnica
PCE	Proposta Curricular do Estado
PNLD.....	Programa Nacional do Livro Didático
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROSUP	Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares
PUC	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEPPIR.....	Secretaria Especial de Políticas da Igualdade Racial
T.C.C.	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE.....	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEN.....	Teatro Experimental do Negro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNICAMP ...	Universidade Estadual de Campinas
UNICID	Universidade da Cidade São Paulo
UNIESP.....	União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNINOVE ...	Universidade Nove de Julho
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Fig. 1: Esquema da “Teoria da Ação Revolucionária”.....	42
Fig. 2: Movimento da consciência	49
Fig. 3: Corredor que separa as salas de aulas do Fundamental II	56
Fig. 4: Corredor e salas de aula do Ensino Médio.....	57
Fig. 5: Pátio e refeitório	57
Fig. 6 : <i>As três idades</i> . De Jules Scalbert	66
Fig. 7: <i>Tempo</i> . Pieter Cornelis Wonder	67
Fig. 8: <i>Cenas do filme Xingu</i> . 2011.....	67
Fig. 9 <i>Uma senhora de algumas posses</i> . Debret 1823.....	68
Fig.10: <i>Mercado da Rua do Valongo</i> , de Debret.....	79
Fig.11: <i>Alegoria à Proclamação da República e à partida da Família Imperial</i>	89
Fig.12: Fotografia de Marc Ferrez. <i>Registro do trabalho de escravizados em terreiro, no Vale do Paraíba, 1882</i>	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Conteúdos do ensino médio.....	64
Quadro 2 – Identificação discente 1.....	97
Quadro 3 – Identificação discente 2.....	98
Quadro 4 – Identificação discente 3.....	98
Quadro 5 – Identificação discente 4.....	99
Quadro 6 – Identificação discente 5.....	99
Quadro 7 – Identificação discente 6.....	100
Quadro 8 – Percepções sobre “Uma senhora de algumas posses”, de Debret....	102
Quadro 9 – Percepções sobre “Alegoria à República”, (autor anônimo).....	104
Quadro 10 – Desenvolvimento no Brasil em 1930.....	106
Quadro 11 – Representação da população negra nos materiais didáticos	106
Quadro 12 – Discriminação racial.....	110
Quadro 13 – Vítimas de preconceito racial.....	113
Quadro 14 – Preconceito racial na escola.....	115
Quadro 15 – Ser negro(a) no Brasil de hoje.....	117
Quadro 16 – Responsabilidade dos descendentes dos mercadores de escravizados.....	119
Quadro 17 – Domínio docente sobre os conteúdos comprometidos com educação de negros(as) e de não-negros(as).....	124
Quadro 18 – História e cultura dos(as) negros(as) nas aulas de história	126
Quadro 19 – Participação dos(as) negros(as) nos movimentos revolucionários no Brasil.....	128
Quadro 20 – Contribuições do povo negro para as áreas social, econômica e política	129
Quadro 21 – Estudar história e cultura do(a) negro(a) contribui para assunção e para o orgulho de ser negro(a)?	130
Quadro 22 – Principais ideias vinculadas à população negra na escola	132
Quadro 23 – Projetos na escola que valorizam a história e a cultura afro- brasileira.....	133
Quadro 24 – Viés racista ou antirracista do currículo.....	134
Quadro 25 – Espaço aberto Quadro 26 – Identificação docente 1	136
Quadro 26 – Identificação docente 1	139
Quadro 27 – Identificação docente 2.....	140
Quadro 28 – Identificação docente 3	140
Quadro 29 – Identificação docente 4.....	141

Quadro 30 – Existência de preconceito racial no Brasil.....	143
Quadro 31 – Preparo do docente para debater racismo em sala de aula.....	144
Quadro 32 – Prática docente para combater o racismo em sala de aula.....	145
Quadro 33 – Testemunho docente sobre racismo na escola	146
Quadro 34 – Ideias vinculadas à população negra na escola.....	148
Quadro 35 – Como o docente enxerga o(a) negro(a) na atualidade.....	149
Quadro 36 – Principal contribuição do povo negro para história do Brasil	150
Quadro 37 - Tendência racista ou antirracista da escola.....	151
Quadro 38 – Superação do Racismo após Lei n.º 10.639/03.....	153
Quadro 39 – Conhecimento Docente sobre a Lei n.º 10.639/03.....	154
Quadro 40 – Formação docente sobre a Lei n.º 10.639/03.....	155
Quadro 41 – Formação e discussões pedagógicas sobre educação para as relações étnico-raciais.....	155
Quadro 42 – Discussão da história e cultura dos(as) negros(as) no Brasil nas aulas de história.....	157
Quadro 43 – Abordagem da história e cultura afro e posicionamento dos estudantes.....	158
Quadro 44 – Dificuldades para discutir história e cultura afro no ensino médio.....	158
Quadro 45 – Domínio da Lei n.º 10.639/03 e comprometimento com o combate ao racismo.....	160
Quadro 46 – Projetos escolares que valorizam a história e cultura afro-brasileira.....	161
Quadro 47 – Contribuição da história, no currículo do ensino médio, para resgate da contribuição social, econômica e política do povo negro para o Brasil.....	163
Quadro 48 – A organização curricular de história e a assunção da identidade pelo(a) estudante negro(a).....	163
Quadro 49 – Material didático e protagonismo negro(a) em processos revolucionários.....	165
Quadro 50 – Percepção docente sobre a representação dos(as) negros(as) no material didático.....	166
Quadro 51 – Responsabilidade dos descendentes dos mercadores de escravizados.....	168
Quadro 52 – Periodização da História	170
Quadro 53 – Principais referências bibliográficas dos docentes.....	171
Quadro 54 – Espaço aberto	172
Quadro 55 - Ficha de identificação docente 1 - Escola Pública.....	206
Quadro 56 - Ficha de identificação docente 2 - Escola Pública.....	210
Quadro 57 - Ficha de identificação docente 1 - Escola Privada.....	215
Quadro 58 - Ficha de identificação docente 2 - Escola Privada.....	228

Quadro 59- Ficha de identificação docente - Escola Privada e Pública.....	231
Quadro 60 - Identificação discente 1.....	239
Quadro 61 - Identificação do Discente 2.....	243
Quadro 62 - Identificação do Discente 3.....	249
Quadro 63 - Identificação do Discente 4.....	255
Quadro 64 - Identificação discente 5.....	261
Quadro 65 - Identificação do Discente 6.....	265

SILVA, Neide Cristina da. O senhor oculto: racismo nos materiais didáticos de História no Ensino Médio. 2017. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

RESUMO

A pesquisa que resultou nesta tese teve como tema o racismo arraigado no currículo de História do Brasil e como objeto a análise dos efeitos da aplicação da Lei n.º 10.639/03 nos livros didáticos de História para o Ensino Médio bem como nas práticas dos professores dessa disciplina nesse curso. Pretendeu-se verificar se os componentes históricos das matrizes curriculares carregados de denotações ou de conotações racistas foram reformulados, alterados ou até mesmo banidos após a implantação da Lei n.º 10.639/03. As principais questões são: i) Por que a proposta curricular de História do Estado de São Paulo continua a abordar a História do Brasil a partir da periodização da colonização europeia? ii) Considerando que a educação é um dos principais instrumentos de reprodução/alteração das relações e das estruturas sociais, por que a historiografia estampada nos livros didáticos de História ainda apresenta-se racista? As hipóteses defendidas são: iii) Inserir História Africana e Afro-brasileira no currículo escolar sem modificar o enfoque e a periodização com que a História do Brasil é apresentada, promove a manutenção das mentes branqueadas e do *status quo* defendido pelas instituições governamentais. iv) Os livros didáticos velam a discriminação a partir dos seus conteúdos ditos progressistas justificando, assim, a exploração e a desvalorização da população negra. Desse modo, o problema central é que, apesar da mudança nos conteúdos curriculares, a História do Brasil continua a ser narrada com a imposição da visão de mundo da minoria branca e rica, da classe dominante, que tenta domesticar as mentes dos membros das classes dominadas/exploradas. Para a realização desta tese foram trabalhadas, como categorias principais, conscientização/alienação e colonialidade/racialidade tendo como aportes teóricos Paulo Freire e Aníbal Quijano. A tese que se defende é a de que, apesar dos avanços no ensino de história e cultura afro-brasileira, a partir da promulgação da referida Lei, a racialidade do saber, presente na historiografia didática, não permite superar a perspectiva temporal da história que situa o negro como inferior. Perpetua, assim, pela classe opressora que se julga branca, o racismo e busca legitimar a exploração da classe oprimida constituída, predominantemente, por pretos e pardos.

Palavras-Chave: Racismo. Racialidade. Currículo. História.

SILVA, Neide Cristina da. El señor oculto: racismo en los materiales didácticos de Historia en la Enseñanza Media. 2017. Tesis (Doctorado) - Programa de Postgrado en Educación, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

RESUMEN

La investigación que resultó en esta tesis tuvo como tema el racismo arraigado en el currículo de la disciplina de Historia de Brasil y como objeto el análisis de los efectos de la aplicación de la Ley nº 10.639 / 03 en los libros didácticos de Historia para la Enseñanza Media así como en las prácticas de los profesores de esta disciplina en ese curso. Se pretendió verificar si los componentes históricos de las matrices curriculares cargadas de denotaciones y connotaciones racistas fueron reformuladas, alteradas o incluso prohibidas después de la implantación de la Ley nº 10.639 / 03. Las principales cuestiones de investigación fueron: i) ¿Por qué la propuesta curricular de Historia del Estado de São Paulo continúa abordando la Historia de Brasil a partir de la periodización de la colonización europea? ii) Considerando que la educación es uno de los principales instrumentos de reproducción / alteración de las relaciones y de las estructuras sociales, ¿por qué la historiografía estampada en los libros didácticos de Historia todavía se presenta de forma racista? Las hipótesis defendidas son: iii) Insertar Historia Africana y Afro-brasileña en el currículo escolar sin modificar el enfoque y la periodización con que se presenta la historia de Brasil, promueve el mantenimiento de las mentes "blanqueadas" y del status quo defendido por las instituciones gubernamentales. iv) Los libros didácticos mantienen de forma sutil la discriminación a partir de sus contenidos, llamados de progresistas, justificando así la explotación y la no subvaloración de la población negra. De este modo, el problema central es que, a pesar del cambio en los contenidos curriculares, la historia de Brasil sigue siendo narrada con la imposición de la visión de mundo de la minoría blanca y rica, de la clase dominante, que intenta domesticar las mentes de los miembros de las clases dominadas / explotadas. Para la realización de esta tesis fueron trabajadas, como categorías principales los conceptos de concientización/ alienación y colonialidad / racialidad teniendo como principales aportes teóricos Paulo Freire y Aníbal Quijano. La tesis que se defiende es la de que, a pesar de los avances en la enseñanza de historia y la cultura afro-brasileña, a partir de la promulgación de la referida Ley, la racialidad del saber, presente en la historiografía didáctica, no permite superar la perspectiva temporal de la historia que posiciona al negro como inferior. Perpetua, así, por la clase opresora que se juzga blanca, el racismo y busca legitimar la explotación de la clase oprimida constituida, predominantemente, por negros y pardos.

Palabras Clave: Racismo. Racialidad. Currículo. Historia.

SILVA, Neide Cristina da. The hidden lord: racism in the didactic materials of History in High School. 2017. Thesis (Doctorate) - Postgraduate Program in Education, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

ABSTRACT

The research that resulted in this thesis had as its theme the racism rooted in the History of Brazil curriculum and how to analyze the effects of the application of law 10.639 / 03 in the high school History textbooks as well as in the teachers' practices from that subject in the same course. The aim was to verify if the historical components from the curriculum loaded with racist connotations or denotations were reformulated, altered or even banned, after the implementation of law 10.639 / 03. The main questions are: i) Why does the curricular proposal of History from São Paulo state continue to address the History of Brazil from the periodization of European colonization? ii) Considering that education is one of the main instruments of reproduction / alteration of relations and social structures, why does the historiography stamped in the textbooks of History still shows itself as racist? The hypotheses defended are: iii) To insert African and Afro-Brazilian History in the school curriculum without changing the focus and periodization with which the History of Brazil is presented, which promotes the maintenance of whitened minds and the *status quo* defended by governmental institutions. iv) The textbooks ensure discrimination based on its so-called progressive content, thus justifying the exploitation and devaluation of the black population. Thus, the main problem is that despite the change in curricular content, the History of Brazil continues to be narrated with the imposition of the white and wealthy minority and the ruling class world view, who tries to tame the minds of the dominated / explored members. For the realization of this thesis it was worked as main categories of awareness / alienation and coloniality / raciality, having as theoretical foundations Paulo Freire and Aníbal Quijano. The thesis defended is that, despite the advances in the teaching of Afro-Brazilian history and culture, since the promulgation of the aforementioned law, the raciality of knowledge present in didactic historiography does not allow to overcome the temporal perspective of the history that situates the Black as inferior. It perpetuates, therefore, the oppressive class that considers itself white, the racism and seeks to legitimize the exploitation of the oppressed class, consisting predominantly of blacks and browns.

Keywords: Racism. Raciality. Curriculum. History.

SUMÁRIO

Apresentação.....	15
Introdução	22
O objeto da tese.....	25
Capítulo I - O que estão dizendo sobre o(a) negro(a) na escola	32
1. O Estudo da discriminação racial na escola.....	32
1.1 História sumária dos estudos sobre relações étnico-raciais e educação básica	32
1.2 Fundamentos teóricos	40
Capítulo II – Presença negra no material didático	62
2.1 Introdução.....	62
2.2 Objeto	63
2.3 Análises do Material Didático do Componente Curricular de História	64
2.4 Unidade de Análise: Refletindo sobre História.....	65
2.5 Unidade de Análise: Primeiros Povos da América.....	70
2.6 Unidade de Análise: Invasão Europeia	72
2.7 Unidade de Análise: Estado Escravocrata Moderno Colonial (1549-1808).....	75
2.8 Unidade de Análise: Estado Escravocrata Moderno Semicolonial (1808-1831)..	83
2.9 Unidade de Análise: Estado Escravocrata Moderno Nacional (1831-1888).....	84
2.10 Unidade de Análise: Estado Burguês (1888- atual).....	89
Capítulo III – Currículo de História a visão dos discentes.....	96
3. Análise das entrevistas	96
3.1 Os materiais didáticos	101
3.2 Racismo	107
3.3 Currículo	120
Capítulo IV – Currículo de História e a visão docente.....	139
4. Análise de entrevistas.....	139
4.1 Identificação dos docentes.....	139
4.2 Racismo institucional	141
4.3 Currículo	154
Considerações Finais.....	175
Referências.....	184
Anexo I – Termo de consentimento livre e esclarecido	197
Anexo II – Proposta Curricular do Estado de São Paulo.....	198
Anexo III – Roteiro de entrevistas discentes.....	201
Anexo IV – Roteiro de entrevistas docente.....	204
Anexo V – Transcrição das entrevistas com docentes	206
Anexo VI – Transcrição das entrevistas com discentes	239

APRESENTAÇÃO

Filha de mãe solteira, nordestina e analfabeta, nasci em São Paulo, mas vivi com parentes até os cinco anos, em Camaçari (BA), pois minha mãe trabalhava como doméstica e dormia no emprego. No início da década de 1980, minha mãe foi me buscar e passamos a morar no Morro do Damasceno, em um barraco cedido por um tio.

Pouco tempo depois, ocupamos um terreno da prefeitura no Jardim Rincão, em um bairro localizado na região oeste do município de São Paulo, onde permaneci por duas décadas. Minha formação no ensino fundamental foi realizada na E.M. Padre Leonel Franca, localizada no mesmo bairro.

Até o final da década de 1980, a maioria das ruas do bairro não era pavimentada e havia problemas no abastecimento de água, luz e esgotos, assim como existiam apenas moradias precárias. Na gestão da prefeita Luiza Erundina, o Jardim Rincão começou a mudar: algumas ruas começaram a ser pavimentadas, iniciou-se o movimento de construção de moradias populares, por meio do chamado “mutirão” e a escola em que eu estudava passou a ser aberta à comunidade.

Nesse período, eu cursava o antigo ginásio e participava de movimentos estudantis. Sem ter consciência, passei a ter contato com a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e a E.M. Leonel Franca tornou-se mais próxima da população, abrindo espaço para diálogos e intervenções. No entanto, esse período foi curto e logo passamos à gestão do prefeito Paulo Maluf que, em suas políticas públicas, não priorizou a região.

No tempo de minha formação no ensino médio, estudei na E.E. Humberto de Souza, passando por muitas ocupações laborais: doméstica, vendedora de livros de porta em porta, atendente de balcão, auxiliar de “bicheiro”, ajudante de serviços gerais, recepcionista, assistente administrativa, entre outros. À medida que cursava o ensino médio, fiz um “vestibulinho” social na E.E. Gavião Peixoto, em Perus, com o objetivo de entrar em curso universitário. Para minha surpresa, passei no curso de turismo do Centro Universitário Ibero-Americano, mas, no primeiro ano (1997), fiquei desempregada e precisei “trancar” a matrícula. No ano seguinte, comecei a trabalhar em uma empresa de *call center*, o que me possibilitou pagar o débito que assumira com a faculdade e retornar às aulas, acabando por me formar como bacharel em turismo, no ano de 2002.

Durante o curso superior, desenvolvi meu trabalho de conclusão de curso (TCC), tendo como objeto “A festa do Divino em São Luís do Paraitinga”, interessando-me, a partir

daí, na participação da comunidade negra tanto na festa, como na preservação do patrimônio cultural da cidade.

Enquanto trabalhava na empresa de *call center*, ocupei vários cargos, chegando a gerenciar mais de 110 funcionárias. Foi um tempo de grande aprendizado e, nos últimos dois anos em que permaneci na empresa, trabalhei na área de gestão de pessoas, no Departamento de Treinamento. Neste ínterim, fui mãe e passei a morar com minha família, na Zona Leste da Cidade de São Paulo, na região de São Mateus.

Durante o tempo que trabalhei na área de treinamento, descobri minha vocação para a docência e resolvi que iria atuar na área de educação, desenvolvendo atividades com engajamento social. Saí da empresa de *call center* e comecei uma nova fase em minha vida profissional. Assim, no segundo semestre de 2005, iniciei a especialização em docência do ensino superior tecnológico, na Faculdade Carlos Drummond de Andrade, na Zona Leste de São Paulo.

No semestre subsequente, consegui um estágio voluntário no curso tecnológico de Gestão em Turismo da mesma instituição e passei a observar como era a formação desses educandos.

Nesse tempo, conheci parte da obra de autores como Paulo Freire, Edgar Morin, Ortega y Gasset, Makiguti, entre outros, passando a refletir sobre o papel do ensino tecnológico na formação dos discentes. E tentando conciliar a teoria do curso de especialização com a prática pedagógica do curso de Turismo, resolvi desenvolver minha monografia com o tema “Educação Humanística nos Cursos Tecnológicos em Turismo”, pois observei que esses cursos preenchiam uma lacuna existente entre os cursos técnicos e os de bacharelado. Porém, no estágio, percebi que o curso era direcionado para atender às necessidades do mercado e, na minha concepção, por se tratar de um curso de graduação, o enfoque não poderia ser apenas mercadológico, pois as necessidades do mercado são voláteis e os alunos deveriam estar preparados para as mudanças mais gerais, tornando-se profissionais de raciocínio integral, com agilidade mental e capacidade de abstração. O estudante dos cursos tecnológicos deveria receber, no meu entendimento, instrumentos que o auxiliassem para agir com maior discernimento, orientando suas ações e atividades a partir de princípios éticos, sendo necessário, portanto, que esse profissional desenvolvesse sua capacidade criativa, sua atitude investigativa, participando ativamente de sua realidade local, mas “mundializando”, ampliando seu fazer e olhar, tornando-se, assim, um cidadão do mundo.

Considerando essa realidade, desenvolvi minha monografia, na qual discuti o papel da universidade no século XXI, a educação do turismo no Brasil e a formação humanística dos cursos tecnológicos em Turismo. Essa pesquisa foi relevante, no meu modo de ver, por pensar a educação de maneira holística e, a partir desse estudo, passei a trabalhar em sala de aula, buscando uma aproximação entre o corpo docente e o discente, discutindo o plano de aula e dialogando sobre assuntos pertinentes à disciplina e, principalmente, sobre o mundo, contextualizando o aprendizado e estimulando o educando a pensar com visão do conjunto.

Após seis meses de estágio voluntário, fui contratada para ministrar aulas no curso de Gestão de Turismo na instituição que cursava a especialização, a Faculdade Drummond, nela permanecendo de 2006 a 2014, ministrando aulas nos cursos de Gestão de Turismo, Gestão de Recursos Humanos, *Design* de Moda e *Design* Gráfico; também ministrei aula para os cursos técnicos dos programas Vence e Pronatec.

No tempo em que ministrei aulas no curso de Gestão de Turismo, elaborei, com os estudantes do curso, cinco projetos de turismo social, destinado a 300 crianças de áreas carentes da Zona Leste. Organizávamos um dia de atividades turísticas ambientais e culturais em diferentes pontos da cidade de São Paulo, depois buscávamos patrocínio e os estudantes executavam a atividade sem custo algum para as crianças. A faixa etária atendida era de 4 a 14 anos.

Enquanto trabalhei na Faculdade Drummond, tive a oportunidade de cursar gratuitamente a minha segunda especialização; desta vez, na área de recursos humanos. Desenvolvi uma nova pesquisa, tendo como título “As atividades laborais dos afro-brasileiros de Cidade Tiradentes” e alguns de seus objetivos foram: identificar quais as principais atividades laborais dos afro-brasileiros de Cidade Tiradentes; verificar a existência de relação entre o nível de escolaridade da mãe e o do entrevistado; analisar a relação entre escolaridade e atividade econômica exercida e, por fim, discutir como a segregação espacial interfere nas ocupações laborais desses afro-brasileiros. Elegi elaborar uma pesquisa bibliográfica com abordagem quantitativa, utilizando amostra probabilística causal estratificada. A população pesquisada foi composta por afro-brasileiros economicamente ativos, na faixa etária de 15 a 65 anos de idade, de ambos os sexos e residentes em Cidade Tiradentes. Optei por trabalhar a matriz africana da sociedade brasileira motivada pelo interesse despertado sobre o tema no período da elaboração do meu TCC, acrescido o fato de que havia desenvolvido um projeto com os estudantes do curso de turismo, intitulado “Turismo étnico na cidade de São Paulo”. Além disso, uma viagem à Bahia possibilitou-me entrar em contato com familiares há muito anos distantes e que ainda hoje mantêm vivas as tradições de matriz africana, como o

candomblé, a dança de roda, as refeições comunitárias e tantas outras experiências que eu havia esquecido.

Depois da elaboração de duas monografias, com temas relacionados à educação humanística e a população negra e dos trabalhos sociais desenvolvidos com as crianças da Zona Leste, cheguei à conclusão de que era o momento de trabalhar mais ativamente nas comunidades. Por isso, no início de 2011, realizei um curso de extensão universitária em Educação de Jovens e Adultos (EJA), procurando conhecer um pouco mais sobre a história, a legislação, as políticas educacionais, a formação e a qualificação do docente que trabalha com esta modalidade de ensino. O tema me interessou muito, pois minha mãe não foi alfabetizada quando criança, nem posteriormente, no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), sendo excluída duas vezes. Esta realidade me incomodava e, refletindo sobre este tipo de exclusão, decidi continuar os estudos, realizando um mestrado na área de educação. Optei pelo curso da Universidade Nove de Julho (Uninove), pois esse curso apresentava a linha de pesquisa “Práticas Educacionais” que desenvolvia projetos referenciados no pensamento de Paulo Freire e nas epistemologias alternativas.

Escolhi realizar a pesquisa em uma escola localizada no bairro Castro Alves, na Cidade Tiradentes – distrito que já fora uma fazenda escravocrata, com casa grande, pelourinho e negros escravizados que, no passado, resistiam à escravidão e hoje, supostamente livres, resistem à marginalização. O título de minha dissertação, *Resistência na Casa Grande: História e Cultura Afro-Brasileira na Educação de Adultos*, traduziu o tema sobre o qual me debrucei por mais de três anos. A escolha do tema foi resultado dos estudos acadêmicos realizados desde a graduação e o objeto foi investigar e analisar se e como os alunos, que se autodenominam negros, na educação de adultos da Cidade Tiradentes, foram impactados pelo estudo de história e cultura africana e afro-brasileira.

Para tanto, realizei pesquisa bibliográfica, inquérito e questionário, assim como entrevistas com educandos da escola escolhida como universo experimental e eleita como universo de controle, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Os resultados evidenciaram que os estudantes negros tem ciência da discriminação racial de que são vítimas e que quanto mais estudam e discutem a História e Cultura Afro-Brasileira, maior o processo de conscientização com relação à própria identidade e à posição na sociedade atual. No entanto, a aplicação da Lei n.º 10.639/03 ainda é falha e faz-se necessário ampliar e aprofundar a discussão sobre o tema.

Concomitantemente ao mestrado, cursei licenciatura em História (modalidade à distância), pois julguei pertinente ter experiência na educação básica – e em História –, não

sendo apenas uma intelectual que escreve a respeito de uma realidade que não vivencia. Desliguei-me da Faculdade e prestei concurso na Rede Estadual do Estado de São Paulo. Fui aprovada e, atualmente, sou professora de História no ensino fundamental II, ensino médio e EJA, em uma escola localizada na periferia da Zona Leste da capital paulistana.

Dando continuidade aos estudos, atualmente no doutorado, analisei os efeitos da aplicação da Lei n.º 10.639/03 nos livros didáticos de História para o ensino médio bem como nas práticas dos professores dessa disciplina no mesmo curso.

Durante os anos de 2011 a 2017, participei de eventos acadêmicos e apresentei trabalhos relacionados às temáticas: educação, educação de adultos, literatura marginal, história e cultura africana e afro-brasileira, educação superior com enfoque nas universidades populares, turismo, entre outros. No ano de 2011, no Encontro Discente promovido por estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em educação da Uninove, apresentei a comunicação “Segregação espacial como instrumento de exclusão educacional e desqualificação social em Cidade Tiradentes – São Paulo”. Na mesma instituição, no VIII Colóquio de Pesquisas sobre Instituições Escolares, expus o pôster “A presença da Lei n.º 10.639/03 no material didático: as disciplinas de Literatura e de História na educação de jovens e adultos na rede estadual de ensino. Na USP, no evento “Paulo Freire 90 anos: educação como ato político, de produção e conhecimento”, apresentei o trabalho “O ensino de História e Cultura Afro-brasileira no Ensino Médio da EJA, um estudo de caso em Cidade Tiradentes – São Paulo. No mesmo ano, no III Encontro da rede internacional de pesquisadores de estudos humanísticos, promovido pela Unicid, realizei a comunicação do artigo “Educação Humanística nos Cursos Tecnológicos em Turismo”.

Em 2012, apresentei, na USP, no Colóquio Internacional Culturas Jovens Afro-Brasil América: encontros e desencontros, a comunicação “Livros Didáticos da Rede Estadual de Educação (São Paulo): a Educação de Jovens e Adultos e a Lei n.º 10.639/03 e, no Fórum África: Educação, Cultura e Desenvolvimento Econômico Africano, concorri ao prêmio Kabengele Munanga com o trabalho Consciência Negra na Cidade Tiradentes – SP: História e cultura Africana e Afro-brasileira na EJA. Na Universidade Federal de Pernambuco, participei do V Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira, apresentando a comunicação “Literatura Marginal e os Livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de São Paulo”. No ano seguinte (2013), em conjunto com um colega, apresentei a comunicação “Resistindo à marginalização: educação na Cidade Tiradentes e nas ruas do centro velho de São Paulo”, no 2.º Seminário de Pesquisa, Educação e Diversidade Cultural promovido pela USP. Também participei do IX Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, na

Uninove, com a comunicação: Imersão Histórica na Escuridão Branca. Recebi a carta de aceite para apresentar a comunicação “O Estudo do Turismo Social: teoria e prática no Ensino Superior no Tourism & Management Studies International Conference”, no Algarve, em 2013, na conferência promovida nessa região do sul de Portugal.

No primeiro ano do doutorado (2014), realizei uma palestra na Semana Acadêmica de Administração da Uniesp, tendo como tema “O negro no mercado de trabalho”. Apresentei, no VIII Seminário Internacional de Educação da UNINOVE, a comunicação “Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Brasileira – UNILAB: um projeto de integração Brasil-África?”. Apresentei, também, uma comunicação no VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros, realizado em Belém (PA), e uma comunicação no 11.º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste (Anpedinha), em São João del Rey.

Nos anos seguintes, continuei realizando comunicações em diferentes eventos. Participei de um módulo internacional na *Universidad Mayor de San Andrés*, na Bolívia, discutindo as epistemologias alternativas. Também participei e participo do Observatório de Educação (Obeduc) e do grupo de pesquisa de Educação e Questões Étnico-raciais (Ylê-Educare).

Em 2015, fiz parte da coordenação geral do V Encontro Discente do PPGE-Uninove e do I Encontro de pesquisa em educação e relações étnico-raciais na Uninove, assim como da coordenação do I, II e III Encontro Ylê-EDUCARE (2015 e 2016).

No ano de 2016 apresentei a comunicação *Direito à educação: do legal ao real*, no *X Encuentro internacional Foro Paulo Freire*, em Santiago de Chile.

No que diz respeito às publicações acadêmicas, no período compreendido entre 2014 e 2017, foram publicadas:

- a) Três resenhas: *O significado de raça na sociedade brasileira* (2014); *O escravismo colonial e o capitalismo* (2015) e *Dialética Radical do Brasil Negro* (2016).
- b) Cinco artigos completos: *Livros didáticos da Rede Estadual de educação: São Paulo* (2014); *Literatura Marginal e os livros didáticos da EJA* (2014); *Literatura Marginal: análise do conto Solar dos príncipes* (2015); *UNILAB: internacionalização e interiorização da Universidade* (2015); *Barreiras culturais à comunicação no mercado de trabalho para grupos étnico-culturais específicos: um estudo de caso na periferia de São Paulo* (2016).
- c) Cinco capítulos de livros: *Imersão Histórica na escuridão branca*, na obra *Questões do século XXI e educação* (2014); *Literatura marginal: análise do conto Solar dos Príncipes*, na obra *Educação, Linguagens e Interpretação* (2015); *Nascimento do Ylê-*

educare: resistência na academia; *Moradores de ruas de São Paulo*: uma vida marginal; no livro *Vozes Emergentes* (2016); *Sistema educativo plurinacional*: currículo regionalizado do povo afro-boliviano, obra *Do outro lado do espelho* (2016);

d) Organização do livro: *Vozes emergentes* (2016).

O desafio atual é defender a tese “O Escravizador Oculto: racismo no Currículo de História do Ensino Médio”.

INTRODUÇÃO

No Brasil, o tráfico de seres humanos escravizados se inicia no primeiro século de colonização portuguesa, na primeira metade do século XVI e caracteriza-se pela crueldade com que os africanos foram tratados, tanto por ocasião do rapto em África, quanto durante a travessia no Atlântico.

O tráfico de africanos foi extremamente lucrativo para o comércio colonial, uma vez que permitia a acumulação primitiva de capital na metrópole e, por isso, dentre outros motivos, a escravização dos africanos foi preferida à escravização ameríndia, pois a segunda beneficiava muito mais o comércio interno (NOVAES, 1979). Estas informações estão disponíveis na historiografia há várias décadas e, no entanto, em pleno século XXI, autores como Telles continuam a reproduzir a história de que os ameríndios não se adaptaram à escravidão e, por isso, os portugueses se voltaram para a África

[...] os portugueses aportaram nas costas brasileiras em 1500 e logo começaram a escravizar a população indígena para o uso na plantação de cana e nos engenhos de açúcar. Diante da inadaptação dos ameríndios a esse tipo de trabalho, os colonizadores portugueses voltaram-se para a África como fonte alternativa de mão de obra (TELES, 2012, p. 20).

Aliás, esta é uma das falácias de determinada historiografia do Brasil, que afirma que os ameríndios não se adaptaram – entenda-se aceitaram – à escravidão, subentendendo-se que os negros adaptaram-se ao trabalho escravizado. Ora, ninguém se adapta ao trabalho escravizado; ele é sempre imposto! Na verdade, a escravização dos africanos e o “tráfico negreiro” viriam a constituir algumas das mais expressivas fontes de acumulação primitiva. Além disso, esta é uma grande diferença entre a Escravidão Antiga e a Moderna: na Antiga, a reposição da mão de obra nas unidades produtivas escravocratas era feita pelo Estado; na Moderna, foi provida pela iniciativa privada dos traficantes de escravizados.

Diante de afirmações historiográficas inscritas na colonialidade, é preciso desenvolver algumas reflexões críticas. Por que estudiosos da área de Ciências Sociais, como Telles, continuam a reproduzir histórias deturpadas da História do Brasil? Será que desconhecem que os ameríndios também foram escravizados, inclusive pela igreja católica, quase sendo exterminados no território brasileiro? Ignoram ou fingem ignorar o fato de que os negros nunca aceitaram a escravização, mas que resistiram ao longo de todo esse processo criminoso de extermínio? É provável que estudiosos, como o mencionado autor, tenham conhecimento de que a formação social do país foi escravista desde o século XVI, sendo marcada pelo

surgimento de propriedades rurais voltadas para a produção com base no trabalho escravizado, a princípio dos autóctones, depois, de negros e autóctones e, no final, praticamente, só de negros (SAES, 1985). Contudo, trata-se de um escritor com um viés do norte que, por mais que tenha trabalhado e vivido no Brasil, ainda apresenta uma visão eurocêntrica e percebe a nossa história a partir da visão dos colonizadores.

Por isso, é necessário que a História do Brasil seja contada com a inclusão das vozes silenciadas dos negros¹, ameríndios e marginalizados, apontando no currículo escolar que o tráfico de africanos não se deu ao acaso, mas a partir de interesses políticos e, principalmente, econômicos. Esse comércio de gente beneficiou as elites das cortes portuguesas, inglesas, espanholas, da igreja católica e de outras mais formações sociais europeias, bem como as da própria Colônia.

É preciso ressaltar que os negros escravizados não eram “boçais” e não foram capturados ao acaso. Foram capturados de acordo com o conhecimento que detinham: mineração, tecnologia da metalurgia, lida no campo, trabalho com o couro, confecção de tecidos, entre outros conhecimentos tecnológicos que interessavam à colônia portuguesa.

De acordo com Silva:

¹Negro: denominação genérica do indivíduo de pele escura e cabelo encarapinhado e, em especial, dos habitantes da África profunda e seus descendentes; descendentes de africano em qualquer grau de mestiçagem, desde que essa origem possa ser identificada pela aparência ou assumida pelo próprio indivíduo (LOPES, 2006, p. 119). Na época colonial, “negro” era sinônimo de escravo. Quando não se queria ofender um africano ou descendente, principalmente se fosse livre, usava-se a expressão “pessoas de cor”. Hoje, no Brasil, as pessoas usam a expressão “negro” para se referirem aos descendentes de africanos em qualquer grau de mestiçagem. Apenas para fins de estatística é que usamos as classificações “preto”, “pardo” etc. Mas o termo que nos engloba a todos é “negro” (LOPES, 2007, p. 84).

Comumente observa-se o uso dos termos afro-brasileiro e afrodescendente para designar o negro no Brasil. Entretanto, a autora da presente pesquisa optou pela utilização do termo “negro” por ser o mais utilizado nos movimentos de resistência ao racismo e de valorização da cultura negra. Para efeito de conhecimento, segue a definição dos outros termos citados:

- (i) afro-brasileiro: qualitativo do indivíduo brasileiro de origem africana e de tudo o que lhe diga respeito
- (ii) afrodescendente: termo modernamente usado no Brasil para designar o indivíduo descendente de africanos, em qualquer grau de mestiçagem (LOPES, 2004, p. 38).

Ambos os conceitos estão presentes de um modo ou de outro desde meados do século XX, mas de maneira difusa, tendo o mesmo significado político. No entanto, a difusão e a popularidade dá-se posteriormente com a retomada no cenário internacional do movimento negro no final da década de 1970, propiciando um diferente sinal cultural, simbólico e político para esses termos [...]. O afro-brasileiro está vinculado à origem e a cultura africana e ao território de nascimento do indivíduo, marcando, portanto, uma situação sociocultural e com viés identitário. [...] O afro-brasileiro é alguém caracterizado não somente pelo fenótipo, mas também pela cultura.

O conceito de afrodescendente torna-se popular no bojo de debates dos conceitos de negro e de afro-brasileiro no final do século XX, no entendimento de que este novo conceito pudesse abarcar os dois outros, marcando uma nacionalidade, um território comum de todos aqueles que se vinculam ao continente africano pela descendência na diáspora. O conceito de afrodescendente é filho do contexto da globalização e também de articulações e negociações entre os descendentes de africanos nas diversas partes do mundo (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2008, p.35).

A sociedade colonial passou a ver aquela mão de obra como superior à indígena, pois os africanos vinham de sociedades agricultoras, já estavam familiarizados com um modo de vida sedentário e tinham conhecimentos técnicos facilmente adaptáveis à produção de açúcar. O tráfico de escravos africanos também beneficiava os governos europeus pela renda que gerava com os impostos alfandegários (2014, p.31).

Inclusive, algumas indústrias surgidas durante o Império empregavam trabalhadores escravizados, como a primeira fábrica de fiação e tecidos de algodão no Pernambuco, em 1822 e a metalúrgica de Ponta da Areia, no Rio de Janeiro, criada por Mauá, em 1845, que “[...] chegou a contar com mil trabalhadores e foi palco da primeira greve de escravos na indústria brasileira” (SAES, 1985, p. 226).

A História do Brasil precisa ser discutida a partir da visão de mundo dos “vencidos”, desconstruindo o estereótipo de que o negro é preguiçoso e combatendo ditados e expressões discriminatórias como: “amanhã é dia de branco”, “buraco negro”, “caixa preta”, “serviço de preto”, “um negro parado é suspeito, um negro correndo é ladrão” “a coisa tá preta” e tantos outros que “denigrem” o ser negro no Brasil.

A propósito, de acordo com Ferreira Aurélio, *denegrir* significa “enegrecer, manchar, infamar” (1993, p. 165) e, para o Dicionário *Online* de Português (2014), “obscurecer ou obscurecer-se; fazer ficar mais negro ou escuro; reduzir a transparência de; manchar-se; figurado”. Sendo assim, a nossa língua também colabora para a visão de que tudo que é preto/negro é sinônimo de coisa ruim, significa a derrota, a morte, o imundo, o cão, o demo, o sujo, o encardido, o sombrio, o lúgubre (FERREIRA, 1993; GUIMARÃES, 2008) e tantas outras denominações de conotação sociológica negativa, que ainda hoje derivam do ser humano negro, confirmando a simbologia de cores das formações sociais ocidentais, em que a cor preta representa a corrupção, o pecado e o demônio.

Aprofundando o estudo desta simbologia, tem-se a dissertação *As criaturas do mal na hagiografia dominicana: uma pedagogia do século XIII*, em que a autora analisa a representação do demônio no século XIII:

- a) Os demônios são negros: por diversas vezes eles são descritos como sendo negros etíopes. Em um dos relatos do *Vitae Fratrum*, os demônios aparecem negros, lutando contra frades.
- b) O demônio também assume a forma de um gato ou cão enormes, mas estes são sempre pretos, denunciando a cor do diabo.
- c) Satanás tem a forma de um etíope de grande estatura (ROCHA, 2011, p. 152).

E, por influência das igrejas cristãs, ainda hoje, o preto é a representação do diabo, de Exu², sendo comum o diabo ser representado como um homem preto com chifres e rabo.

Para Munanga (2009, p. 29), “[...] alguns missionários, decepcionados na sua missão de evangelização, pensaram que a recusa dos negros em se converterem ao cristianismo refletia [...] sua natureza pecaminosa. A única possibilidade de ‘salvar’ esse povo tão corrupto era a escravidão”.

E com a “campanha de salvação” dos africanos, por meio da escravização, estabeleceu-se um processo de desconstrução da identidade desses povos, desvalorizando seu corpo, sua cultura, sua história e pondo em dúvida sua própria existência como seres humanos, uma vez que o escravizado passa a ser tratado como um bem semovente³.

Como se pretende explicitar nesta introdução o que foi o projeto da tese, apresentam-se, a seguir, os componentes do que deve compor o corpo de um projeto de um trabalho dessa natureza.

Objeto da tese

A presente pesquisa parte da reconstituição do contexto em que se implantou e se consolidou a escravidão de base racista, tendo como tema o racismo arraigado no currículo da História do Brasil trabalhada em todos os graus de ensino do Sistema Educacional Brasileiro, mormente na Educação Básica, velando o olhar escravocrata que se oculta em diversos mecanismos forjados pela historiografia racista. E a impregnação é tão profunda dessa verdadeira alienação que até mesmo historiadores e educadores críticos a reproduzem.

A escolha deste tema deu-se por três motivos principais. O primeiro diz respeito à trajetória pessoal da pesquisadora, que como dito na apresentação, é filha de mãe nordestina, solteira e analfabeta. Cresceu, viveu (e vive ainda) na periferia de São Paulo, acompanhando os processos de discriminação que os negros, nordestinos, homossexuais, mulheres e pobres sofrem todos os dias. Para além de responder às exigências de um trabalho acadêmico, esta

² Orixá da tradição iorubana. De acordo com a filosofia ioruba, representa a síntese de todas as forças que regem o universo e possibilitam a existência, forças que se equilibram entre o negativo e o positivo, o bem e o mal, o quente e o frio etc., latentes em toda a natureza, como também ensina as filosofias orientais. Na África, por não compreenderem essa dinâmica, antigos missionários católicos europeus confundiram Exu com o demônio dos cristãos, numa confusão que persiste até os dias de hoje (LOPES, 2015, p. 65).

³ São bens móveis que têm movimento próprio, tal como animais selvagens, domésticos ou domesticados. Além desses também podem ser considerados bens móveis os suscetíveis de remoção por força alheia, desde que não altere a substância ou destinação econômico-social da coisa, sendo que a esses dá-se o nome de bens móveis propriamente ditos. Por fim, cumpre ressaltar que os bens também podem ser considerados móveis por determinação legal (energia, por exemplo) ou por antecipação (DICIONÁRIO JURIDICO DIREITO NET, 2015).

tese tem o compromisso histórico com os(as) oprimidos(as) e marginalizados(as) dessa sociedade, que ainda apresenta uma tendência estrutural para a discriminação, particularmente, para a de base racista⁴.

O segundo motivo é acadêmico, uma vez que o grande cenário de interesse da autora desta tese tem sido as relações étnico-raciais, com destaque para as que se referem aos negros(as).

Já no mestrado, tratou de investigar o porquê da assunção, ou não, da identidade negra por estudantes de Educação de Jovens e Adultos (EJA), depois das tentativas de cumprimento da Lei n.º 10.639/03 pelas unidades escolares de Educação Básica em que eles estudaram. O foco da dissertação foi a verificação dos impactos dessas tentativas de cumprimento, com a implantação de componentes curriculares de História e Cultura Africanas, na assunção da identidade negra pelos referidos estudantes.

O terceiro motivo para abordar a discriminação racial no currículo de História foi ocasionado pelo aniversário de uma década da Lei n.º 10.639/03⁵, que determinou a inclusão, no currículo oficial das redes de ensino, a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira na educação básica. A iniciativa acabou provocando vários estudos e pesquisas que buscam averiguar a efetivação do ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica e no ensino superior, principalmente nos cursos de licenciatura.

Posto isso, agora, com a tese, pretendeu-se verificar se os componentes históricos das matrizes curriculares carregados de denotações ou de conotações racistas foram reformulados, alterados ou até mesmo banidos, depois da implantação da lei n.º 10.639/03. A escolha do Ensino de História⁶ foi proposital, porque este parece ser um dos componentes curriculares que mais permite o tráfico ideológico ou a superação da discriminação pelo processo de conscientização. Desse modo, parece mais fácil verificar, pelo filtro do Ensino de História, os

⁴ Como se sabe, o racismo foi a justificativa para a restauração da escravidão nas formações sociais do Ocidente, pois essa instituição havia desaparecido por volta do ano 1000. Conceber e disseminar a ideia da divisão da humanidade entre seres humanos “capazes de atos de vontade” e seres humanos “incapazes de atos de vontade” foi o argumento encontrado para justificar a restauração de tão ignominiosa instituição. Por esta razão, o racismo deve ser um dos focos mais importantes dos estudos e do combate contra a discriminação e, no limite, contra a exclusão.

⁵ Que foi modificada pela Lei n.º 11.645/2008, 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”. Na presente pesquisa, a questão indígena não será abordada.

⁶ De acordo com Marx e Engels (2005, p.41): “Conhecemos somente uma única ciência, a ciência da história. A história pode ser analisada sob duas maneiras: história da natureza e história dos homens. As duas maneiras, porém, não são separáveis; enquanto existirem homens, a história da natureza e a história dos homens estarão condicionadas mutuamente. A história da natureza, conhecida como ciência natural, não nos interessa aqui; mas teremos de analisar a história do homem, pois quase toda a ideologia se reduz ou a uma concepção distorcida dessa história, ou a uma abstração completa desta. A própria ideologia não é senão um dos aspectos dessa história.”

impactos dessas reformulações a partir da implantação da Lei mencionada no sistema educacional, ou a fragilização de sua radicalidade necessária pela manutenção dos mitos de “amortecimento” e de ocultação das agressões discriminatórias e racistas. É que, além do “respeito humano” (vergonha de assumir os próprios preconceitos) as exigências de cumprimento da Lei devem ter desencadeado mecanismos mais sofisticados e sutis de encobrimento das manifestações racistas.

Deste modo, o presente estudo tem como objeto analisar os efeitos da aplicação da Lei n.º 10.639/03 nos livros didáticos de História para o ensino médio, bem como nas práticas dos professores dessa disciplina no mesmo curso.

Este novo objeto pode parecer à primeira vista como não inédito. Contudo, seu ineditismo está baseado no pressuposto de que, mesmo que se implantem os componentes da matéria História e Culturas Africanas, por que forma curricular que for (área de estudos, disciplina ou atividades), sua eficiência no combate ao racismo será frágil por causa da preservação dele nos componentes curriculares de outras disciplinas. Ou seja, sem uma verdadeira revisão geral do currículo, que identifique e elimine as potencialidades racistas de todos os componentes curriculares, a implementação da Lei n.º 10.639/03 não será completa, pois mais do que modificar o conteúdo curricular, é necessário mudar as práticas educacionais, que devem superar o enfoque eurocêntrico, contemplando a diversidade da história e cultura do povo brasileiro visando superar o racismo que ainda persiste no ambiente escolar.

A aprovação dessa lei foi resultado da demanda do Movimento Negro Brasileiro e sinalizou para um modelo educacional que reconheça e valorize a diversidade cultural, desconstruindo o modelo atual pautado em uma visão eurocêntrica, branca, judaico-cristã, machista, em suma, discriminatória e, no limite, excludente. Como se sabe, essa norma pretendeu ampliar o debate sobre um tema tão importante para a formação de uma sociedade brasileira mais democrática, mas, também como é sobejamente conhecido, não é por decreto que se muda a mentalidade de um povo. Apesar da mudança nos conteúdos curriculares, a História do Brasil continua a ser narrada com a imposição da visão de mundo da minoria branca e rica, da classe dominante, que tenta domesticar as mentes dos membros das classes dominadas/exploradas, apresentando os negros e as negras, bem como ameríndios e ameríndias, como incivilizados, incultos, preguiçosos e que, quando produzem alguma riqueza, é sob o medo do açoite.

Dessa problemática derivam questões, tais como:

a) Se de acordo com o § 1.º do art. 26 A da Lei n.º 10.639/03 o objetivo da norma é “[...] resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil”, por que, então, a proposta curricular de História do Estado de São Paulo (Anexo II) continua a abordar a História do Brasil a partir da periodização da colonização europeia, sem destaque a contribuição do povo negro na formação da sociedade brasileira, reproduzindo a racialidade⁷ do saber histórico?

b) Considerando que a educação é um dos principais instrumentos de reprodução ou de alteração das relações e das estruturas sociais⁸, porque a historiografia estampada nos livros didáticos da disciplina de História ainda apresenta-se racista? Qual a opinião dos professores(as) que ministram a disciplina de História sobre as incongruências legais dos materiais didáticos, se eles são indicados por processos seletivos levados a efeito pelos(as) próprios(as) professores(as) e Governo?

A partir destas questões, foram formuladas as seguintes hipóteses:

1ª. Hipótese: A promulgação da Lei n.º 10.639/03 é uma importante ferramenta no processo de superação da discriminação racial, a partir da valorização das contribuições do povo negro em diversas áreas da História do Brasil, contudo, inserir História Africana e Afro-brasileira no currículo escolar sem modificar o enfoque e a periodização com que a História do Brasil é apresentada tradicionalmente nos manuais da Educação Básica, promove a manutenção das mentes branqueadas e do *status quo* defendido pelas instituições governamentais.

2ª. Hipótese: Os livros didáticos velam a discriminação a partir dos seus conteúdos ditos progressistas, justificando assim, a exploração e desvalorização da população negra.

⁷ De acordo com Quijano (1992) a relação de dominação direta nas áreas política, social e cultural dos europeus sobre os povos conquistados em todos os continentes é conhecida como colonialismo. Este em seu aspecto político, formal e explícito, foi derrotado. Contudo, a estrutura colonial de poder produziu as discriminações sociais que posteriormente foram classificadas como raciais, étnicas, antropológicas e nacionais e apesar, do colonialismo político ter sido praticamente eliminado, a relação entre a cultura europeia e as outras culturas, segue como uma relação de dominação colonial, que consiste em uma colonização do imaginário dos povos anteriormente colonizados. Por conseguinte, tem-se a substituição do colonialismo pela colonialidade que em virtude do legado epistemológico do eurocentrismo nos impede de compreender o mundo a partir da nossa própria episteme, ou seja, mesmo após a independência, continuamos pensando com as categorias dos colonizadores.

Na presente tese, o conceito de colonialidade fundamenta o conceito de racialidade, pois de forma análoga, treze séculos após a abolição da escravidão no Brasil, continua-se pensado com as racionalidades impostas pela sociedade escravocrata, reproduzindo o racismo e posicionando os(as) negros(as) em situação natural de inferioridade, legitimando as relações de dominação e exploração da população negra.

⁸ E, como afirma Bourdieu (1999, p. 218), “[...] a transmissão cultural implica necessariamente na afirmação do valor da cultura transmitida e, paralelamente, a desvalorização implícita ou explícita das outras culturas possíveis”,

Em relação aos métodos e procedimentos, optou-se por uma abordagem predominantemente qualitativa, que é útil e necessária para identificar e explorar os significados dos fenômenos estudados e as interações que entre eles se estabelecem (TERENCE; ESCRIVÃO, 2006, p. 4).

Em um primeiro momento, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, que permitiu obter conhecimentos já desenvolvidos e publicados, nos quais se procurou identificar os conceitos e as concepções sobre racismo, livro didático e História do Brasil, bem como sobre as categorias conscientização/alienação e colonialidade/racialidade, tendo como base os autores Paulo Freire e Anibal Quijano.

Em um segundo momento, procedeu-se à análise do material didático de História do ensino médio, incluindo livros, caderno do aluno e do professor. Esta escolha se deu porque os livros/materiais didáticos são grandes aliados dos dominadores, na medida em que contam a história do povo brasileiro a partir da chegada do colonizador europeu e sob sua própria perspectiva. Ressaltam a importância de falar a língua portuguesa, de aceitar o Deus dos cristãos e de se trabalhar sob o jugo dos colonizadores para o próprio bem daqueles “selvagens e hereges” negros e ameríndios. Outro motivo se baseia no fato de o livro didático ter um papel proeminente na mudança de perspectiva, devendo ser elaborado com base na diversidade cultural e histórica do país, representando os negros e as negras em suas diversidades e a partir de suas próprias cosmovisões e ações, e, não, apenas como escravizados, ou trabalhadores sem qualificação, mas como atores no processo histórico.

Para tanto, utilizou-se a análise de conteúdo como metodologia de tratamento e análise. Esta consiste em um estudo minucioso dos conteúdos textuais e imagéticos, procurando desvelar “o escravizador oculto”, os postulados implícitos nos materiais didáticos (LAVILLE; DIONNE, 1999 e SEVERINO, 2016).

Numa terceira etapa, foi realizado o estudo de campo em duas escolas da Zona Leste de São Paulo. A primeira, estadual e pública, localiza-se no Bairro Santa Terezinha, um dos bolsões de pobreza da capital paulistana; a segunda é uma escola privada, localizada em um bairro de classe média da Zona Leste, no Tatuapé. Em ambas escolas, foi aplicado o mesmo procedimento, com o propósito de comparar a visão dos discentes e docentes acerca do racismo no currículo de História, supondo que, na primeira escola, os estudantes teriam uma maior percepção do fenômeno, uma vez que são da classe trabalhadora, composta em sua maioria por pretos e pardos. Estariam, portanto, mais vulneráveis aos atos de racismo no seu dia a dia, encontrando-se em um processo diferente de construção da própria identidade que, como afirmou Munanga, diferenciam-se de um grupo de negros para outro:

O processo de construção da identidade nasce a partir da tomada de consciência das diferenças entre “nós” e “outros”. Não creio que o grau dessa consciência seja idêntico entre todos os negros, considerando que todos vivem em contextos socioculturais diferenciados. Partindo desse pressuposto, não podemos confirmar a existência de uma comunidade identitária cultural entre grupos de negros que vivem em comunidades religiosas diferentes, por exemplo, os que vivem em comunidades de terreiros de candomblé, de evangélicos ou de católicos etc. em comparação com a comunidade negra militante [...] ou comunidades remanescentes dos quilombos (2009, p. 11).

Como técnica de coleta de dados, foram efetuadas entrevistas individuais, parcialmente estruturadas, com dois professores de História e três estudantes do ensino médio de cada uma das instituições escolhidas para universo da pesquisa. Optou-se por realizar esta modalidade para permitir maior liberdade ao entrevistado, uma vez que a entrevista parcialmente estruturada contém temas particularizados e as questões (abertas) preparadas antecipadamente, mas com plena liberdade quanto à retirada eventual de algumas delas, quanto à ordem que essas perguntas estão colocadas e quanto ao acréscimo de perguntas improvisadas (LAVILLE; DIONNE, 1999). Optou-se por entrevistar três discentes da terceira série do ensino médio, que se autodeclarassem negros(as). Com relação ao docente, buscou-se docentes que atuassem na escola em horários diferentes, abrangendo os períodos do diurno, matutino e do noturno.

As entrevistas foram realizadas por julgar-se relevante ouvir os educadores e educandos sobre o racismo explícito e implícito no currículo de História, questionando se os materiais didáticos pós Lei n.º 10.369/03 estão contribuindo efetivamente para construir a imagem positiva dos ascendentes negros, elevando a autoestima e a assunção da autoidentidade⁹ dos(as) estudantes negros(as).

Para tal verificação, foram abordados o currículo de História do ensino médio e os materiais didáticos da mesma matéria no mesmo grau.

Quanto ao exame das entrevistas, optou-se pela análise de conteúdo, que “[...] consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação” (LAVILHE; DIONNE, 1999, p. 214).

⁹ Entende-se identidade como uma ideologia que permite que os membros de um grupo se definam, em contraposição aos membros de outros grupos para reforçar a solidariedade existente entre eles, visando a conservação do grupo como entidade distinta. Existindo três fatores essenciais na construção da identidade: a) fator histórico: busca conhecer o passado histórico e transmiti-lo às futuras gerações, recuperando os mitos de origem e ancestralidade. b) fator linguístico: a perda da língua materna na diáspora. c) fator psicológico: condicionamento histórico do negro e de suas estruturas sociais comunitárias. Também pode ser um outro tipo de identidade: a da consciência do oprimido economicamente e discriminado racialmente (MUNANGA, 2009).

A tese que se defende é a de que, apesar dos avanços no ensino de história e cultura afro-brasileira, a partir da promulgação da Lei n.º 10.639/03, a racialidade do saber presente na historiografia didática não permite superar a perspectiva temporal da história que situa o negro como inferior. Perpetua, assim, pela classe opressora que se julga branca, o racismo e busca legitimar a exploração da classe oprimida, constituída predominantemente por pretos e pardos.

A presente tese esta estruturada em quatro capítulos, a seguir sumariamente descritos.

No primeiro capítulo realizou-se uma revisão da literatura com o intuito de compreender o que pensam os estudiosos da presença da discriminação racial no ensino da disciplina História na escola básica, foi levantada a produção bibliográfica dos últimos anos (2003-2015), além disso, explicitou-se os fundamentos teóricos que orientaram este estudo.

O capítulo seguinte é dedicado a análise do racismo, explícito e oculto, nos materiais didáticos adotados pela Secretaria Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, essas análises foram realizadas a luz de referenciais teóricos contra-hegemônicos como Paulo Freire, Anibal Quijano, Albert Memmi, Edward Said, Clóvis Moura entre outros.

O terceiro capítulo é dedicado às análises e reflexões de seis entrevistas realizadas com discentes do ensino médio autodeclarados(as) negros(as) e objetivou entender como os educandos percebem o racismo na escola.

Por fim, o quarto capítulo realiza um reflexão sobre o racismo institucional e analisa quatro entrevistas realizadas com professores(as) de história da rede pública e privada, procurou-se explicitar a posição dos docentes com relação a efetividade da Lei n.º 10.639/03, o racismo e antirracismo no ambiente escolar.

CAPÍTULO I

O QUE ESTÃO DIZENDO SOBRE O(A) NEGRO(A) NA ESCOLA

“Tava durumindo cangoma me chamou
Tava durumindo cangoma me chamou
Disse levante povo cativo já acabou”
(Canto dos escravos, 1982).

1. O Estudo da Discriminação Racial na Escola

Muitas têm sido as pesquisas e os estudos sobre a discriminação e o racismo, nos últimos anos. No entanto, salvo os estudos clássicos sobre a escravidão indígena e africana, o tema não tinha muito prestígio nos meios acadêmicos, certamente por causa do mito histórico da “democracia racial brasileira”. Mais recentemente, com certeza por causa das denúncias do que se poderia chamar de “cripto-racismo” – uma espécie de convicção a respeito da “superioridade racial ariana” inibida pela tragédia nazista da II Guerra Mundial –, o tema passou a usufruir de maior prestígio entre os pesquisadores das Ciências Sociais e, também, nos estudos educacionais. Como se verá a seguir, já há um número razoável de teses e dissertações cujos objetos se inserem no universo da temática, estabelecendo suas relações com os processos educacionais e com o pensamento pedagógico. No entanto, como se demonstrará, esta tese se justifica, seja pela parcela da temática que toma como objeto, seja pelo tratamento analítico que a ele dá. Para identificar as contribuições singulares deste estudo, cabe iniciar este capítulo com a reconstituição histórica do que foi produzido academicamente sobre o tema.

1.1. História Sumária dos Estudos Sobre Relações Étnico-Raciais e Educação Básica

Com o intuito de compreender o que pensam os estudiosos da presença da discriminação racial no ensino da disciplina de História na escola básica, foi levantada a produção bibliográfica dos últimos anos (2003-2015), lançando-se mão dos descritores “racismo na escola”, “racismo nos livros didáticos”, “currículo e relações étnico-raciais”, “história e cultura afro-brasileira no ensino básico”, “relações étnico-raciais”, “prática docente e identidade negra”.

O período escolhido tem como ano marco inicial o da aprovação e publicação da Lei n.º 10.639 em 2003. Como se sabe essa norma instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no ensino fundamental e médio, tanto nas escolas públicas como nas particulares e, foi resultado de uma grande luta dos movimentos negros, que desde o período escravocrata sempre teve entre suas bandeiras de luta, o direito a educação. Tanto, que no período pós-abolição, os militantes e os jornais negros, entendiam que para se consolidar a libertação era necessário que todos fossem educados, frequentando as escolas. Apesar disso, “tinha-se a consciência de que, com a educação fornecida pelas escolas, os estudantes negros não deveriam afastar-se da tradição africana, tampouco deixar-se aprisionar-se por ideologias [...] que os afastassem de seu grupo racial” (GONÇALVES; PETROLINA, 2000, p. 143).

O ano de 2015, escolhido como marco cronológico final, assinala os doze anos de vigência da referida lei. Poder-se-ia escolher o ano de 2013, marca de uma década, mas, como se sabe, uma vez aprovada e sancionada, uma lei voltada ao campo educacional leva, em geral, dois anos para “pegar”, ou seja, para entrar efetivamente em vigor, na prática, já que os sistemas educacionais exigem, dentre outros fatores, a formação do corpo docente para o ministério dos novos conteúdos, das novas metodologias, ou dos novos procedimentos determinados pelo novo marco legal. Mais tempo ainda leva a atualização dos livros didáticos em relação a toda essa novidade. Ora, como um dos focos desta tese é a presença da discriminação racial nos livros didáticos de História para a escola básica, mais ainda se justifica a escolha de um período de doze anos para a verificação do cumprimento ou não do que determina a Lei em foco pelos autores de livros didáticos dessa matéria.

Primeiramente, coube um levantamento nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (Bdtd), abrangendo as publicações de dissertação e de teses das diversas instituições públicas e privadas de educação superior do País, para verificar os estudos sobre a temática, no sentido de não se tentar, com esta tese, arrombar portas que já foram abertas.

Foram identificadas 25 (vinte e cinco) pesquisas, sendo 17 (dezesete) dissertações e 8 (oito) teses relativas à temática.

Concernente ao tema “Racismo no ambiente escolar”, tem-se quatro pesquisas, sendo três dissertações de mestrado e uma tese de doutorado:

Mauricio Pereira, na dissertação *Racismo na educação: estratégia do Estado e uma possibilidade de superação* (2009), realiza um estudo de caso em uma escola localizada no bairro da Casa Verde, na cidade de São Paulo. Analisou como as parcerias entre o referido

colégio e as escolas de samba “Unidos do Peruche” e “Morro da Casa Verde” poderiam ter contribuído para a superação do pensamento racista na educação. Constatou que essas parcerias são positivas, porém, insuficientes para a superação do racismo.

Na dissertação *Uma cartografia da produção do racismo no currículo vivido no cotidiano escolar do ensino fundamental* (2011), Sandra Machado realizou um estudo sobre os processos de perpetuação do racismo no ambiente escolar. Para tanto, problematizou as práticas de educadores, entrevistou estudantes e analisou o projeto político-pedagógico de uma escola de ensino fundamental de Vitória, no estado do Espírito Santo (ES). Constatou que o racismo continua presente no cotidiano escolar, pois os estudantes descreveram várias situações de preconceito. Constatou, também, que as questões raciais ainda são discutidas de forma tímida na unidade escolar em questão.

Sandra Bouças desenvolveu uma dissertação intitulada *Valores e sentimentos subjacentes à discriminação racial: um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento* (2011), em que investigou a representação que estudantes fazem da prática da discriminação racial no ambiente escolar. Para realizar a empreitada, aplicou questionários a 120 (cento e vinte) estudantes de uma escola municipal e de uma estadual, de São Paulo, verificando que existe uma tendência à não reação e tendência a transferir a terceiros a solução das questões de discriminação social na escola.

A única tese identificada sobre o assunto é *Escola e enfrentamento do racismo: as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a Igualdade Racial* (2013), de Maria da Glória Calado, que teve por objeto analisar os relatos de professoras sobre as práticas pedagógicas premiadas pela 4.^a edição do Prêmio Educar para a Igualdade Racial. Investigou as contribuições dessas práticas no enfrentamento do racismo no contexto escolar, defendendo que tais práticas pedagógicas estimulam o rompimento do “silenciamento” dos atores escolares.

As pesquisas concluídas e publicadas sobre o racismo no ambiente escolar ampliam o debate e a reflexão sobre a temática. Entretanto, estão mais voltadas para as práticas docentes e iniciativas institucionais, não refletindo sobre os motivos que levam à perpetuação do racismo no ambiente escolar e o porquê, apesar dos avanços propiciados pela Lei n.º 10.639/03, de ainda não ter sido possível a assunção da identidade negra pelos(as) estudantes negros(as) das instituições pesquisadas.

Com relação ao tema “racismo no livro didático”, localizaram-se 5 (cinco) trabalhos acadêmicos: 4 (quatro) dissertações e 1 (uma) tese:

Tatiana Pacífico, na dissertação *Relações raciais no livro didático público do Paraná* (2011), analisou o livro didático *Folhas*, com o objetivo de verificar se os livros de Língua Portuguesa e Educação Física atendiam às exigências legais do artigo 26-A das Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases (LDB), modificada pela Lei n.º 10.639/03). Tentou captar as estratégias ideológicas de hierarquização entre brancos(as) e negros(as) nas políticas públicas e nos livros. Constatou que somente o livro de Educação Física atende, parcialmente e com contradições internas, às determinações legais sobre educação das relações étnico-raciais.

Ribeiro Renilson, na dissertação *Colônia (s) de identidades: discurso sobre a raça nos manuais escolares de História do Brasil* (2004), realizou um estudo sobre o discurso “raciológico” nas representações da Nação produzidas nos manuais escolares de História do Brasil. Observou que, apesar de as representações dos índios e dos negros ganharem, a cada dia que passa, novas leituras e “vestimentas”, ainda não deixaram de ser representados como os “outros”, os “exóticos”, os “anormais”, os “raças inferiores” etc.

Relacionada à temática tem-se ainda a dissertação de Karla Santos, *As relações étnico-raciais no livro didático da Educação de Jovens e Adultos* (2011), que identificou a dificuldade de incorporação da pluralidade e da alteridade, limitando as questões étnico-raciais à submissão do povo negro.

A última dissertação identificada no período escolhido sobre o tema é a de Andreza Xavier, *A imagem do negro em manuais para o professor: uma análise linguístico-discursiva e ideológica* (2011), que trata de dois livros paradidáticos do *kit* de Literatura Afro-Brasileira, elaborados pela rede municipal de ensino de Belo Horizonte (MG). As análises apontaram que, no livro *Bonecas negras, cadê?*, constrói-se uma imagem negativa do negro a partir estereótipos inscritos na discriminação que escolhe como categorias a subordinação, a inferioridade e a submissão. Já em *Africanidade e afrobrasilidade*, a imagem do negro é um pouco mais positiva.

Maria Cristina Pina escreveu a tese *A escravidão no livro didático de História do Brasil: três autores exemplares (1890-1930)*, defendida em 2009. Teve a intenção de perceber o lugar ocupado pelo negro na história do Brasil, concluindo que os livros didáticos foram utilizados para instituir valores e formar adeptos ao projeto de “Nação Liberal”, mantendo uma visão hierarquizada entre os grupos raciais.

Como se pode observar, há um número considerável de pesquisas relacionadas ao racismo no livro didático, mas, nenhuma delas é direcionada especificamente para o conteúdo da disciplina de História no ensino médio, além de não analisarem a persistência da

periodização da história do País a partir da visão europeia. Por isso, julgou-se necessário um capítulo dedicado a essas análises, propiciando um diálogo entre o racismo e as categorias opressão/alienação e colonização/racialidade, de modo a possibilitar um melhor entendimento dos fatores limitadores da eliminação do racismo no ambiente escolar e da implementação do que determina a Lei n.º 10.639/03.

Em relação ao descritivo “currículo e relações étnico-raciais”, foram localizadas 8 (oito) trabalhos acadêmicos: 4 (quatro) de mestrado e 4 (quatro) de doutorado.

Eliana Cruz, na dissertação *Percepções das crianças sobre currículo e relações étnico-raciais na escola: desafios, incertezas e possibilidades* (2008), teve como objeto o entendimento das crianças sobre as questões étnico-raciais na escola, por meio do currículo explícito. As análises revelaram que as representações mentais das crianças a respeito dos índios e dos africanos ainda são próximas às da época da colonização. No entanto, as crianças percebem a discriminação racial que esses povos vêm sofrendo até os dias atuais.

Deize Ponciano, em sua dissertação *História e Cultura Afro-brasileira nos currículos de história do 6.º ao 9.º anos da rede oficial do estado de São Paulo* (2011), analisou como é desenvolvida e apresentada a matéria História e Cultura Afro-Brasileira no currículo. Trata-se de uma pesquisa documental, que concluiu que o currículo não remete à situação do afro-brasileiro na sociedade do País.

Na dissertação *Etno-identificação na escola: atos de currículo e cultura escolar na construção identitária de estudantes negros* (2011), Josevan Soares teve como fim compreender como o currículo escolar pode contribuir para o processo de formação/ressignificação de etno-identificações. Observou que as questões identitárias estão ausentes no currículo da escola, sendo ele marcado pela descontextualização. Concluiu que o currículo escolar é um produtor de identidades, mas que não está promovendo ressignificação etno-identitária dos estudantes negros.

João Souza, na dissertação *Currículo e diversidade étnico-racial na materialidade da Lei 10.639/2003 em duas escolas da rede municipal de Contagem* (2011), investigou as práticas curriculares, verificando que o currículo revela influências de relações de poder, tensões e complexidades, não promovendo amplamente a diversidade étnico-racial.

Dentre as teses que tratam do currículo e relações étnico-raciais, Warley da Costa escreveu *Currículo e produção da diferença: negro e não-negro na sala de aula de história* (2012). A pesquisa teve como objeto os processos de significação e identificação, no currículo de história, dos sentidos de negro/não-negro. A análise evidenciou diferentes fluxos de sentidos nas narrativas dos estudantes, que foram influenciadas pelas práticas pedagógicas

desenvolvidas, colocando em debate a discussão sobre a natureza e o papel do conhecimento escolar na construção de uma escola e de uma sociedade democráticas.

Claudia Fortunato, na tese *Fios de histórias e memórias dos africanos e afrodescendentes: por uma educação política dos sentidos* (2008), teve como objetivo dialogar com os significados da Lei n.º 10.639/03 no currículo do Ensino Fundamental e no Médio. Tratou-se de uma pesquisa que recupera memórias sobre o negro no século XIX e que dialoga com a Lei n.º 10.639/03. O trabalho empírico demonstrou que o currículo ainda apresenta o outro com exotismo e com caráter folclórico, mas, ao mesmo tempo, que esse tratamento preconceituoso pode ser superado com atividades e processos de conscientização.

A tese *O currículo como percurso de reconhecimento da identidade negra* (2013), de Sueli Pereira, teve como objetivo analisar as políticas e práticas curriculares do Instituto Federal do Maranhão no que se refere à identidade e ao reconhecimento étnico-racial, concluindo que esse Instituto não incorporou uma política nem uma prática curricular que combatem o racismo.

Gizelda Silva elaborou a tese *O estudo da história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental: currículos, formação e prática docente* (2011), questionando se a obrigatoriedade legal do estudo representou rupturas em relação à visão eurocêntrica. A pesquisa aferiu que as escolas das redes privadas estão mais distantes, comparadas às escolas da rede pública, na aplicação da lei.

Como se pode observar, a maioria das pesquisas realizadas, tendo o currículo e as relações étnico-raciais como temática, buscou verificar se ocorreu a efetivação do cumprimento da Lei n.º 10.639/03 no currículo dos universos pesquisados, sendo que apenas Eliana Cruz procurou entender como as crianças percebem o racismo. Toda essa importante literatura sobre o tema necessita, porém, a complementação de outros estudos, que busquem, especialmente, compreender como os estudantes e professores percebem o racismo no ambiente escolar e porque após a inclusão de história e cultura africana e afro-brasileira, o racismo ainda persiste expressivamente.

No que se refere às relações étnico-raciais e prática docente, foram identificadas 2 (duas) dissertações e 1 (uma) tese.

Catiani Grellmann realizou, em sua pesquisa, para a elaboração da dissertação *Identidade étnica afro-brasileira no ambiente escolar: reflexo da voz docente*, a construção da identidade étnica no ambiente escolar (2012), um estudo de caso que envolve o discurso docente. O resultado das entrevistas demonstrou que os docentes ainda apontam as questões sociais como mais relevantes do que as raciais; que os próprios estudantes negros são

preconceituosos e que a opinião dos professores sobre a obrigatoriedade do estudo de história e cultura africana e afro-brasileira ainda é dúbia, pois muitos docentes não enxergam o racismo no ambiente escolar.

José Toniosso, na dissertação *Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana: da legislação à prática docente* (2011), analisa como ocorreu a inserção dessa temática na legislação educacional brasileira, assim como seus reflexos nas práticas docentes. A análise dos dados e entrevistas revelou que, ainda que os docentes reconheçam a importância da Lei n.º 10.639/03, existe uma descrença sobre a sua eficiência na superação do racismo.

A tese *Valorização da cosmovisão africana na escola: narrativa de uma pesquisa-formação com professoras piauienses*, de Rebeca Silva (2012), teve como foco a valorização da cosmovisão africana, no âmbito escolar, em formação de professores. Considerando que os docentes não tiveram, em sua formação inicial, valorização da cosmovisão africana, realizou-se um curso de formação continuada de professores no estado do Piauí, nos anos de 2011 e 2012, e a tese em questão procurou analisar as práticas docentes após esse curso. Os resultados demonstraram que os docentes reeditaram seus projetos pedagógicos e reviram suas práticas em sala de aula, mostrando-se positiva a formação direcionada para a temática.

Os três estudos referidos demonstraram que existem deficiências na formação inicial dos docentes pesquisados, mas que a formação continuada interfere positivamente na prática docente, no sentido da valorização da história e da cultura afro-brasileira. No entanto, mais uma vez, nenhuma pesquisa estudou a percepção do racismo na prática desses docentes e os motivos de sua permanência, inclusive na prática dos docentes que participaram de cursos de formação continuada sobre o tema.

Referentemente ao descritivo da “identidade negra”, foi identificada a dissertação de Pollyana Nicodemos, *Sobre construções identitárias de adolescentes negros de classe média: um estudo de caso em uma escola particular de Belo Horizonte (MG)* (2011), que objetivou entender o processo de construção identitária de estudantes negros de uma escola da rede privada. Observou que esses estudantes apresentavam aspectos da formação de uma identidade negra. No entanto, apresentam relativa ambiguidade e contradições quando tentavam assumir sua condição negra.

Relativamente à implementação da Lei n.º 10.639/03 e às relações raciais na escola, foram identificadas 3 (três) dissertações e 1 (uma) tese.

Télia Lopes, com a dissertação *Lei nº 10.639/03: um possível caminho para a transformação das relações raciais no espaço escolar* (2010), realizou um estudo comparativo entre dois universos, observando que, na escola em que existem projetos que enfatizam os aspectos da história e cultura afro-brasileira, os alunos apresentam posicionamento mais crítico a respeito das relações étnico-raciais, do que no universo em que não foi desenvolvido nenhum projeto específico.

Ana Mendonça desenvolveu a pesquisa *Pedagogias antirracistas: tensões e possibilidades de caminhos em construção* (2011). Esta dissertação, realizada no universo do Ensino Fundamental I, teve como sujeitos professoras do 4.º e do 5.º anos. Teve como objeto de estudo a implementação da Lei n.º 10.639/03, como uma legislação de cunho antirracista, buscando compreender como a temática étnico-racial era implementada na escola em questão. Os resultados demonstraram que as professoras evidenciaram a elaboração de táticas voltadas para a implementação antirracista, com base no livro didático da disciplina de História, associado ao apoio da equipe gestora, principalmente do supervisor pedagógico, que promove a articulação entre a escola e o movimento negro local.

Christiane Neri, em sua dissertação *Identidade negra e reconhecimento: interrogando a Lei nº 10.639/03 nas escolas do município de João Pessoa (PB)* (2011), analisou o grau de efetividade da referida lei, enquanto ação afirmativa de cunho valorizador dos negros, como meio para a promoção da igualdade racial nas escolas municipais da capital paraibana. Para tanto, realizou entrevistas semiestruturadas com professores, diretores e gestores de cinco escolas do município. A pesquisadora inferiu que existe um discurso de democracia racial entre professores e gestores, que não admitem a discriminação racial, afirmando que o problema é econômico e não racial. Além disso, os professores não veem seu alunado como negros(as), afirmando que a maioria dos estudantes é branca, fato que corrobora a chamada “invisibilidade” do(a) estudante negro(a).

Lana Siman, na tese *Saberes e práticas em redes de trocas: a temática africana e afro-brasileira em questão*, pesquisa realizada em Contagem (MG) (2010), procurou mapear e analisar os saberes escolares e os saberes e práticas docentes. Priorizou a pesquisa qualitativa e a análise de professores da educação básica. Os resultados apontam para uma dimensão axiológica dos saberes escolares.

Certamente, existem outras pesquisas relacionadas à questão étnico-racial após a implementação da Lei n.º 10.639/03. Porém, nenhuma dessas pesquisas inviabiliza o estudo proposto na presente tese, uma vez que esta terá como tema o racismo impregnado no currículo de História do Brasil. Com ela se buscou desvelar o senhor de escravizados oculto

na forma como a historiografia é desenvolvida. Nela, são analisados os limites da Lei n.º 10.639/03 por meio do confronto com o currículo de História da educação básica, ou seja, é discutida a implementação desde a formulação das diretrizes curriculares para a educação de novas relações étnico-raciais, até sua objetivação no currículo escolar, com destaque para sua implementação nos livros didáticos de História para a Educação Básica, mormente para o Ensino Médio, com explícita demonstração de estímulo à superação da discriminação racial oculta nas matrizes curriculares.

Com este levantamento inicial, identificação e sumária recensão de cada um dos trabalhos acadêmicos desenvolvidos nos doze anos de vigência da Lei em tela, é possível ir diretamente ao projeto que gerou esta tese, para verificar se ela traz uma contribuição original às análises da temática étnico-racial na Educação Básica, seja pelo conteúdo, seja pelo referencial teórico, seja por ambos.

1.2 Fundamentos teóricos

A opressão é uma antiga companheira da humanidade. Seduz aqueles que se encontram em situações de destaque nas diferentes organizações sociais, desumanizando-os, uma vez que impedem o outro de ser mais. Esse processo de desumanização, muitas vezes, é legalizado, como nos casos da escravização dos povos ameríndios e africanos, do nazismo, do fascismo, do colonialismo, dentre outros.

Sendo uma constante nas relações humanas, a opressão desencadeia o processo de luta, em que classes sociais antagônicas, por meio de uma práxis libertadora, superam a opressão e restauram a humanidade do oprimido e do opressor. Desse modo, opressores e oprimidos são, fundamentalmente, classes sociais antagônicas e em luta, embora também seja possível ocorrer relações de opressão entre os próprios oprimidos.

Paulo Freire, na obra *Pedagogia do oprimido* (2005), realizou uma análise das relações do homem¹⁰ em uma sociedade de opressão. Homem e mulher que, por saberem pouco de si, estão sempre procurando, indagando e, a partir das respostas obtidas, realizam novas perguntas. Ao perguntar e aprender, os seres humanos se humanizam e esta humanização não é possível em uma relação de opressão, em que tanto o oprimido quanto o opressor, encontram-se impedidos de serem plenamente humanos. Por isso, em um contexto

¹⁰ Posteriormente, na *Pedagogia da esperança*, Freire admitiu que foi omissivo, referindo-se à pessoa humana sempre no masculino. Corrigiu-se nas obras posteriores, superando a “astúcia masculina” de confundir a humanidade com apenas uma de suas partes.

em que lhes é imposta uma sociedade manipuladora, que quer lhes adestrar, que os oprime e os desumaniza, devem restaurar sua própria humanidade, libertando a si e a seus opressores.

No manuscrito da *Pedagogia do oprimido* (2013), Freire apresenta a “Teoria da Ação Revolucionária”, conceito em parte omitido das edições anteriores do referido livro. Nele, o autor afirma “[...] não há revolução com verbalismos, nem tampouco com ativismo, mas com práxis, portanto, com reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas” (FREIRE, 2013, p. 144). Portanto, a transformação de uma realidade opressora exige uma teoria da ação revolucionária, em que os oprimidos são protagonistas e, não, meros expectadores de uma liderança revolucionária, que persiste na divisão entre a práxis da liderança e a das massas oprimidas. A transformação da realidade opressora prima pelo diálogo e pela revolução, que devem ser concomitantes, como afirma Freire:

O diálogo é a “essência” da ação revolucionária. Daí que, na teoria desta ação, seus *atores*, *intersubjetivamente*, incidam sua ação sobre o *objeto*, que é a realidade que os mediatiza, tendo, como *objetivo*, através da transformação desta, a humanização dos homens. Isto não ocorre na teoria da ação opressora, cuja “essência” é antidialógica. Nesta, o esquema se simplifica. Os *atores* tem, como *objetos* de sua ação, a *realidade* e os *oprimidos*, simultaneamente e, como *objetivo*, a manutenção da opressão, através da manutenção da realidade opressora (*id.*, *ib.*, p. 157).

E para construir uma ação transformadora são necessários dois elementos: primeiro, um projeto de sociedade diferente do instalado; segundo, um ator revolucionário, que se constrói com as convicções e compromissos críticos que resultam do processo de conscientização. O esquema elaborado por Freire e que só aparece na edição do manuscrito da *Pedagogia do oprimido* pode ser verificado na figura 1.

Esquema da “Teoria da Ação Revolucionária”

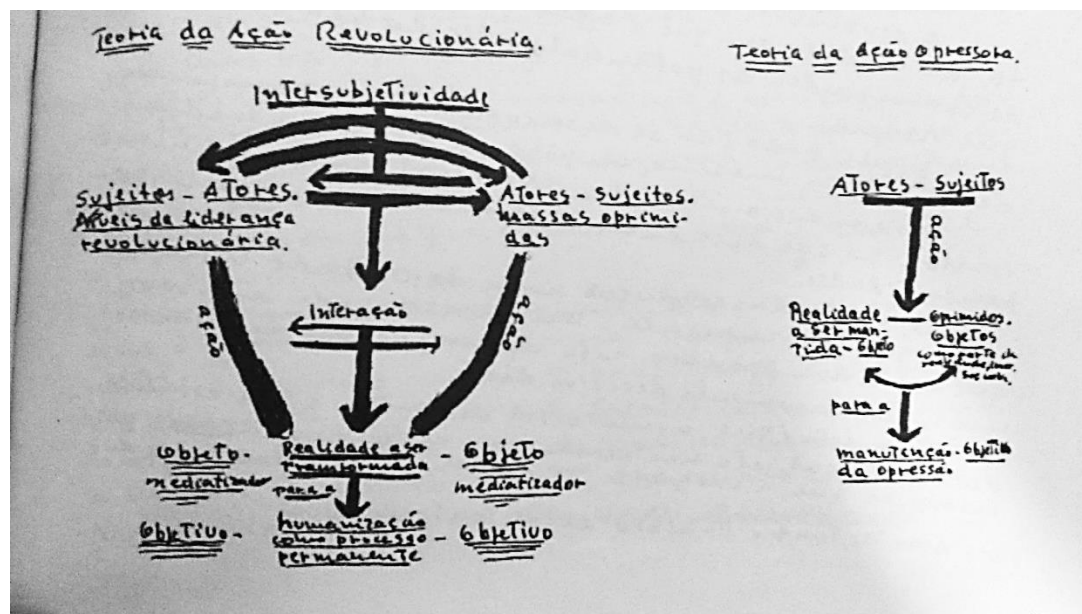


Figura 1 – Fonte: FREIRE, 2013, p. 157.

A revolução pode ou não ser por meio da luta armada, mas certamente será violenta, pois mesmo que não adote a luta armada, necessitará adotar a aquisição de novos pensamentos, novas formas de ver a sociedade, de compreender a luta de classes e de reconhecer a autonomia dos oprimidos, propondo, assim, o reconhecimento de outras racionalidades. O processo de libertação será violento, uma vez que, para que o povo se emancipe, precisará, primeiramente, libertar-se das racionalidades que lhe foram impostas pelos opressores, descolonizando suas mentes e propondo uma nova sociedade, que legitime os diferentes lugares de enunciação. E essa revolução só será possível se o oprimido tornar-se ator consciente da transformação, eliminando o opressor que hospeda, validando, a partir da práxis, a superação da ideia de ciência e de teoria da ciência vigentes, considerando representações do ser, do conhecimento e da própria teoria do conhecimento que reconheçam as diferentes visões de mundo, as diferentes razões.

Uma razão se torna Revolucionária quando ela assume um compromisso incondicional com a democracia cognitiva, não apenas no sentido da socialização dos conhecimentos elaborados e acumulados pela humanidade, mas também, no do reconhecimento de todos os conhecimentos desenvolvidos por todas as formações e por todos os grupos sociais, principalmente, pelas formações e pelos grupos oprimidos (ROMÃO; GADOTTI, 2012, p. 23).

Por quatro séculos, os africanos, as africanas e seus descendentes foram escravizados e desumanizados no Brasil, dado que os colonizadores lhes negaram o reconhecimento de suas

racionalidades e lhes impuseram a cultura do silêncio. No entanto, as culturas oprimidas persistiram e resistiram, ainda que perseguidas, humilhadas, desumanizadas. Desenvolveram o “dialeto” da senzala, refugiaram-se nos quilombos, preservaram suas religiões (muitas vezes utilizando uma prática ambivalente que era confundida como cristianização), mantiveram suas tradições em seus corpos e desenvolveram sua própria consciência, sua razão revolucionária. E, em inúmeros períodos da história do Brasil, organizaram-se como classe social e, com uma visão de mundo em comum, lutaram pela superação do escravismo moderno no país.

No período colonial e no império ocorreram diversas insurreições dos escravizados, dentre as quais merecem menção:

- a) 1807 - Revolta organizada pelos haussás, tendo como chefes principais o liberto Antônio e o escravizado Baltazar.
- b) 1809 - Os haussás passaram a trabalhar na organização de novo levante; aliciaram escravizados e libertos de outras nações, como nagôs e gêges.
- c) 1814 - Violenta insurreição que tinha como plano sublevar os escravizados das armações, estendendo o movimento ao Recôncavo e, depois, todos reunidos atacariam a cidade de Salvador.
- d) 1816 - Teve como campo de ação, os engenhos do Recôncavo em que se concentrava um número avultado de escravizados.
- e) 1826 - Em 25 de agosto, revoltosos haviam proclamado um rei e enfrentaram as tropas reinóis, travando combate no qual sofreram numerosas baixas.
- f) 1828: Grande número de nagôs fugiu para as matas e atacaram as armações, saquearam e incendiaram casas.
- g) 1829 - Em 26 de outubro, houve nova sublevação dos nagôs do Recôncavo que foi dominada pelos milicianos e moradores.
- h) 1830 - Vinte negros saíram pelas ruas da Bahia, promovendo tumulto e assaltando os armazéns, mas o resultado foi que o levante fracassou).
- i) 1835 - Freitas (1976) informa que, ao contrário do que o nome da revolução sugere (malês), ela tinha como maioria os insurgentes nagôs, que contaram com elementos de muitas outras nações. Houve uma aliança entre muçulmanos e animistas, a união dos insurretos se deu por motivos políticos (SILVA, 2013).

Evidentemente, as elites se uniram para manter o escravismo por mais tempo, financiando a formação do Estado Burguês com a acumulação de capital proveniente do Escravismo Moderno e, depois da abolição da escravidão e da proclamação da República, continuaram impondo a leitura que sua classe social realizava do mundo, pautada em uma

visão ocidentocêntrica que desvalorizava e desvaloriza as razões afro-brasileiras e ameríndias, primando por ações antidialógicas e opressoras.

Freire (2013) explica que as ações antidialógicas têm como características a conquista, a divisão, a manipulação e a invasão cultural, enquanto que a teoria da ação dialógica caracteriza-se pela co-laboração, união, organização e síntese cultural.

A teoria antidialógica, que impõe a cultura do silêncio, está a serviço da opressão e muitas vezes é adotada pelas lideranças revolucionárias, que, assim como na fábula “A revolução dos bichos”, de George Orwell, mantêm a divisão do trabalho intelectual e do manual, acreditam no mito da ignorância do povo e, por isso, não realizam o diálogo; guardam para si “o leite e as maçãs”, deixando para o povo as migalhas. A liderança que adota a ação antidialógica deixa de ser radical e torna-se sectária.

Como citado, a teoria da ação antidialógica tem como características:

Primeiro, a conquista, que, no caso do continente americano e especialmente do Brasil, ocorreu no século XVI com a invasão portuguesa, que desde o início foi violenta, não apenas fisicamente, mas também em sua natureza simbólica, uma vez que introduziu objetos supérfluos aos habitantes nativos, assim como a ideia de consumo, acumulação e individualismo, impondo direta ou indiretamente padrões culturais e valores sociais. Essa conquista, por vezes, aparentou ser paternal, como no caso das missões jesuítas, mas, na verdade, sempre foi repressora, catequizando e escravizando os autóctones, infectando-os com doenças até então desconhecidas, estuprando mulheres e meninas, espalhando a sífilis e utilizando-se da evangelização para dominar os povos originários.

Conquista vil, que, com a invasão do continente africano, somado ao sequestro, ao tráfico e à escravização de seres humanos no Brasil, foi responsável por cinco séculos de genocídio do povo negro afro-brasileiro. E o mais curioso é que, no período pós-abolição, os conquistadores, que continuam compondo a elite do país, propagandeiam o mito de que a ordem opressora é a uma ordem de liberdade, afinal, no estado burguês, todos os seres humanos são livres para trabalhar e vencer na vida e se os negros, pobres e ameríndios, não o fazem é porque são preguiçosos, desordeiros e fadados ao vício, necessitando, assim, de um Estado firme para manter a ordem e o progresso para os bons e justos cidadãos.

Como segunda característica, pode-se citar a antiga máxima “dividir para dominar”. As elites são hábeis em colocá-la em prática. No Brasil sob o jugo colonial, os povos nativos eram incentivados a lutar contra os “povos inimigos”; com esta prática, não se organizavam para lutar contra o verdadeiro inimigo: o colonizador.

No processo de escravização dos africanos, deu-se o mesmo: o comércio era incentivado com uma grande demanda por mão de obra de escravizados e os próprios africanos capturavam e vendiam seus compatriotas aos colonizadores. O resultado foi o ódio de uma nação por outra, que persiste até os dias atuais, sendo um dos responsáveis pelas constantes guerras civis no continente africano. No caso dos escravizados enviados para o Brasil, foi preciso um longo período, para que se enxergasse como classe social, entendendo que, independentemente da nação de origem, viviam sob a exploração do dominador, que os incentivava a serem delatores e, portanto, traidores do seu próprio povo.

Atualmente, dividir para manter a opressão ainda é uma prática vigente, tanto no campo da política como nas fábricas, nas escolas, nas ruas, com os movimentos sociais e em diferentes setores da sociedade brasileira e latino-americana, em que conquistas de séculos de luta estão sendo perdidas em nome de um fictício desenvolvimento econômico que fatalmente, se ocorrer, não será acompanhando do desenvolvimento social.

As outras duas características da ação antidialógica são a manipulação e a invasão cultural. A elite dominadora é muito competente em manipular as massas, uma vez que mantém os grandes veículos de comunicação sob seu domínio e com certa facilidade seduz grande parte da população brasileira, fazendo-a crer que, se for preciso “exterminar jovens negros nas periferias do país para que cidadãos de bem possam circular com segurança, é lícito fazê-lo”, assim como era lícito torturar e matar escravizados desobedientes a pouco mais de um século. A manipulação exercida pelas elites dialoga intimamente com o opressor hospedado no oprimido, possibilitando que as massas aceitem sua palavra e a repitam como sua.

A invasão cultural é premente e permanente. Desde o início da invasão portuguesa até os dias atuais, os invadidos têm sua visão de mundo depreciada, sua criatividade freada, suas crenças satanizadas e, aos poucos, vão abandonando suas razões para adotar a razão da classe dominante.

Entretanto, como na denúncia está intrínseco o anúncio, Freire (2013) apresenta a teoria da ação dialógica, tendo como características a co-laboração, a união, a organização e a síntese cultural e, a partir da problematização da própria opressão, o povo pode atender a sua vocação de ser sujeito e não objeto. Por meio de ações de colaboração, união e organização esses atores/sujeitos se encontraram em vários momentos da história para a transformação da realidade opressora.

Para elucidar, apresentam-se dois movimentos importantes. O primeiro foi na década de 1790, a Conjuração Baiana. Neste período, setores populares da sociedade sofriam com o

aumento do custo de vida e o preconceito racial, realizavam saques a armazéns e ao comércio em geral e se uniram a outros revoltosos para defender profundas mudanças sociais, como o fim do sistema colonial escravocrata, o aumento de salários, a igualdade e a soberania popular.

O segundo ocorreu por praticamente quatro séculos. Trata-se da luta anti-escravocrata realizada pelos(as) negros(as) escravizados(as) e libertos(as) que, em processos de colaboração, organização e união, desenvolveram as formas mais radicais de resistências, os quilombos, nos quais o(a) negro(a) negava, radicalmente, a escravidão e conquistava a condição de ser livre. E essa luta prossegue até os dias atuais, sendo que no início do século XX já existe a formação de clubes negros reivindicando acesso à cultura e lazer; na década de 1920 funda-se os jornais *Getulino* e *Clarin da Alvorada* que tinham um caráter mais combativo, seguido da formação da Frente Negra Brasileira que na década de 1940 registrou-se como partido político e, do Teatro Experimental do Negro que sob a liderança de Abdias do Nascimento promovia pesquisas sobre história e cultura negra.

Nos períodos ditatoriais surgiram novos grupos de resistência negra, como o Centro de Estudos da Cultura e Arte Negra, o Grupo de Artistas Negros e o Instituto Brasileiro de Estudos Africanistas. Também fundou-se a Federação das Entidades Afro-brasileiras do Estado de São Paulo e o jornal *Jornegro*. No ano de 1978, houve a unificação dos movimentos e entidades na realização do Ato Público, em São Paulo que criou o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial. Existiram e existem outras conquistas e outros movimentos de resistência, destacando-se dentre eles, o Hip Hop, a literatura marginal e o Instituto da Mulher Negra Geledés, que continuam militando a favor das políticas afirmativas, contra o racismo, contra a violência contra a mulher e o jovem negro. De modo, que é impossível negar o papel fundamental dos oprimidos nesses processos que não poderiam ser organizados pela classe dominante.

Por fim, Freire apresenta a síntese cultural, uma modalidade da ação que questiona a cultura estabelecida e as estruturas que a mantêm, justificando a relevância da revolução ter e manter um caráter pedagógico, cujo diálogo é a essência da ação revolucionária.

Primando pelo diálogo como essência da ação revolucionária, Freire também aborda, em *Pedagogia do Oprimido*, a concepção bancária da educação, na qual o educador deposita/despeja seus conhecimentos ao educando, que dele não se apropria, aprendendo apenas o necessário para cumprir papéis subalternos na sociedade. Afinal, “[...] o que pretendem os opressores é transformar a mentalidade dos oprimidos e, não, a situação que os oprime” (FREIRE, 2005, p. 69).

Neste aspecto, o conceito de “educação bancária” se torna precioso para esta tese, especialmente no que diz respeito à tentativa de explicação da sobrevivência da alienação (negação da identidade negra e aceitação da ideologia do branqueamento) pelos estudantes negros, que é resultado da manutenção da racialidade.

Certamente, é pela “educação histórica bancária” aplicada no currículo escolar em geral, mesmo com a introdução da História e da Cultura Afro-Brasileira, que se pode explicar a fragilização e, no limite, a anulação das potencialidades transformadoras que esse componente curricular carrega consigo. Em outras palavras, se os ditames da Lei n.º 10.639/03 não foram aplicados ao currículo em sentido amplo, não se limitando a ser apenas um componente na matriz curricular, a educação bancária não será substituída por uma educação problematizadora e emancipadora: uma educação que busca ler e compreender criticamente o mundo; uma educação baseada no diálogo horizontal, que possibilita ao estudante apropriar-se do saber popular e se reconheça como ator na construção da história brasileira.

Em *Pedagogia da esperança*, Freire retoma vários temas abordados na obra anterior, *Pedagogia do oprimido*, ressaltando a importância da democratização da escola pública, não apenas por meio da socialização do saber escolar para todos, mas, também, por intermédio da incorporação do saber popular no currículo escolar, tomando “[...] a linguagem [popular, enquanto expressão do saber popular] como caminho de invenção da cidadania” (FREIRE, 2009, p. 41).

As questões étnico-raciais são abordadas nessa obra, pois o passado escravocrata é uma constante nas relações de poder e de opressão até os dias atuais. Mas, se no período de escravização “[...] os quilombos foram um momento exemplar daquele aprendizado de rebeldia, [...], da invenção da liberdade, [...] hoje podemos observar esta rebeldia na luta dos sem-terra, sem-escola, sem-moradia como formas atuais de quilombos” (FREIRE, 2009, p. 108-109). Para dar continuidade à luta quilombola na busca pela liberdade, deve-se analisar mais detalhadamente o processo de elaboração e transmissão dos conteúdos curriculares e não apenas os próprios conteúdos. É preciso saber “[...] quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que” (FREIRE, 2009, p. 110). Nesse mesmo livro, ele também discute a ideologia segundo a qual a responsabilidade pelos fracassos escolares é atribuída aos próprios fracassados e não a outros fatores:

Se os garotos negros não aprendem bem o inglês a culpa é deles, de sua incompetência “genética” e não da discriminação a que são submetidos, de raça e de classe, e não do elitismo autoritário com que se pretende impor o “padrão culto”,

elitismo, no fundo, irmão gêmeo do desrespeito total ao saber e ao falar populares. É o mesmo que ocorre no Brasil. Os meninos e as meninas dos morros e dos córregos não aprendem porque são, de *nascença*, incompetentes (FREIRE, 2009, p. 158).

De tanto se repetir este discurso na escola, e fora dela, ele acaba sendo incorporado pelos próprios estudantes. Por isso, é papel da educação transformadora discutir essa formulação astuciosa do discurso dominante, no sentido de superar a naturalização das relações sociais, tão comum na sociedade puramente liberal. O papel do docente a favor da autonomia dos educandos é fundamental; e esta autonomia só pode ser construída a partir da descoberta do conhecimento científico, muitas vezes implícito nos componentes “curriculares” da cultura popular.

Essa temática é abordada, por Freire (2000), na obra *Pedagogia da autonomia*, em que o educador pernambucano retoma a questão da formação docente como prática educativo-progressiva e discute a inconclusão do ser humano e a importância de se formar, e não de treinar o educando. Opõe-se a uma educação que “adestra” o povo e o treina para exercer seus ofícios sem questionar a realidade. Para tanto, os educadores devem assumir a responsabilidade ética no exercício da docência, com reflexão crítica sobre esta prática, que não é de transferir conhecimentos, mas de produzir coletivamente o novo conhecimento.

Não é demais lembrar que o próprio Freire afirmou que:

[...] ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar [...] que era possível e depois preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender (2000, p. 26).

É no processo de produção coletiva – mais do que coletiva, transindividual – que é possível desenvolver a tomada de consciência e, a partir dela, desencadear o processo de conscientização.

A categoria de análise “conscientização” é uma constante na obra de Paulo Freire. O termo foi amplamente utilizado até 1974, ano em que Freire afirmou em um Seminário Internacional no México que, em virtude da multiplicidade de sentidos que a palavra assumira, inclusive em seu sentido ideológico e político, deixaria de adotá-la, o que fez até 1992. Entretanto, apesar de não utilizar o termo, Freire nunca abandonou o conceito, utilizando inclusive termos correlatos como descolonização das mentes (MARINHO, 2015).

Em seu primeiro livro *Educação e atualidade brasileira*, escrito no final da década de 1950, Freire (2003) aborda o termo consciência no contexto da inexperiência democrática, explicando que a consciência é intransitiva quando falta historicidade ao sujeito, o que para o

autor, naquele contexto, era uma constante nas áreas menos desenvolvidas do país; ao contrário, a consciência é transitiva, quando há historicidade nas preocupações dos seres humanos.

Avançando o conceito, Freire expõe que a consciência transitiva é, em um primeiro momento, ingênua, podendo avançar para a consciência crítica. A primeira caracteriza-se “[...] pela subestimação do homem comum [...] pela fragilidade da argumentação, pela desconfiança do que é novo, pelas explicações mágicas. Pela tendência ao conformismo” (FREIRE, 2003, p. 34). A segunda se caracteriza “[...] pela profundidade na interpretação dos problemas” (idem). Deste modo, a transitividade da consciência implica no diálogo e o processo educativo é basilar para a superação da consciência transitivo-ingênua para transitivo-crítico, uma vez que também é possível que a consciência transitivo-ingênua passe a ser fanatizada. Para efeito de ilustração, reproduz-se o Anexo II do livro citado.

Movimento da Consciência

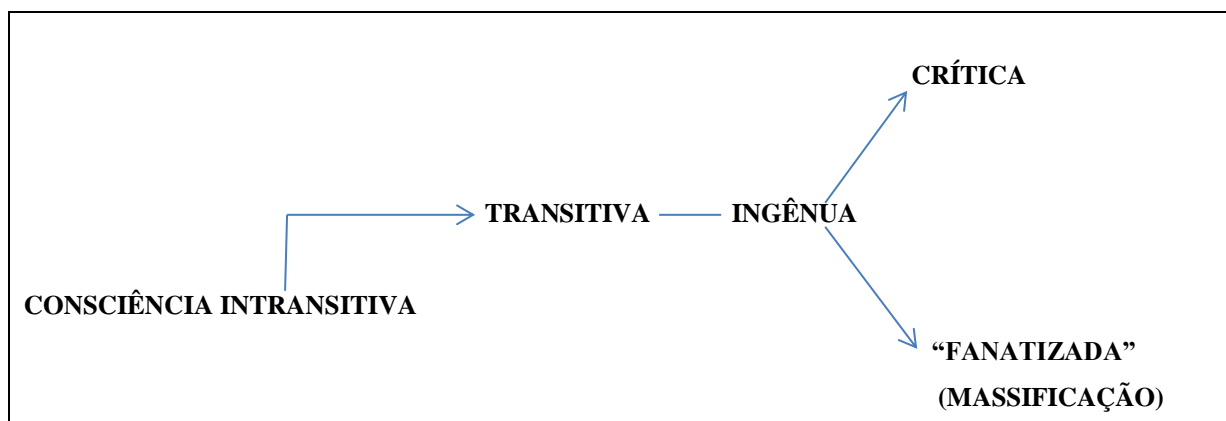


Figura 2 - Fonte: FREIRE, 2003, p. 117.

No livro *Educação como prática da liberdade* (2009), primeira edição em 1967, Freire expõe que a consciência transitiva, na maior parte dos casos, a princípio, é ingênua, valendo-se de explicações mágicas que são próprias da consciência intransitiva, da simplicidade na interpretação dos problemas e do gosto acentuado da polêmica em detrimento do diálogo. Essa consciência ingênua se deturpa, podendo tornar-se consciência fanatizada¹¹.

A consciência fanatizada pode ser caracterizada pela acomodação e não comprometimento do indivíduo com a sociedade e consigo. Também caracteriza-se pela

¹¹ Conceito desenvolvido pelo filósofo e dramaturgo francês Gabriel-Honoré Marcel (1889-1973), especialmente em sua obra *Les Hommes contre l'humain* de 1951.

irracionalidade e massificação em um ambiente em que o indivíduo julga-se livre, mas teme a liberdade, sendo conduzido, tornando-se objeto e não sujeito.

No polo oposto, a transição da consciência transitiva ingênua para consciência transitiva crítica pode ser mediatizada por um trabalho educativo crítico, que opte por romper com o modelo educativo atual, que continua impositivo, ocidentocêntrico, ideológico, promovendo o desenraizamento do educando e procurando domesticar suas mentes e corpos. A educação crítica, por sua vez, prima pela permeabilidade de consciência, por homens e mulheres flexíveis, inquietos, que enxerguem diferentes racionalidades.

Prosseguindo a reflexão sobre o conceito de consciência, no livro *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, publicado em 1976, Freire (2010) analisa os níveis de consciência, distinguindo tomada de consciência e conscientização. A primeira é tomar conhecimento de uma determinada situação, ter consciência de sua temporalidade e historicidade. A segunda é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência; implica em ultrapassar a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegar a uma esfera crítica, na qual o(a) homem/mulher assume sua posição epistemológica.

Na tese *Paulo Freire e a conscientização*, Andrea Marinho realiza uma síntese e apresenta dez aspectos relevantes a respeito do processo de transição entre tomada de consciência e conscientização:

Nunca é demais ratificar que tomada de consciência não é conscientização. A evolução da tomada de consciência para a conscientização se dá em dez aspectos: (i) união dialética entre subjetividade e objetividade; (ii) totalidade como categoria metodológica; (iii) práxis, ou seja, fusão dialética entre teoria e ação, entre consciência de mundo e intervenção no mundo; (iv) responsabilidade ontológico-epistemológica e político-social no processo de tomada de decisão; (v) quebra da “sombra opressiva”, ou da “hospedaria” em que o oprimido se transformara em hospedeiro do opressor; (vi) sujeito coletivo no corpo-consciente; (vii) solidariedade; (viii) superação da “consciência bancária” ou real; (ix) construção do máximo de consciência possível ou transformadora-libertadora e (x) busca da sociedade dialógica e da ecologia dos saberes (MARINHO, 2015, p. 151).

Desse modo, a tomada de consciência é o primeiro passo rumo à conscientização. Conceito que em seu livro *Conscientização: teoria e prática da libertação*, Freire (1979) explica que não o criou, pois o vocábulo conscientização foi desenvolvido por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, entre eles, Álvaro Vieira Pinto, tendo sido disseminado por D. Helder Câmara, arcebispo de Recife. Apesar de não ter criado o vocábulo, percebe-se que é um conceito fundamental na obra de Freire, e a conscientização, para esse autor, é apresentada como a superação da esfera espontânea de abordagem da realidade, chegando-se a uma postura crítica. É um teste de realidade, no qual

esta se des-vela e não pode existir fora da práxis. Por essa razão, segundo Freire, “[...] a conscientização é um compromisso histórico [...], implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (FREIRE, 2008, p. 30).

Para ele, conscientização é transformação do teor da consciência, uma transformação na estrutura mental coletiva, sendo que, somente pela conscientização, é possível a passagem de uma visão fragmentada para uma visão totalizante (MARINHO, 2015). E apenas por meio de uma educação libertadora será possível que os(as) educandos(as) e educadores(as) transitem até o nível da consciência crítica e, uma vez aí, possam realizar um juízo crítico das alternativas propostas pela elite e dos caminhos que poderão escolher.

E como a conscientização não pode ocorrer fora da práxis, foi por meio da ação de homens e mulheres negros(as), impedidos do direito de serem humanos, que se desenvolveu um interessante processo de transição nos níveis de consciência.

Em um primeiro momento, os(as) africanos(as) capturados(as) em África demonstravam um estado de apatia, por não compreenderem perfeitamente o processo de desumanização pelo qual passavam; muniam ódio pelos compatriotas de nações distintas, muitas vezes inimigas no velho continente africano e que se tornaram companheiros de infortúnio; buscavam explicações mágicas para aquelas desventuras; encontravam-se em um nível de consciência intransitiva, pois lhes faltava consciência da historicidade; eram objetos e não mais sujeitos.

Contudo, a intransitividade não é natural da humanidade e a consciência intransitiva se transformou em transitiva, a princípio, transitivo-ingênua, pois aquelas mulheres e homens escravizadas(os), marcadas(os) a ferro, separaram-se de suas famílias, sofreram tortura, abuso sexual, humilhações e era quase impossível acreditar na possibilidade de mudança, o que conduzia ao conformismo. Mas existia a consciência de sua humanidade. E houve aqueles que aprenderam a língua do opressor, que desenvolveram o dialeto da senzala e que começaram a comunicar-se entre si. A partir do diálogo, desenvolveram a consciência da situação histórica em que aquelas pessoas escravizadas encontravam-se e, por meio da organização da classe escravizada, iniciaram os processos de resistência ao Escravismo Moderno¹².

¹² Jacob Gorender, com seu já clássico *Escravidão Colonial* (1985), como indica o próprio título da obra, qualificou o novo modo de produção que descobriu com o adjetivo “colonial”. Entretanto, na disciplina que ministrou sobre o tema o Prof. José Eustáquio Romão, embora reconhecendo a genialidade da obra, demonstrou a inconveniência do qualificativo, porque ele confunde dimensões políticas e dimensões econômicas, o que pode confundir a análise. Além disso, como esclareceu Romão, por oposição ao “Escravidão Antigo”, que desapareceu enquanto instituição no Ocidente por volta do ano 1000, o Escravismo ressuscitado na modernidade deveria ser chamado de “Escravidão Moderno”.

A consciência deixou de ser transitivo-ingênua; partindo da tomada de consciência da situação comum de oprimidos, os escravizados interpretaram com profundidade os seus problemas e transitaram para a consciência crítica. É certo que muitos não realizaram essa transição e transformaram sua consciência em fanatizada; buscando apenas o benefício próprio, tornaram-se delatores, assim como feitores de seus antigos companheiros.

E transcorridas treze décadas após a abolição da escravidão, ainda observa-se esses processos dos níveis de consciência, tanto crítica, com populações resistindo ao processo de segregação, preconceito e exclusão que lhes é imposto pelo Estado – a serviço da elite – como fanatizada, com policiais, juízes, advogados, políticos e outros(as) negros e negras que contribuem para o genocídio da população negra, a segregação espacial, o preconceito contra as religiões de terreiro e a aniquilação de sua memória, com práticas que perpetuam a colonialidade e racialidade do saber e do poder.

Colonialidade do saber é uma categoria trabalhada por Aníbal Quijano e Walter Mignolo, entre outros autores pós-coloniais. Quijano discute a colonialidade do poder e do saber ao longo de sua obra, especialmente no texto *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Para Quijano (2005), a América constituiu-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder mundial, formada pela convergência da codificação das diferenças colonizadores-conquistados, fundadas na ideia de raça, que situa os conquistados em situação natural de inferioridade em relação aos conquistadores/colonizadores. Deste modo, a população da América e, mais tarde, do mundo, segue os dois eixos do novo padrão de poder, composta pela ideia de raça e pela articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho.

A ideia de raça não tem história conhecida antes da colonização da América e as relações sociais fundadas nessa ideia produziram identidades sociais novas: índios, negros e mestiços. Raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação e hierarquização social.

Na América, a ideia de raça legitimou as relações de dominação impostas pelas conquistas, assim como todas as formas de controle e de exploração do trabalho e dos produtos, que passaram a ser articulados em torno da relação capital-salário e do mercado mundial, o que configurou o novo padrão global de controle do trabalho e um novo padrão de poder. “As novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho” (QUIJANO, 2005, p. 229).

Como consequência, tem-se uma distribuição racista do trabalho e, dada forma de controle, essa distribuição passou a ser articulada com uma raça particular. A suposta inferioridade racial dos colonizados trouxe, por via de consequência, a ideia de que eles não eram dignos do salário. “Essa colonialidade do controle do trabalho determinou a distribuição geográfica de cada uma das formas integradas no capitalismo mundial” (QUIJANO, 2005, p. 233). Cabe não esquecer que a transformação do trabalho em mercadoria também ajuda a explicar essa subtração dos africanos do mercado de trabalho. Como o próprio nome diz, a posição no mercado implica ser ator, ou melhor, parte contratante. Ora, considerado como inferior, o escravizado não pode ser ator, nem parte contratante, porque não é capaz de atos de vontade, é irresponsável; por isso, não participa do ato do contrato e, finalmente, não pode receber salário.

Não são os resultados do trabalho do escravizado que são apropriados pelo senhor, mas é a própria pessoa do escravizado transformada em propriedade. Em suma, a restauração da escravidão, que havia desaparecido do Ocidente enquanto instituição, por volta do fim do primeiro milênio, retorna e é transfigurada com base no racismo. Não havia racismo no escravismo antigo. O Escravismo Moderno, que Jacob Gorender chamou de “Escravismo Colonial”, inaugura um novo modo de produção na história da humanidade, que não pode ser confundido com o Escravismo Antigo. Pode-se dizer que, numa postura contraditória, mas coerente com seus objetivos¹³, a burguesia “renuncia” ao Capitalismo na empresa colonial, para melhor fazer acumulação primitiva e, com ela, consolidar a acumulação capitalista. Não foi por isso que a Inglaterra combateu o tráfico de escravizados logo em seguida, assim que antecipou-se na implantação do modo de produção capitalista?

É por isso que a aparente contradição expressa nas análises mais superficiais se desfaz: a partir da colonização da América, a Europa restaurou a escravidão para possibilitar um processo de acumulação primitiva que a tornaria o centro do capitalismo mundial. Por isso, impôs seu domínio colonial sobre todo o planeta, incorporando-o ao seu “sistema-mundo”¹⁴ e ao seu padrão específico de poder, gerando consequências diretas na produção simbólica dos povos conquistados, que foram forçados a abandonar sua própria visão de mundo, substituindo-a pela dos colonizadores. Esse fenômeno da ocidentalização não se limitou à cristianização dos povos indígenas e à imposição da colonização europeia; produziu o que

¹³ A contradição pertence ao mundo da lógica, enquanto a incoerência se subscreve no mundo da política.

¹⁴ O conceito de “sistema-mundo” certamente foi buscado, por Quijano, na obra de Immanuel Wallerstein, *O sistema mundial moderno: A agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI*. v. 1. Tradução Carlos Leite, Fátima Martins e Joel de Lisboa. Porto: Afrontamento, [s.d.].

Gruzinski (2003) definiu como “colonização do imaginário”. Essa colonização do imaginário foi tão eficiente que os latino-americanos, ao se olharem no espelho, veem uma imagem distorcida. De acordo com Quijano, isso é resultado de seguirmos “sendo o que não somos”, pois, apesar de termos traços históricos europeus, ao mesmo tempo somos distintos dessa aparência. A imagem que o colonizado vê no espelho eurocêntrico é parcial e distorcida.

Realizando um resgate histórico crítico da colonização da América, observam-se processos distintos de formação dos Estados-Nação. Nos Estados Unidos, a ocupação foi, desde o começo, violenta. Mas, antes da independência, o território ocupado era muito pequeno e os indígenas eram tidos como nações e praticavam relações comerciais com os colonos. Depois da constituição do Estado-Nação, os índios foram excluídos e considerados estrangeiros; posteriormente suas terras foram conquistadas pelos estadunidenses e a população nativa foi praticamente exterminada.

Os negros escravizados eram minoria e não foram considerados na formação do novo Estado-Nação. Fundou-se um Estado para os brancos e a nova colonialidade do poder não foi anulada, uma vez que, dentro dessa “sociedade democrática”, os negros e indígenas continuavam a ser explorados, sem direitos civis e políticos.

Na América Latina, a formação do Estado-Nação não se deu de forma homogênea. No Cone Sul, ocorreu um processo parecido com os Estados Unidos, uma vez que a população aí formada era, praticamente, só de brancos, dado que os indígenas quase foram exterminados e os negros eram minoria.

Em países como o Brasil, México, Colômbia, Bolívia, a configuração da população era diferente, com maior presença de indígenas, negros e mestiços. Porém os brancos, mesmo estando em minoria numérica, eram os que detinham os meios de produção e que perpetuavam a colonialidade do poder, explorando as demais etnias presentes em seus países. E o mais perverso é que a colonialidade do poder continuou e continua a ser baseada na imposição da ideia de raça e de superioridade racial.

Outra falácia da historiografia, denunciada por Quijano e por outros estudiosos pós-coloniais, é que a Europa sempre foi o centro do mundo. Aliás, Dussel já explicitara na obra *Ética da libertação* (2002) que, na época da invasão americana, o continente europeu não tinha grande importância e se existia um centro do mundo, este era a Ásia e, não, a Europa. Portanto, a Europa só se configura como centro a partir da invasão da América.

Esta incursão histórica conduz à necessidade da desobediência epistêmica que, por sua vez, só é possível quando se faz uma “opção descolonial”, o que significa pensar politicamente em projetos de descolonização. Significa aprender a desaprender (MIGNOLO,

2008). Um pensamento descolonial implica, necessariamente, um fazer descolonial que, na América do Sul, na América Central e no Caribe, está presente nas mentes e corpos de indígenas e de negros. Opções, pensamentos e ações descoloniais devem ser construídos em civilizações que prezam a vida. Dificilmente podem ser construídos a partir das ruínas da chamada “Civilização Ocidental”. É essa opção descolonial que alimenta o pensamento descolonial que imagina um mundo no qual muitos mundos possíveis podem co-existir.

Descolonização, ou melhor, descolonialidade, significa ao mesmo tempo: a) desvelar a lógica da colonialidade e da reprodução da matriz colonial do poder e b) desconectar-se dos efeitos totalitários das subjetividades e categorias de pensamento ocidentais (MIGNOLO, 2008, p. 315).

Como afirma Mignolo, uma opção descolonial demanda ser epistemicamente desobediente. Demanda desconstruir o pensamento, dispensar, descolonizar as mentes e ver no espelho o que realmente somos: “Todos nós, brasileiros, somos a carne da carne daqueles pretos e índios supliciados. Todos nós brasileiros somos, por igual, a mão possessa que os supliciou” (RIBEIRO, 2006, p. 107-108).

Assim, é necessário superar o sentimento de inferioridade dos brasileiros em relação aos demais países, sentimento que é fruto da formação colonial, que alienou as formas de cultura e que representa uma violência simbólica.

O conceito de violência simbólica foi desenvolvido por Pierre Bourdieu (1999) e refere-se ao processo de imposição da cultura dos dominantes aos dominados. Esse processo se dá de forma dissimulada, tendo os meios de comunicação e os aparelhos do Estado como cúmplices. E a escola é uma grande aliada das elites; seu currículo e organização escolar perpetuam a hegemonia da cultura dominante, transmitindo os conteúdos que legitimam a “superioridade” do homem branco, heterossexual, urbano, bem sucedido, cristão, que deve ser bem remunerado, pois realiza o trabalho intelectual que gera as riquezas ao país.

A educação bancária cumpre seu papel, depositando um corpo comum de categorias de pensamento, que não possibilita que o oprimido se oponha ao opressor, uma vez que não percebe o processo de opressão e alienação, naturalizando o estado de opressão. Bourdieu esclarece que, “[...] do mesmo modo que a religião nas sociedades primitivas, a cultura escolar propicia aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento que tornam possíveis a comunicação” (BOURDIEU, 1999, p. 205). Desse modo, os indivíduos são produtos do sistema de ensino, segundo ele. Mas, como tudo é dialético, a escola não cumpre sempre, nem obrigatoriamente, uma função meramente reprodutora dos males sociais. É possível construir uma escola emancipadora no ventre da escola bancária.

Nos livros didáticos, a violência simbólica poderá ser mais bem analisada, uma vez que, em geral, esse material está a serviço das elites e, em sua maioria, apresenta versões da história que tendem a enfatizar a “democracia racial”, o brasileiro como o homem cordial, a escravidão e exploração como inerentes ao negro, a vida simples e pautada na moral cristã como digna, além de minimizar a participação popular nas transformações e nas revoluções sociais.

Além dos livros didáticos, é necessário lembrar a estrutura física das escolas estaduais de São Paulo, na periferia do município. Essas unidades escolares reproduzem a estrutura carcerária, com grades em todas as salas de aulas, portões nos corredores, sala de leitura e informática fortemente fechadas, pátios frios com grades por todos os lados, banheiros em péssimas condições, alimentação insuficiente, crianças sendo condicionadas a viver privadas do direito a liberdade, com professores e gestores em grande parte alienados, absorvidos por trabalhos burocráticos, obrigados a seguir a cartilha imposta pelo Estado, não vislumbrando formas de combater a violência simbólica que estão ajudando a perpetuar. No sentido de ilustrar o que aqui se afirma, basta observar a documentação fotográfica que se registra a seguir.

Corredor que Separa as Salas de Aulas do Fundamental II



Figura 3 - Fonte: foto da autora da tese, em 2016.

Corredor e Salas de Aula Ensino Médio



Figura 4 - Fonte: foto da autora da tese , 2016

Pátio e Refeitório



Figura 5 - Fonte: foto da autora da tese, 2016

A violência simbólica também está presente nos romances, livros paradidáticos, aparentemente neutros que, com o ilusório objetivo de entreter e ampliar a cultura geral dos estudantes, continuam a transmitir as ideias da classe dominante. Edward Said, em seu livro *Cultura e imperialismo* (2011), realizou uma valiosa análise da relação entre cultura e império, demonstrando como as ideias de “levar a civilização aos povos primitivos”, a necessidade do açoite e da morte, quando esses bárbaros se rebelavam porque eram selvagens e só entendiam a violência, a justificativa de que precisavam ser dominados, estão presentes em inúmeros romances europeus. Essa literatura que sofreu várias adaptações e que é lida/ouvida pelos estudantes desde a Educação Infantil, vai lhes fixando a alienação nela contida. Said explica como o romance tem o poder de narrar a versão dos dominantes, impedindo outras narrativas e como intelectuais que se proclamam humanistas são incapazes

“[...] de estabelecer conexões entre, de um lado, a longa e sórdida crueldade de práticas como a escravidão, a opressão racial e colonialista, o domínio imperial e, de outro, a poesia, a ficção e a filosofia da sociedade que adota tais práticas” (2011, p. 12). O estudo de Said conduz à reflexão sobre a formação dos professores e profissionais da educação, bem como sobre eles como continuadores e perpetuadores da colonialidade, do saber e reproduzindo a violência simbólica no âmbito escolar.

É nesse sentido que se pode afirmar que o ser humano não vive autenticamente enquanto não se acha integrado com a sua realidade, quebrando paradigmas e superando sua atitude mental de oprimido alienado em sua própria cultura.

Em relação à alienação, Paulo Freire aborda a questão na obra *Pedagogia do oprimido*, analisando-as na educação e na sociedade, ao tratar da fragmentação do conhecimento que é transmitido “[...] em retalhos da realidade desconectados da totalidade” (2005, p. 65). A educação foi transformada em uma narração em que a palavra é esvaziada de sentido, da dimensão concreta do educando e se transforma em uma palavra alienada e alienante. O aluno é obrigado a decorar a narração dos professores para repeti-la nos exames, vendo o processo de ensino como uma doação que o educador, “que tudo sabe”, faz ao educando, “que tudo ignora”.

A palavra alienação vem do latim *alienus*, que veio a dar alheio, significando o que pertence a outro. Para Munanga, é “[...] estado do indivíduo em que, por fatores externos (econômicos, sociais, históricos, políticos ou religiosos), não mais dispõe de si, passando a ser tratado como objeto. Consequentemente, o indivíduo assim considerado torna-se escravo das coisas” (2009, p. 83).

Wanderley Codo apresenta várias situações para alienação, como, por exemplo, a compra de um carro financiado que, apesar de ser seu, está alienado, ou seja, é e não é seu. Outro uso para o termo é o da alienação mental daquele que parou de pensar por si mesmo, deixando, por isso, de pertencer a si mesmo. No senso comum, ouve-se falar que “as drogas provocam alienação”, na medida em que causam uma sensação de estranhamento, de estar fora de si. O autor conclui que o alienado “[...] é o homem desprovido de si mesmo” (CODO, 1985, p. 8).

No sentido filosófico, alienação é um conceito que define a condição de um ser que se encontra privado de sua essência. Segundo Pinto (2007, p. 52), “[...] no sentido histórico, social, a alienação se refere ao estado do indivíduo que não retira de si as matrizes com que constitui sua consciência e, sim, as recebe passivamente de fora”. O indivíduo perde sua identidade, sua dignidade, sua capacidade de autodeterminação. A identidade que exhibe não é

a própria, mas a do outro, mais forte, que o submete. Ainda de acordo com Pinto, a consciência alienada não se sente ligada à realidade autêntica e pretende resolver os problemas da própria sociedade por meio de critérios e métodos que não foram extraídos dela, mas recebidos de fora.

Para o autor, a alienação é característica da pedagogia dos países em vias de desenvolvimento e “[...] somente quando se inicia o processo de tomada de consciência da sociedade, surge a possibilidade de denúncia da alienação cultural da qual se encontra imbuída” (PINTO, 2007, p. 53). Para Freire, alienação é a perda da condição de sujeito na sociedade, que reduz as populações a posições de exploração e impede o ser humano de ser mais.

Com relação à pessoa negra, o processo de alienação se manifesta na inferiorização do seu corpo, sua visão de mundo, história e cultura. A pessoa negra alienada, aceita a ideologia do branqueamento, negando a cor da sua pele, alisando os cabelos e buscando o casamento com indivíduos de pele mais clara para “melhorar a raça”. De acordo com Munanga, “[...] tomar consciência histórica da resistência cultural e da importância de sua participação na cultura brasileira atual é o que importa e deveria fazer parte do processo de busca da identidade negra” (2009, p. 17).

Essa tomada de consciência é que permitirá a transição da consciência alienada para a consciência crítica, que, no caso da população negra, passa pela assunção de sua identidade negra, despojando-se do complexo de inferioridade e desvalorização de tudo que é relacionado ao negro, como o continente africano, o corpo negro, a arte, a filosofia, a visão de mundo, entre outros.

É necessário superar a ambivalência de valores da classe média negra que, “[...] ao mesmo tempo em que procura destacar o negro, aproxima-se dos padrões brancos para autovalorizar-se” (MOURA, 2014, p. 318). Moura explica ainda que o preconceito racial e a marginalização imposta ao negro são elementos determinadores do seu comportamento que, muitas vezes, resulta em agressividade, para contrapor-se ao comportamento de subalterno, ou se distorce em uma postura de negação, ou, ainda, se aliena em uma busca de autoafirmação cultural, a partir da valorização da beleza negra que, se por um lado, traz elementos africanos e afro-brasileiros, por outro, apresenta famílias negras de classe média alta de cabelos alisados e roupas africanas, que estão longe da realidade da população negra brasileira. Como se vê, emerge e permanece uma posição ambígua dos negros, na qual se busca a valorização do negro, mas a opressão racista impele-o a “ser o que não é”.

Todo esse processo de alienação apresenta, em suas origens, a coisificação do ser humano que, no caso da pessoa negra, no período do Escravismo Moderno no Brasil, era, de acordo com a Constituição, um bem semovente, um patrimônio/mercadoria, que podia ser comprada e vendida, pois tratava-se de um bem, sem alma nem consciência.

No livro *Manuscritos econômicos e filosóficos*, escrito em 1844, Marx (2007) aborda o trabalho alienado, tendo como referência principal o trabalhador livre no sistema capitalista. Contudo, esse estudo pode ser aplicado para analisar o trabalho escravizado no modo de produção “Escravidão Colonial”, uma vez que o escravizado está alienado do objeto que produz e ele próprio é um objeto, uma mercadoria, completamente alienado do produto de sua atividade.

Marx afirma que “[...] o trabalhador fica mais pobre à medida que produz mais riqueza e sua produção cresce em força e extensão” (2007, p. 3). No caso do trabalhador escravizado, a situação era pior, pois, quanto mais produzia, menor era seu tempo de vida e da “brecha camponesa”¹⁵, sem falar da desvalorização do mundo humano aumentava na proporção do aumento da produção. E considerando que a alienação não aparece apenas como resultado, mas também no processo de produção, tem-se o trabalhador escravizado alienado de si mesmo e de seus companheiros.

E além de não ser dono do produto do seu trabalho, o escravizado não possuía seu próprio corpo e “[...] o trabalho que é um tormento para o trabalhador, é a fonte de gozo e prazer do outro, o explorador” (MARX, 2007, p. 4); transforma-se no martírio da população escravizada a ponto de que o trabalho se torna fonte de perversão e o escravizado vai evitá-lo como forma de resistência à alienação que lhe é imposta.

Encerrando o tópico relativo aos referenciais teóricos, afora as categorias discutidas antes neste trabalho para os propósitos desta pesquisa, a presente tese, na abordagem específica da História do Brasil, buscou como referência inicial *A formação do Estado Burguês no Brasil – 1888-1891*, de Décio Saes (1985), que defende que a Abolição, a Proclamação da República e a Constituição de 1891, como momentos de uma verdadeira revolução política que levou à formação do Estado Burguês no Brasil, contrariando, assim, outros estudos que defendem a tese de que o Estado Burguês só foi implantado no País em 1930.

¹⁵ Witold Kula, no estudo que realizou sobre o modo de produção feudal (1979), desenvolveu o conceito de “brecha camponesa”, isto é, a possibilidade de o camponês ter um tempo livre no qual ele produz a própria subsistência e algum excedente para vender no mercado. O conceito se aplica ao escravizado que em períodos de menor produção, dispunham de tempo livre para cultivar um pedaço de terra cedido pelo escravizador. O historiador Gorender em sua obra *A escravidão reabilitada* (2016) discute com mais profundidade este conceito aplicado ao caso brasileiro.

Outra referência bibliográfica importante sobre a questão do escravismo racista foi o livro *Escravidão Colonial* (1985), no qual Gorender descreve as diferentes tarefas executadas pelo trabalhado escravizado (que não se resumia ao eito), bem como analisa as leis de funcionamento de um modo de produção, que não pode ser confundido com qualquer outro (Escravidão Antigo, Feudalismo ou Capitalismo), nem, muito menos, como mero apêndice de outro modo de produção. Como indaga o próprio Gorender, em vários pontos da obra, pode um sistema que cobriu vários continentes, por muitos séculos, atingindo milhões de pessoas, ser considerado apenas como um apêndice de outro modo de produção? Demonstra, entre outros aspectos reveladores, a importância do comércio interno, abastecido pelos “produtos secundários” – na verdade, verdadeiros produtos principais, na perspectiva da História Econômica do Brasil –, mesmo que se considere o ponto de vista da historiografia que leva em conta os “ciclos econômicos” da história brasileira. Defende a tese de que no Brasil não houve uma repetição do modo de produção que existia na Europa. Segundo ele, desenvolveu-se, aqui, um modo de produção novo: o modo de produção escravista colonial, baseado na plantagem¹⁶ de gêneros comerciais destinados ao mercado externo e que era sustentado no trabalho em equipe sob o comando unificado, desenvolvendo uma estrita conjugação de cultivo agrícola e de beneficiamento complexo em um mesmo estabelecimento e procurando conjugar, em um mesmo estabelecimento, o trabalho quantitativo e qualitativo.

Para abordar temas como identidade negra e racismo, trabalhou-se com Munanga e Cashmore. Nilma Gomes iluminou as discussões sobre implantação e implementação da Lei n.º 10.639/03 e outros marcos legais que a sucederam. Santos e Silva orientaram os estudos sobre currículo e finalmente, para estudo sobre racismo em livros didáticos, trabalhou-se, *As belas mentiras*, de Maria de Lourdes Nosella (1980) e diversos livros de Nei Lopes que permitiram o desocultando do racismo.

¹⁶ O historiador Jacob Gorender esclarece que “as grandes explorações agrícolas com trabalho escravo, surgidas no continente americano à época do mercantilismo, têm sido designadas, na literatura de língua portuguesa, pelo nome de *plantation*, vocábulo emprestado ao inglês e sempre impresso em itálico. Mas os ingleses, tomaram o termo emprestado aos franceses [...]. O esdrúxulo consiste em que escritores de língua portuguesa precisem desse vocábulo estrangeiro a fim de indicar uma forma de organização econômica que Portugal teve muito antes da França e da Inglaterra e que, no Brasil, apresentou-se sob um modelo clássico e duração mais prolongada do que em outras regiões. Em lugar de *plantation*, alguns autores empregam “plantação” ou “grande lavoura”. Ambas estas expressões linguísticas sofrem da desvantagem de carência de univocidade, prestando-se a confusões. Proponho substituir *plantation*, em vernáculo por plantagem. Não se trata aí de invenção léxica, porquanto plantagem está há muito dicionarizada. Mas, sendo vocábulo em desuso na linguagem comum e de todo ausente na literatura historiográfica e econômica, terá significação unívoca, além de dispensar o grifo e a pronúncia à inglesa (GORENDER, 1985, p. 77).

CAPÍTULO II

PRESENÇA NEGRA NO MATERIAL DIDÁTICO

Negro, ó negro, pedaço de noite,
 Pedaço de mundo, ergue-te!
 Deixa essa mansidão nos olhos,
 Tua delicadeza
 E o fácil riso jovial.
 Sê duro, ó negro, duro,
 Como o poste em que mil vezes
 te chicotearam
 Sê negro, negro, negro,
 Maravilhosamente negro!
 (Oswaldo de Camargo)

2.1 Introdução

A educação é dever da família e do Estado e tem por principal objetivo o pleno desenvolvimento do educando. O sistema educacional brasileiro é dividido em educação básica e ensino superior. O presente capítulo tem como objeto a análise do material didático destinado à educação básica, portanto, não abará reflexões acerca do ensino superior.

A educação básica é obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade. Está dividida em três etapas: Educação Infantil (atende crianças de 0 a 5 anos); Ensino Fundamental (que está subdividido em “Fundamental I”, que compreende os anos iniciais da formação escolar do 1º ao 5º ano, e “Fundamental II”, do 6º ao 9º ano) e Ensino Médio (constituído por três ou quatro séries).

Também é dever do Estado disponibilizar acesso público e gratuito ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio para todos os que não o concluíram na idade própria, o que deve ser efetivado por meio da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além da EJA, estão previstas na legislação outras modalidades de ensino: educação escolar indígena, educação especial, educação do campo e educação profissional.

De acordo com o artigo 4.º, inciso VIII, da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Tendo como base essa diretriz, o governo do Estado de São Paulo, em parceria com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), realiza anualmente, por meio de professores e

gestores das escolas públicas, a escolha dos livros didáticos que serão utilizados nos anos subsequentes. Os livros são utilizados por três anos e as escolhas ocorrem alternadamente (do 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental, do 6.º ao 9.º ano do mesmo ensino e das três séries do Ensino Médio). No ano de 2014, houve a escolha dos livros didáticos da 1.ª, 2.ª e 3.ª série do Ensino Médio, que foram adotados em 2015 e serão utilizados até 2017, quando ocorrerá uma nova escolha.

Considerando que os livros didáticos são grandes aliados dos dominadores, na medida em que, salvo exceções, contam a história do povo brasileiro a partir da chegada do colonizador “branco”, ressaltando a importância de se falar a língua portuguesa, de se aceitar o Deus católico e de se trabalhar sob o jugo dos colonizadores para o próprio bem daqueles “selvagens e hereges” negros e ameríndios (SILVA, 2013), é necessário saber a favor de quem está o ensino. Em geral, as reflexões a respeito do conteúdo dos livros didáticos adotados pelo Estado são de grande relevância, especialmente quando as análises são realizadas à luz de referenciais teóricos contra-hegemônicos, como são os dos autores dos estudos pós-coloniais¹⁷, dos que discutem a identidade negra¹⁸ e, finalmente, daqueles que, como Paulo Freire, abordam os processos de opressão e alienação em profundidade.

Os materiais didáticos de caráter escolar, via de regra, apresentam uma organização sequencial de conteúdos e de progressão; os manuais para o(a) professor(a) são obras de referência para os docentes e propõem atividades de condução do processo de ensino-aprendizagem.

2.2. Objeto

Nesta pesquisa, os livros didáticos analisados constituem uma das coleções selecionadas pelos(as) professores(as) do Estado de São Paulo no ano de 2014. São três volumes do livro *História Global: Brasil e Geral*, da editora Saraiva, de autoria de Cotrim (2013), que apresenta o manual do professor como anexo de cada volume. Também serão objeto de análise os *Cadernos do professor e do aluno* da Secretaria Estadual de Ensino, destinados ao ensino médio na disciplina de História.

Para análise destes materiais didáticos, partiu-se da premissa que a História do Brasil deve ser contada com a inclusão das vozes silenciadas dos negros, ameríndios e

¹⁷ Os estudos pós-coloniais se fundamentam nas obras de Alfred Memmi (Tunisia), Aimé Césaire (Martinica), Frantz Fanon (Martinica), Edward Said (Jerusalém), Stuart Hall (Jamaica), entre outros. Denomina-se pós-colonial o esforço de articulação das vozes subalternizadas, em busca da condição de sujeitos de sua própria fala e história (RIBEIRO, 2014).

¹⁸ Kabengele Munanga, Nilma Gomes, Nei Lopes, Clóvis Moura, dentre outros.

marginalizados da sociedade, a partir da visão de mundo dos “vencidos”, desconstruindo estereótipos do(a) negro(a) como escravizado(a) subalterno(a) e resignado(a); ameríndios(as) como um único povo “índio”, retratado como no período da primeira invasão portuguesa, sem considerar suas diferenças étnicas e luta política dos últimos séculos e os marginalizados, como bandidos e miseráveis, tanto na América Latina quanto no continente Africano.

Também buscou-se refletir sobre como os conteúdos de História, explícitos e implícitos, são organizados, inclusive, nas entrelinhas do material didático; se suplantaram o enfoque eurocêntrico, contemplando a diversidade da história e cultura do povo brasileiro e, por fim, se a inclusão de conteúdos de história e cultura Africana e Afro-brasileira contribuiu para a promoção da superação da discriminação racial oculta nos conteúdos dos materiais didáticos de História adotados nas redes de ensino médio.

2.3. Análises do Material Didático do Componente Curricular de História

Considerando que o material didático analisado contempla a coleção História Geral e História do Brasil, além do caderno do professor e do caderno do aluno, distribuídos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, julgou-se necessário apresentar os conteúdos de História que compõem o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, como está registrado no Quadro 1.

Quadro 1

Conteúdos do Ensino Médio

1ª. série	2ª. série	3ª. série
<ul style="list-style-type: none"> • Pré-história <ul style="list-style-type: none"> - Pré-história sul-americana, brasileira e regional; • O Oriente próximo e o surgimento das primeiras cidades; <ul style="list-style-type: none"> - Egito e Mesopotâmia; - Hebreus, fenícios e persas; • Civilização grega; <ul style="list-style-type: none"> - A constituição da cidadania clássica e o regime democrático ateniense; - Os excluídos do regime democrático; • Democracia e escravidão no mundo contemporâneo; • O império de Alexandre e a fusão cultural do Oriente com Ocidente; • A civilização romana e as migrações bárbaras; • Império Bizantino e o mundo árabe; 	<ul style="list-style-type: none"> • Renascimento; • Reforma e Contrarreforma; • Formação dos Estados Absolutistas Europeus; • Encontros entre europeus e as civilizações da África, da Ásia e da América; • Sistemas coloniais europeus; <ul style="list-style-type: none"> - A América Colonial; • Revolução inglesa; • Iluminismo; • Independência dos EUA; • Revolução francesa e império napoleônico; • Processos de independência e formação territorial na América Latina; • A revolução industrial inglesa; 	<ul style="list-style-type: none"> • Imperialismo, Gobineau e o racismo; • Primeira Guerra Mundial; • Revolução Russa; • Nazismo e racismo; • A crise econômica de 1929 e seus efeitos mundiais; • A Guerra Civil Espanhola; • Segunda Guerra Mundial; • O período Vargas; <ul style="list-style-type: none"> - Olga Benário e Luís Carlos Prestes; • O mundo pós-Segunda Guerra e a Guerra Fria; • Movimentos sociais e políticos na América Latina e no Brasil nas décadas de 1950 e 1960; <ul style="list-style-type: none"> - Revolução Cubana; - Movimento operário no Brasil; ✓ Golpes militares no Brasil

<ul style="list-style-type: none"> • Os Francos e os impérios de Carlos Magno; • Sociedade Feudal; <ul style="list-style-type: none"> - Características sociais, econômicas, políticas e culturais; • Renascimento comercial e urbano e formação das monarquias nacionais; • Expansão europeia nos séculos XV e XVI; <ul style="list-style-type: none"> - Características econômicas, políticas, culturais e religiosas; • Sociedades africanas da região subsaariana até o século XV; • A vida na América antes da conquista europeia; <ul style="list-style-type: none"> - As sociedades maia, inca e asteca. 	<ul style="list-style-type: none"> • A luta por direitos sociais <ul style="list-style-type: none"> - Socialismo, comunismo e anarquismo; • Estados Unidos da América no século XIX <ul style="list-style-type: none"> - Expansão para o oeste e guerra civil; • Segundo Reinado no Brasil; <ul style="list-style-type: none"> - Abolição da escravidão e imigração europeia para o Brasil; • O imaginário republicano. 	<ul style="list-style-type: none"> • e na América Latina; <ul style="list-style-type: none"> - Tortura e direitos humanos; • As manifestações culturais de resistência aos governos autoritários nas décadas de 1960 e 1970; • O papel da sociedade civil e dos movimentos sociais na luta pela redemocratização brasileira; <ul style="list-style-type: none"> - Movimento das “Diretas Já”; - A questão agrária na Nova República; • O neoliberalismo no Brasil.
---	---	---

Fonte: Caderno do Professor. História. São Paulo: Secretaria da Educação, 2014.

De acordo com o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, os conteúdos que correspondem à História do Brasil são ministrados principalmente na 2.^a e 3.^a séries do ensino médio. Na 1.^a série existe apenas o item *A vida na América antes da conquista europeia*. Mas, devido à periodização do material avaliado ser eurocêntrica, a presente análise compreenderá, além da História do Brasil, conceitos do que é História e da própria periodização da História.

A coleção analisada é de autoria de Gilberto Cotrim, que é formado em História e Direito pela USP e Filosofia, pela PUC-SP; Mestre em Educação, Arte e História da Cultura, pela Mackenzie; foi presidente da Associação Brasileira dos Autores de Livro Educativo (Abrale) e é autor de diversos livros didáticos na área de história e filosofia¹⁹. A análise foi subdividida em sete unidades, abaixo descritas.

2.4. Unidade de Análise: Refletindo sobre História

O que é história? Quando esta ciência surgiu? Quais são os povos que têm história? Como a história está dividida? Quem realizou essa periodização?

Estas e outras questões devem ser comuns aos estudantes principiantes. No entanto, no ensino médio, imagina-se que os discentes já tiveram tempo para refletir sobre estes temas e, nesse momento da vida escolar, terão a oportunidade de abordar com mais experiência e, portanto, com maior criticidade, diferentes períodos da história. E o material didático será mais um recurso para guiá-los, proporcionando-lhes ampliar conhecimentos sobre a diversidade étnica, de gênero, religiosa, política etc.

¹⁹ Disponível em: <<http://www.gilbertocotrim.com/autoreobras>>.

Contudo algumas questões perduram: Será essa a realidade? Qual a visão de mundo presente no material disponibilizado a estes estudantes? A população negra e ameríndia estará contemplada nestes manuais?

Para tentar responder a tantos questionamentos, buscou-se primeiramente o caderno do aluno e do professor destinados ao ensino médio. A resposta foi o silêncio, uma vez que não há nenhuma situação de aprendizagem que discuta o conceito de história e a sua periodização atual.

No livro didático adotado pela escola pública estadual, Cotrim (2013a) aborda os temas históricos com uma visão eurocêntrica e colonizada, reproduzindo a obra *Três idades*, de Jules Scalbert, com três gerações de mulheres brancas, propondo uma reflexão sobre o passado, presente e futuro. Na página seguinte do livro, tem-se a pintura intitulada *Tempo*, de Pieter Cornelis Wonder, retratando um homem branco idoso e alado, com a proposta de pensar sobre as mudanças e as permanências históricas.



AllPosters

Figura 6 : *As três idades*, de Jules Scalbert

Disponível em: http://www.allposters.com.br/-sp/The-Three-Ages-posters_i4044753_.htm



Figura 7: *Tempo*, Pieter Cornelis Wonder

Disponível em: www.google.com.br/search?q=WONDER,+Pieter+Cornelis.+Tempo&tbm

Após a exibição das duas figuras, o autor propõe a exploração dos sentidos da palavra história, que, por ser polissêmica, “[...] possui diversos significados como ficção, vivência e memória e área de conhecimento” (COTRIM, 2013a, p. 11). Nesse momento, tem-se a primeira representação dos povos não brancos, os ameríndios, com uma cena do filme *Xingu*, de 2011.



Figura 8 - *Cenas do filme Xingu 2011*

Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=filme+xingu&espv>

É relevante frisar que, na fotografia da figura 8, tem-se, em destaque, os artistas globais Felipe Camargo, Maria Flor e João Miguel. Aqueles que deveriam ser os protagonistas (ameríndios) são representados secundariamente; a maioria destes, olhando para baixo, com os corpos pintados, com cocares e adereços. A fotografia e o texto que a acompanha não realizam alusão a qual etnia esses ameríndios pertencem, não considerando a diversidade étnica presente na região do alto Xingu onde vivem mais de dez etnias.

As primeiras menções à população negra referem-se às fontes escritas e não escritas. Como exemplo da primeira, tem-se um recibo de compra e venda de um escravizado, datado de 1858. Para exemplificar uma fonte não escrita, o autor apresenta a obra *Uma senhora de algumas posses em sua casa*, de Debret, de 1823.



Figura 9 - *Uma senhora de algumas posses*. Debret 1823.

Disponível em: <http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/contrastes-sociais-brasil-colonia-debret/>

Com relação à medição do tempo, tem-se apenas o calendário cristão, a representação de um relógio mecânico da Europa ocidental e a reprodução de um manuscrito francês extraído do *Manual agrícola*, de Pietro de Crescenzi, representando diversas atividades agrícolas, de acordo com os meses do ano.

No item seguinte, periodizações históricas, o autor explica que é possível realizar distintas periodizações da história, com enfoque econômico, político, tecnológico, ideológico, cultural etc. Prossegue apresentando a periodização tradicional, explicitando que esta foi elaborada por historiadores europeus, que estabeleceram como marco divisório das “idades”

acontecimentos ocorridos na Europa, desconsiderando a história das outras sociedades. Mas a única periodização explicitada é a tradicional, como reproduzida abaixo:

- a) Pré-história: do surgimento do ser humano até o aparecimento da escrita (4000 a.C.);
- b) Idade antiga: do aparecimento da escrita a queda do Império Romano do Ocidente (476 d.C.);
- c) Idade média: queda do Império Romano do Ocidente até a tomada de Constantinopla pelos turcos (1453 d.C.);
- d) Idade moderna: da tomada de Constantinopla até a Revolução Francesa (1789);
- e) Idade contemporânea: da Revolução Francesa até os dias atuais.

Em seguida, o autor faz uma crítica à periodização tradicional, com ênfase no uso do termo pré-história e um parágrafo que explicita o caráter eurocêntrico desta periodização. Encerrando a unidade, tem-se a oficina de história, que propõe um diálogo interdisciplinar com a área de Sociologia, a partir da observação de *As respigadeiras*, de Jean François Millet (1857), que apresenta, em um primeiro plano, três mulheres camponesas francesas recolhendo as sobras da colheita de trigo. A proposta da atividade é que os estudantes analisem a figura e respondam: “O modo como as pessoas vivem faz parte de um processo histórico?”

Com a descrição da primeira unidade de análise, é possível observar a opção do autor por representar o tempo e a história com um enfoque eurocêntrico, em que o homem branco é tido como representante da espécie humana. Das onze figuras reproduzidas na unidade, sete são brancas, duas aludem ao negro (como escravizado) e duas a povos ameríndios sem distinções étnicas.

Nesta primeira etapa da análise do material didático de história, têm-se dois temas que merecem maior atenção: primeiro, o material didático faz referência à periodização eurocêntrica da história, dando a entender que irá problematizar a questão, apresentando outras perspectivas; contudo, essa problematização não ocorre e repete-se a periodicidade tradicional, reforçando a colonialidade do poder e do saber, tanto nos textos como nas imagens. Deste modo, não existe uma revelação dos motivos sombrios dessa organização da história. O tempo continua sendo apresentado de maneira linear e abstrata e a Europa é o “centro”, com uma história oficial organizada a partir da memória e feitos dos opressores coloniais, com a hegemonia do eurocentrismo como perspectiva de conhecimento (TAVARES, 2014).

O segundo tema é a sub-representação da população negra; as duas menções ao negro são como escravizados. O negro é representado como empregado doméstico e animal de estimação, servil, dócil e conformado.

A exposição do primeiro tema apresenta duas características da ação antidialógica apresentada por Freire (e discutida no primeiro capítulo): a *manipulação* com representações da população branca europeia como aquela que detém o conhecimento tecnológico (relógios), que organizam as atividades de acordo com o tempo cíclico (camponeses franceses); a própria passagem do tempo que é representada por três gerações de mulheres brancas (as três idades) e a obra “Tempo”, de Wonder, com um ancião branco alado com elementos que remetem à permanência e mudança; e a *conquista*, com a população negra representada como subalterna, desumanizada e conformada com a escravização, além de ser objeto de compra e venda, tratada como mercadoria. A representação se completa com a figura de Debret (fig. 9), com crianças negras sendo representadas como animais de estimação, enquanto um garoto negro serve senhoras brancas e uma mulher negra bem vestida e com joias aparece costurando em uma cena de aparente harmonia.

Essas caricaturas da população negra são características da ação antidialógica em que se pretende “[...] matar a vida, freá-la, com a redução dos homens a puras coisas, aliená-los, mistificá-los, violentá-los, são próprio dos opressores [...] o que pretende a revolução autêntica é transformar a realidade que propicia este estado de coisa” (FREIRE, 2005, p. 147). A conquista é caracterizada por um sujeito que conquista e um objeto conquistado. No caso da escravização da população negra, o conquistador (colonos e clérigos) ora são mais repressivos, ora são mais paternalistas, como no caso da negra escravizada bem vestida e com joias, que compõe uma cena de harmonia na figura reproduzida no livro didático (fig. 9), reforçando vários estereótipos que apresentam o negro como adaptado e passivo ao sistema escravocrata.

2.5. Unidade de Análise: Primeiros Povos da América

A unidade tem início explicitando as duas hipóteses sobre a chegada dos primeiros seres humanos à América: o estreito de Bering e o oceano Pacífico. Em seguida, a exposição aborda que os fósseis mais antigos da América foram encontrados no Brasil, sendo a Luzia, com aproximadamente 11,5 mil anos, “a mulher mais velha do continente”. O texto também cita as pesquisas arqueológicas em São Raimundo Nonato (PI), que indicam que homens e mulheres habitaram a região há aproximadamente 50 mil anos.

Por fim, no box *Saiba Mais*, a unidade apresenta a hipótese de duas migrações distintas, defendidas pelos pesquisadores brasileiros Mark Hubber e Walter Neves (a primeira teria ocorrido há 14 mil anos, com seres humanos com aparência semelhante à dos atuais

africanos e australianos; a segunda, há 11 mil anos, com migrantes com aparência dos atuais asiáticos). A Luzia pertenceria à primeira migração, pois apresenta características negroides (ESCOBAR, 2005, *apud* COTRIM, 2013a, p. 48).

Este seria um momento oportuno para a unidade de leitura apresentar uma imagem da Luzia e problematizar a hipótese dos nossos antepassados serem africanos; ou seja, o negro não chegou ao Brasil apenas a partir do processo de escravização, mas muito antes dos europeus migrarem para o continente, contribuindo para a formação do povo brasileiro. No entanto, não há nenhuma imagem de Luzia e a problematização não ocorre.

No que diz respeito à mesma temática, o caderno do aluno, na situação de aprendizagem III, intitulada “A pré-história sul-americana, brasileira e regional”, apresenta um mapa que trabalha com a suposição de povoamento da América a partir do Estreito de Bering; no momento seguinte, solicita-se ao aluno uma pesquisa sobre o achado individual da face do crânio humano de Luzia. E encerrando a unidade há um excerto do texto: *Pré-história no Brasil*, de Pedro Funari que apresenta três hipóteses para a ocupação do território do Brasil: “A primeira etapa, ainda muito pouco conhecida, teria sido feita pelas populações paleoíndias [...]. A segunda iniciou-se com a colonização mongoloide [...] e a terceira etapa teve origem com os povos mongoloides que originalmente se fixaram na Amazônia” (FUNARI; NOELLI, 2014, p. 23). O caderno do professor não apresenta nenhum texto complementar.

Desse modo, essa unidade de análise é um pouco confusa, pois, se por um lado, apresenta a hipótese de duas migrações, com referência à hipótese que o continente americano tenha sido povoado em um primeiro momento por africanos e australianos – e Luzia é uma representante destas populações –, essas informações estão em um texto com pouco destaque, no item Saiba Mais, sem nenhuma ilustração. Por outro lado, o caderno do aluno, ao mesmo tempo em que solicita que o estudante realize uma pesquisa sobre Luzia, afirma que no Brasil houve três migrações e nenhuma dessas foi por povos negroides. Neste caso, como explicar a descoberta da Luzia em território brasileiro? Existe um equívoco ou intencionalidade ao não destacar a ancestralidade negra brasileira?

Considerando que a linguagem pode ser uma aliada do conhecimento histórico, uma vez que permite explicitar a reconstituição do passado, podendo contribuir para a redefinição das identidades e para múltiplas abordagens históricas, entretanto, se estiver a serviço da classe dominante, reproduzindo a colonialidade do saber e do poder, a linguagem torna-se um obstáculo à revelação, ao desvelamento e, na unidade do material didático analisado, observa-se uma marginalização da origem negra do povo brasileiro e uma negligência ao desperdiçar a

possibilidade de criar expectativas de discutir outras racionalidades, o que acaba perpetuando a *manipulação* que é uma das características da teoria da ação antidialógica de Freire (2005). Essa manipulação objetiva evitar que o povo emergja, que perceba o processo de anestesiamiento que esteve ao longo dos séculos, acreditando que são historicamente inferiores e, portanto, devem aceitar ocupar cargos de menor qualificação e reconhecimento social, com salários inferiores aos da população branca, tendo os direitos humanos em segundo plano.

2.6. Unidade de Análise: Invasão Europeia

Nessa unidade, Cotrim (2013a) discute se o continente americano foi “conquistado” ou “descoberto”. Explica que o uso das palavras “conquista” e “conquistadores” foi proibido pelos espanhóis, sendo substituídas pelas palavras “descobrimento” e “colonos”. O autor procura demonstrar que existia e existe no Brasil uma diversidade de povos nativos que foram classificados pelos europeus como “índios”, sem respeito às suas particularidades culturais e biológicas.

Referentemente à escravização dos nativos, tem –se a seguinte descrição:

Os europeus impuseram aos povos nativos práticas que afetaram profundamente a sobrevivência de suas comunidades. Entre elas, está a escravidão. Na América espanhola e na América portuguesa, populações indígenas inteiras foram removidas de suas regiões de origem para trabalhar como escravos para os conquistadores. Além da liberdade, os indígenas sofreram com as mudanças impostas no tipo de alimentação e no ritmo de trabalho e com o fato de se verem deslocados de seu meio natural. Outra consequência, que ultrapassava o aspecto individual, foi a desestruturação da organização social e produtiva das sociedades indígenas. (COTRIM, 2013a, p. 266).

O caderno do aluno, na situação de aprendizagem VIII “A vida na América antes da conquista europeia: as sociedades maias, inca e asteca”, como o título sugere, não trata da vida no Brasil antes da primeira invasão portuguesa, ficando circunscrito ao território vitimado pelos espanhóis.

Desse modo, ao tratar a invasão europeia, o livro analisado é mais progressista que o caderno do aluno, porque o primeiro problematiza o uso da linguagem pelos colonizadores, que proibiam o uso das palavras “conquista” e “conquistadores”; o caderno do aluno, mais uma vez se silencia sobre a discussão e aborda somente a vida na que foi posteriormente denominada “América espanhola”, deixando uma lacuna a respeito do território brasileiro antes da chegada dos invasores europeus. Novamente será necessário refletir sobre o silêncio, o não dito, que pode ser traduzido como a manutenção do mito de que antes da chegada dos europeus, o Brasil era uma terra de selvagens, de grupos que não produziam qualquer cultura,

de um bando de canibais sem religião ou temor a Deus e, que, portanto, a colonização trouxe o progresso a esta terra de ninguém.

O não dito do caderno do aluno e do professor, acrescido à discussão superficial a respeito da situação objetiva de opressão imposta aos povos nativos é simbólico da conquista (característica da ação antidialógica de Freire), que rouba as palavras dos oprimidos.

Por estar a serviço do sistema opressor, a escola é grande aliada, mantendo vivo o mito da inferioridade ontológica dos oprimidos e o da superioridade dos opressores. A superação da manutenção da situação de opressão a partir dos mitos exige sua problematização com os oprimidos:

O que tem de fazer a liderança revolucionária é problematizar aos oprimidos, não só este, mas todos os mitos de que se servem as elites opressoras para oprimir. Se assim não se comporta, insistindo em imitar os opressores em seus métodos dominadores, provavelmente duas respostas possam dar as massas populares. Em determinadas circunstâncias históricas, se deixarem “domesticar” por um novo conteúdo nelas depositado. Noutras, se assustarem diante de uma “palavra” que ameaça o opressor “hospedado” nelas (FREIRE, 2005, p. 153).

Essa problematização poderia ser realizada no ambiente escolar, tendo o material didático como aliado. Entretanto, se se considerar que a cultura escolar propicia aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento (BORDIEU, 1999), a escola continua transmitindo o consenso cultural de lugares-comuns e o currículo de História permanece com uma abordagem linear e superficial, no caso em tela, da história da América antes da invasão europeia.

Encerrando as unidades de análise correspondentes à 1ª. série do ensino médio, fazem-se necessários alguns comentários sobre o manual do professor, anexo ao livro didático. O manual está dividido em seis partes: as três primeiras dedicam-se à organização didática do livro, aos pressupostos teórico-metodológicos, à discussão sobre a avaliação pedagógica e a perspectiva interdisciplinar que abrange projetos, atividades e recursos. Na quarta parte, intitulada “Afrodescendentes, Indígenas e Cidadania”, no item referente aos negros(as), o autor cita a Lei n.º 10.369/03 e apresenta os capítulos em que o tema é abordado nos três volumes.

A quinta parte são as bibliografias e, por fim, a sexta são orientações específicas para utilização do volume I. Nessa etapa específica do manual, apresentam-se os objetivos educacionais, comentários e propostas de atividades complementares ao livro do aluno.

Em relação às orientações específicas, o autor reproduz dezessete textos de aprofundamento, dos quais nove dizem respeito ao continente africano, além de um sobre a visão brasileira da escultura africana. Apesar de não haver texto específico sobre o negro no

Brasil, os relacionados às sociedades africanas são importantes instrumentos para aprofundar o conhecimento sobre o referido continente; mas, como este não é o objeto da presente análise, os textos não serão avaliados.

Antes de dar início às análises concernentes à 2ª série do ensino médio, é preciso refletir a respeito do uso da linguagem, uma vez que os colonialistas²⁰ impuseram sua língua e, por meio dela, a valorização de sua própria cultura. De forma similar, quando os autores do material analisado optam por utilizar o termo “afro-brasileiro” em detrimento de “negro”, refletem um posicionamento de apartamento das reivindicações do movimento negro, pois o afro-brasileiro pode sobreviver sem ser negro e, portanto, não ser vítima de racismo. Desse modo, os referidos autores esforçam-se para manter uma ditadura linguística, a língua das classes dominantes (CUTI, 2010).

Outro exemplo é o uso da palavra escravo, que é recorrente na unidade de análise “Refletindo sobre a História” e no manual do professor. Pode-se argumentar que este é um termo comumente utilizado; no entanto, para desvelar o racismo impregnado nesta palavra é preciso problematizá-la.

Na obra *A política*, Aristóteles afirma que “[...] o homem que, por natureza, não pertence a si mesmo, mas a outro, é escravo por natureza” (2006, p. 11); ou seja, a hierarquização social dos seres obedece a uma ordem natural, de modo que o escravizado é naturalmente inferior.

Avançando para o século XV, no período final da chamada Guerra da Reconquista, na península ibérica, os escravizados eram chamados de mouros (muçulmanos cativos). Com o rapto em África e introdução dos primeiros negro-africanos em Portugal, estes foram chamados de “mouros negros”. Todavia com o decréscimo da escravização moura (meados do século XVI), negro tornou-se sinônimo de escravo (CARBONI; MAESTRI, 2003).

No Brasil, o termo “negro escravo” ainda é utilizado, sendo o primeiro sinônimo do segundo; no entanto, Manuel Querino, em seu ensaio *O colono preto como fator de civilização brasileira* escrito em 1918, serve-se “[...] do particípio passado do verbo escravizar para descrever o homem e a mulher submetidos à escravidão. Assim fazendo, diluí a natureza servil sugerida pela substantivação ou adjetivação” (CARBONI, MAESTRI, 2003, p.93).

²⁰ Colonialista é aquele partidário do colonialismo, que por sua vez é uma forma de imposição de autoridade de uma cultura sobre outra. Ele pode acontecer de forma forçada, com a utilização de poderio militar ou por outros meios, como a linguagem e a arte (ARAUJO, 2008, p. 1).

De forma similar o uso do termo “senhor de escravo” também deve ser revisto. “Escravizador” é a denominação mais apropriada para denominar o explorador do trabalhador escravizado, refletindo uma mudança na ótica em que esses escravizadores serão estudados e vistos pela História.

Como se perceberá a seguir, referenciados em Décio Saes (1985), esta tese busca superar a cronologia da História do Brasil que, mesmo na historiografia mais progressista, continua usando marcos cronológicos da história do colonizador. Desse modo, referenciada no Materialismo Histórico, que considera o modo de produção dominante como o fundamento de toda a história superestrutural, e considerando que o Escravismo Moderno²¹, que Gorender (1985) chama de “Escravismo Colonial”, dominou a infraestrutura brasileira de 1532 até o final do século XIX, propõe-se uma cronologia política fundamentada nas fases desse escravismo.

2.7. Unidade de Análise: Estado Escravocrata Moderno Colonial (1549-1808)

A fase colonial do escravismo brasileiro é apresentada no segundo volume do livro da coleção analisada. Este período é exposto de forma linear. Seguem os principais pontos abordados:

a) Primeiro Governo-Geral: destaque para a fundação de Salvador; criação do primeiro bispado; a implantação da pecuária e o incentivo ao cultivo da cana-de-açúcar; expedições para penetrar no território à procura de metais preciosos; chegada de jesuítas com a missão de catequizar os indígenas;

b) Segundo Governo-Geral: chegada de Anchieta e invasão da baía de Guanabara por franceses apoiados por grupos indígenas;

c) Terceiro Governo-Geral: Mem de Sá expulsa os franceses do Rio de Janeiro, destruição de centenas de aldeias do litoral brasileiro.

A seguir, destaca o processo de centralizações e descentralizações administrativas, no período de 60 anos (1580-1640), quando Portugal foi governado pelo rei da Espanha, Felipe II e a “América Portuguesa” tornou-se parte do império espanhol. O capítulo encerra-se com o padroado (deveres e direitos da Coroa) e a inquisição no Brasil. Nesse último item, o autor

²¹ Gorender o denomina “Escravismo Colonial”, em sua já clássica obra (1985).

cita o sincretismo religioso “[...] de crenças e ritos provedores de tradições culturais indígenas, africanas e europeias” (COTRIM, 2013b, p. 27).

Os dois capítulos subsequentes são particularmente interessantes para a presente pesquisa pois têm como temas: a economia colonial, escravização e resistência. Primeiramente, o autor explica porque a cana-de-açúcar era um negócio lucrativo e que a sociedade açucareira era composta por “[...] senhores, escravos e pessoas de diversas ocupações: feitores, mestres de açúcar, purgadores, agregados, padres e alguns funcionários do rei e profissionais liberais” (COTRIM, 2013b, p. 32). Em seguida, há uma referência ao livro *Casa-grande e senzala*, de Gilberto Freyre, acompanhado da explicação que:

A casa-grande era o casarão onde moravam o senhor de engenho [...], a senzala era a construção onde viviam os escravos africanos e seus descendentes [...]. As senzalas consistiam geralmente de cabanas separadas, de paredes de barro e telhado de sapé, ou, mais caracteristicamente, de construções enfileiradas divididas em compartimentos, cada um ocupado por uma família ou unidade residencial (*id.*, *ib.*, p. 33).

Logo depois, têm-se as explicações dos motivos que levaram à adoção da mão de obra escravizada dos africanos:

- (i) No começo o colonizador utilizou-se do trabalho do indígena escravizado, entretanto, principalmente a partir do século XVII, o colonizador foi buscar formas alternativas de trabalho, utilizando-se da experiência que já havia em Portugal metropolitano, optou-se pela escravidão africana, que originou um lucrativo tráfico de escravos;
- (ii) Os indígenas do sexo masculino não estavam adaptados ao trabalho na lavoura, que era incumbência das mulheres;
- (iii) Epidemias;
- (iv) Domínio de certas técnicas pelos africanos: metalurgia e a criação de gado;
- (v) Oposição à escravidão indígena por vários setores da Igreja e da Coroa, o que não aconteceu com relação à escravização dos africanos;
- (vi) Lucro gerado pelo tráfico negreiro (*id.*, *ib.*, p. 33-34).

Encerrando o capítulo “Economia colonial: o açúcar”, consta um texto de Schwartz, intitulado “Cotidiano dos escravos nos engenhos”, que se refere aos castigos, vestuário, alimentação e à teoria dos três P (na qual o escravizado precisava de pão, pano e pau) de Antonil. Citando Stuart Schwartz, o texto informa que os africanos não eram mais predispostos ao cativeiro do que os índios ou outros povos, mas as “[...] semelhanças de sua herança cultural com as tradições europeias valorizavam-nos aos olhos europeus”(COTRIM, 2013b *apud* SCHWARTZ, 1988, p.36).

A leitura do capítulo “Economia colonial: o açúcar” possibilita a reflexão sobre importantes temas. Primeiramente, considerando que várias fontes, incluindo relato de

viajantes, descrevem as senzalas como: “[...] alojamento dos escravos, que ficava numa comprida e suja construção de um só piso que exteriormente tinha uma grande semelhança com uma cavalaria [...]. Nos quartos dormem seis até oito juntos” (ADALBERTO, 2002, p. 130); “as senzalas – habitações coletivas dos negros escravos – eram construções bastante longas, sem janelas, dotadas de orifícios junto ao teto para efeito de ventilação e iluminação” (PINSKY, 1998, p. 38); por que o material didático apresenta as senzalas como constituídas “[...] geralmente de cabanas separadas [...] cada uma ocupada por uma família” (COTRIM, 2013b, p. 33)? Qual a intencionalidade em reproduzir essa versão pouco recorrente das senzalas?

Em segundo lugar, ao tratar os motivos que contribuíram para adoção do trabalhador escravizado africano em detrimento do nativo, tem-se a explicação de que o “[...] indígena masculino não se acostumou ao trabalho na lavoura, que era incumbência das mulheres” (*id.*, *ib.*, p.35). Seria o africano mais adaptado ao trabalho (escravizado) na lavoura que o nativo? Se o trabalho nas lavouras era incumbência das mulheres, teria o escravizador se compadecido das mulheres nativas, não as submetendo ao trabalho escravizado?

Em contrapartida, o texto também informa que o tráfico de africanos escravizados era muito lucrativo e que os africanos detinham conhecimentos que interessavam ao processo de produção do colonizador.

A unidade analisada, por um lado, mais progressista, traz informações pouco discutidas anteriormente à Lei n.º 10.639/03, como a lucratividade do tráfico de africanos e os conhecimentos prévios desses como uma vantagem comparativa à mão-de-obra indígena; mas, por outro, continua apoiando o mito da passividade do escravizado africano e utiliza-se do discurso que deveria ser positivo (os africanos terem conhecimentos valorizados pelos europeus) para justificar a substituição da escravização dos nativos por africanos. Além disso, prossegue com uma visão mais humanizadora da escravização, com famílias de escravizados que têm sua privacidade preservada, vivendo em cômodos separados. Este tipo de afirmação é tendenciosa e, possivelmente, refere-se a alguns casos isolados e não à realidade generalizada no Brasil escravocrata, em que as famílias eram separadas no momento da venda, os filhos e filhas eram arrancados dos braços das mães, que deveriam servir de ama-de-leite para os ioiôs e iaiás, as meninas eram estupradas pelos escravizadores e agregados etc. Considerando essa realidade, é risível se afirmar, no livro didático, que as “[...] senzalas eram cômodos separados em que viviam as famílias”!

Encerrando este tópico, não se pode calar diante do silêncio sobre a escravização dos autóctones, com inúmeras etnias extintas e tantas outras vivendo, até os dias atuais, em luta

constante para garantir o direito à terra e à vida. Essa omissão à escravização dos nativos, dando a entender que, depois da introdução dos africanos escravizados, os nativos passaram a viver em liberdade e com seus direitos assegurados, pode ser analisada como outra dimensão da teoria da ação opressora: dividir, para manter a opressão, sem falar que pode ser um recurso a um álibi humanista, mas que discrimina mais ainda os egressos do continente africano.

Na medida em que as minorias, submetendo as maiorias a seu domínio, as oprimem, dividi-las e mantê-las divididas são condição indispensável à continuidade de seu poder [...]. Dividir para manter o *status quo* se impõe, pois, como fundamental objetivo da teoria da ação dominadora, antidialógica (FREIRE, 2013, p. 165).

Mais uma vez, o material didático mostra-se favorável a uma História Oficial do Brasil que repete estereótipos, que não problematiza os processos de opressão, não alude à dicotomia da escravização, em que os escravizados (negro e autóctone) são responsáveis pela produção de riqueza que, além de manter a economia colonial, financiou o desenvolvimento do capitalismo europeu; mas, na condição de escravizados, foram totalmente excluídos dos direitos de usufruírem do fruto do seu trabalho. Além disso, a estratégia de dividir para manter a opressão foi muito eficaz, na medida em que nativos serviram de guias e aliados nas capturas de africanos escravizados que fugiam, assim como, africanos escravizados, caçavam em conjunto com portugueses, nativos para o mesmo fim, a escravização.

O capítulo subsequente, intitulado “Escravidão e resistência”, principia com uma reprodução da obra *Mercado da Rua do Valongo*, de Debret (fig. 10).

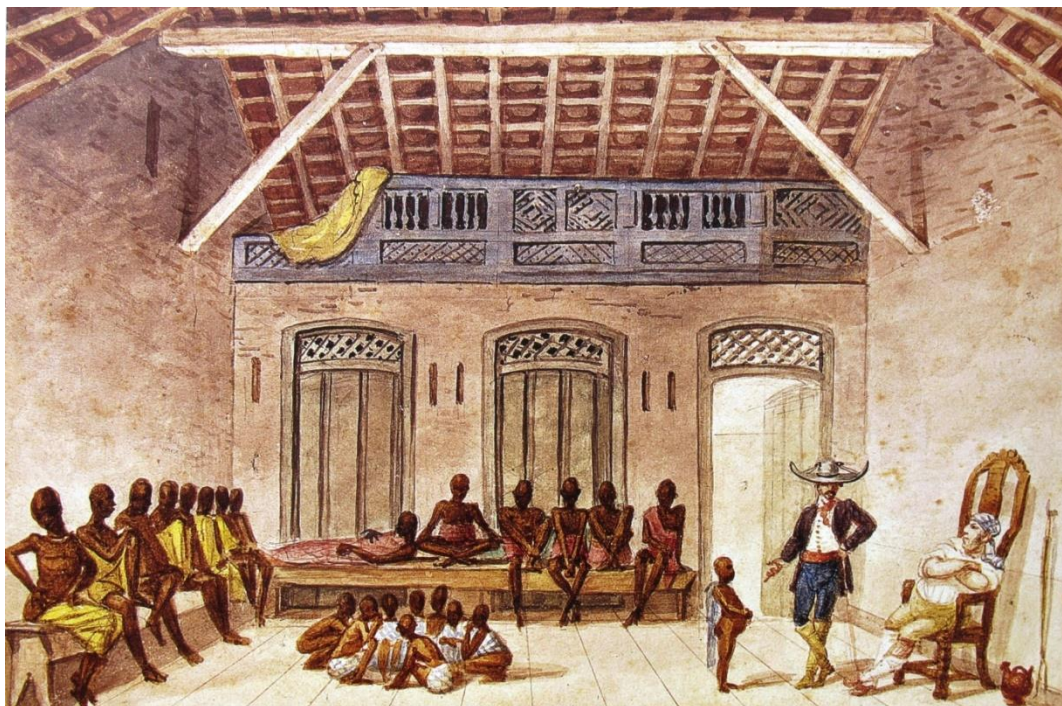


Figura10 - Mercado da Rua do Valongo, de Debret

Fonte: https://outrora.info/index.php?title=Mercado_da_Rua_do_Valongo/Debret

A cena captada pelo pincel retratista do pintor francês é de uma sala ampla com africanos/afrobrasileiros sem correntes, adultos sentados ou deitados em bancos, de pernas cruzadas, alguns em posição de descontração. Quase no centro da cena, crianças agachadas em roda, como se realizassem algum jogo; no canto direito, dois brancos, supostamente o mercador de seres humanos escravizados e um possível comprador analisando uma criança. Apesar de se tratar de uma cena que retrata o comércio de seres humanos, o mercado é de cor clara, de certa forma, acolhedor; os africanos estão em posições que os retratam tranquilos; não há instrumentos de tortura ou humilhações e as crianças até parecem brincar. Ora, o estudante que observe esta cena não achará que o comércio de seres humanos era algo tão terrível. Afinal a cena é até harmônica. Mais uma vez, Debret realiza um “registro” atenuante da escravização no Brasil e os livros didáticos continuam copiando suas obras sem nenhum questionamento dessas reproduções.

No mesmo capítulo (“Escravidão e resistência”), pode-se encontrar: a) texto sobre o “tráfico negreiro”, explicando que, muito antes dos europeus, os árabes já realizavam o comércio escravista de africanos; b) texto “Número do comércio de escravos”, informando que se estima que quatro milhões de africanos foram traficados para o Brasil; c) texto “A diversidade étnica”, em que os africanos sequestrados e traficados para o Brasil, eram em sua maioria bantus e sudaneses; d) texto “Distinções entre africanos escravizados”, que alude às

atividades laborais dos trabalhadores escravizados – “escravo” de ganho, negro do eito, “escravos” domésticos.

Encerrando o capítulo, há três laudas dedicadas às diversas formas de resistência à escravidão, com ênfase à prática da capoeira e ao Quilombo dos Palmares; há ainda um parágrafo sobre Ganga Zumba, um a respeito de Zumbi e dois destinados à destruição de Palmares.

Deste modo, as dez laudas destinadas à escravização e à resistência negra pouco contribuem para a valorização da ancestralidade do descendente africano, além de ser tendenciosa, ao informar que:

[...] a escravidão foi uma prática tão antiga quanto perversa e diversa entre os povos que a adotaram [...] mesopotâmios, gregos, romanos, astecas e incas, costumavam transformar em escravos os adversários e derrotados em conflitos armados. [...] no caso do comércio escravista de africanos, sabe-se que os árabes, muito antes dos europeus, já adquiriam africanos no centro-sul da África (COTRIM, 2013b, p. 39).

Essas afirmações sugerem que a escravização dos africanos pelos portugueses foi apenas continuidade de uma atividade “comercial” que já era frequente; os portugueses apenas implementaram o sistema, com o tráfico Atlântico.

No que diz respeito à diversidade étnica dos cativos, o autor ainda segue as teorias ultrapassadas de Sílvio Romero (século XIX) e Nina Rodrigues (década 1930), que apontavam para um exclusivismo bantu, no caso do primeiro, e sudanês, no do segundo, desconsiderando estudos como de Artur Ramos (1979, p. 49), da década de 1930, que informa que os negros escravizados provinham de todas as partes da África, uma vez “[...] que eram capturados em qualquer região, sem discriminação de procedência e embarcados em portos da costa”. Ramos (*ib.*, p. 186-187) organizou um quadro, que demonstra a diversidade étnica dos africanos escravizados:

- a) Culturas sudanesas, povos Yoruba, da Nigéria (Nagô, Ijêchá, Eubá, Ketu, Iban, Yebu); Daomeanos (grupo Gegê: Ewe, Fon); pelos Fanti-Ashanti, da Costa do Ouro (grupo Mina: Fanti e Ashanti); por grupos menores da Gâmbia, da Serra Leoa, da Libéria, da costa da Malagueta, da Costa do Marfim.
- b) Culturas guineano-sudanesas islamizadas: Peuhl (Fulah, Fula etc.), Mandiga (Solinki, Bambara..) e Haussá do norte da Nigéria; e grupos menores como os Tapa, Bornu, Gurunsi e outros.
- c) Culturas bantus, constituídos pelas inúmeras tribos do grupo Angola-Congolês e do grupo da Contra-Costa.

O livro didático mais uma vez não se aprofunda na discussão sobre a diversidade étnica e cultural dos africanos escravizados e reduz as atividades laborais a três, ignorando estudos como de Gorender (1985) que demonstrou a presença do(a) negro(a) escravizado(a)

em todos os setores de atividades das fazendas, tais como a criação de animais, agricultura de subsistência, artesanato, vigilância dos próprios escravizados, assim como na pecuária e na mineração. O escravismo constituiu o modo de produção dominante durante grande parte do século XVIII, no qual os escravizados eram necessários tanto nos trabalhos de extração do ouro como para o transporte de cargas e outros serviços e, finalmente no século XIX, houve um crescimento da escravidão urbana, na qual os negros exerciam atividades como “escravos de ganho”, artesãos, serralheiros, mecânicos, mestres de obras, alfaiates, carpinteiros, pedreiros, britadores, dentre outras.

A respeito da resistência à escravidão, o material didático reproduz a foto de dois capoeiristas, acompanhada de texto sobre a resistência dos africanos e descendentes, que explica que os negros não ficaram passivos à condição de escravizados(as), exercendo várias formas de resistência, como violência contra si mesmos, fugas individuais e coletivas, confrontação, boicote, sabotagem e negociações. Esta parte do texto é um avanço, por, finalmente, abordar a escravização como condição histórica e por ressaltar que os(as) escravizados(as) exerceram várias formas de resistência.

Contudo, ao apresentar a resistência quilombola, o texto é superficial, se atém apenas ao Quilombo dos Palmares e subestima o fato de que houve cerca 20 mil habitantes: “[...] o número provavelmente era menor; acredita-se que tenha sido aumentado pelo governador para justificar o fracasso das primeiras expedições militares” (COTRIM, 2013b, p. 46). Afora isso, a atuação de Ganga Zumba e Zumbi são minimizadas e, no único parágrafo dedicado a Ganga Zumba, dois terços é para descrever o acordo que Zumba firmou com o governador, que não beneficiava os negros recém-chegados ao quilombo e que este líder foi destituído, morto e assassinado, e Palmares passou a ser liderado por Zumbi. Este, por sua vez, não resistiu às investidas de Domingos Jorge, o Velho, sendo preso e morto, tendo a cabeça cortada e exposta em praça pública em Recife. O capítulo encerra-se com um box sobre o dia da Consciência Negra.

O quilombo de Palmares é fruto de uma sublevação de negros escravizados em engenhos de açúcar no sul da capitania de Pernambuco, no final do século XVI. Após tomarem a fazenda, esses negros resolveram marchar para selva na parte superior do rio São Francisco, na Serra da Barriga, principiando o quilombo mais famoso da nossa história. De acordo com Freitas (1984, p. 29), Palmares existiu e resistiu por aproximadamente cem anos e uma carta de 1597, escrita pelo padre Pero Lopes, adverte as autoridades que “[...] os negros rebeldes da capitania são os primeiros inimigos e dão muito trabalho”. Registros de 1602 atestam que Dom Diogo Botelho, 3.º governador-geral do Brasil, permaneceu mais de um ano

em Pernambuco para organizar uma campanha contra “os negros alevantados dos Palmares” (FREITAS, 1984, p. 30). Palmares resistiu até 1694. Cabe acrescentar que, mais de um quilombo, Palmares acabou aglutinando uma rede (federação?) de quilombos como Arutirene, Antalaquituxe, Macaco e Subupira.

As datas e informações citadas estão publicadas há 30 anos, porém o livro didático, além de subestimar o número de quilombolas (afirmando que a informação de 20 mil habitantes é um exagero do governador da época), reduz o tempo de luta e resistência de Palmares, informando que “[...] o quilombo resistiu por 65 anos” (COTRIM, 2013b, p. 46) e se cala frente às centenas de outros quilombos que existiram em todo o país, como Kalunga (GO), Ambrósio (MG), Campo Grande (SP), Urubu (BA), Preto Cosme (MA) e tantos outros que ainda hoje têm remanescentes quilombolas e que continuam lutando para ter o direito à terra e a manter suas tradições. O que se pode perceber é que se, por um lado, o material didático procura atender aos dispositivos da Lei n.º 10.639/03, resgatando a contribuição do povo negro, assim como sua história de resistência, por outro, a abordagem é, em geral, insuficiente pois diminui a importância dos quilombos e não propõe uma discussão sobre as comunidades quilombolas e, por consequência, desconhece olímpicamente a situação dos negros no Brasil contemporâneo. Trata-se de um conteúdo progressista, mas, ainda com um viés racista.

No capítulo “Economia colonial: mineração”, a exemplo do capítulo anterior (“Escravidão e resistência”) o protagonismo negro não é evidenciado. Não há destaque ao papel exercido pelos negros escravizados, livres e libertos no desenvolvimento da economia e da cultura mineira no século XVIII e, apesar de citar Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho, e Manuel Costa Ataíde, o mestre Ataíde (artista plástico), assim como os compositores Américo Lobo Mesquita e Francisco Gomes da Rocha, em nenhum momento, o texto informa que esses artistas eram negros. Igualmente, não faz referência ao tipo de escravização perversa realizada nas minas, nem sobre a luta antirracista protagonizada pelos negros escravizados e libertos, que negavam a ordem escravocrata com organização de quilombos, buscando a dignidade e a compra de alforrias, a partir das ordens religiosas como da Irmandade da Senhora do Rosário dos homens pretos.

No referido capítulo, os africanos e afro-brasileiros são citados em três períodos: a) Revolta de Vila Rica, em que os portugueses, parte da população e “centenas de escravos armados por seus senhores” exigiam do governador a extinção das Casas de Fundação; b) formação urbana em Minas Gerais, composta por mineradores, comerciantes, carpinteiros,

ferreiros, pedreiros, padres, negras quituteiras etc.; c) os africanos representavam quase metade da população da capitania de Minas Gerais.

Relativamente às rebeliões do período colonial, o autor cita a Revolta de Beckman (1684), a Guerra dos Mascates (1710), a Revolta de Vila Rica (1720), a Conjuração Mineira (1789), a Conjuração Baiana (1798) e a Revolução Pernambucana (1817), mas apenas desenvolve o texto em:

a) Conjuração Mineira: “[...] um clima de tensão e revolta tomou conta dos proprietários das minas de ouro [...] membros da elite colonial começaram a se reunir e a planejar um movimento contra as autoridades portuguesas e a cobrança da derrama” (COTRIM, 2013b, p. 215). Não tinha caráter popular, não propunha o fim da escravização e as reformas sociais.

b) Conjuração Baiana: Promovida por brancos e negros pobres, participaram soldados, negros livres e escravizados e profissionais, como alfaiates, pedreiros e sapateiros. Objetivos: proclamação de uma república democrática, abolição da escravidão, aumento da remuneração dos soldados, a melhoria das condições de vida da população. O governador da Bahia procurou descobrir quem eram os líderes e mais de trinta participantes foram presos e processados. Quatro líderes mulatos foram enforcados e esquartejados: os alfaiates João de Deus Nascimento e Manuel Faustino dos Santos e os soldados Lucas Dantas e Luís Gonzaga das Virgens e Veiga.

O capítulo destinado à mineração, não destaca que o desenvolvimento desta atividade econômica financiou o desenvolvimento do Estado de Minas Gerais, a riqueza de Portugal e, por conseguinte, da Inglaterra; que teve o trabalho escravizado como propulsor e o trabalhador negro escravizado é representado como coadjuvante, enquanto deveria ser apontado como categoria social formadora da sociedade mineradora.

2.8. Unidade de Análise: Estado Escravocrata Moderno Semicolonial (1808-1831)

Neste período da história do Brasil em que o país foi invadido novamente pelos portugueses, os destaques do livro didático são: a) Chegada da corte portuguesa ao Brasil; b) Governo de Dom João; c) Elevação do Brasil a Reino Unido, d) Revolução Pernambucana; e) Retorno da corte a Portugal; f) Independência do Brasil; g) Primeiro Reinado; h) Primeira Constituição; i) Confederação do Equador; j) Guerra da Cisplatina e l) Abdicação do trono.

Em todos esses episódios, a participação dos negros é explicitada apenas no processo de independência:

[...] os escravos foram recrutados para lutar a favor da Independência [...]. A voz dos escravos quase não aparece na vasta documentação sobre o recrutamento e a libertação pós-guerra. Mas eles viam a Independência e as lutas como meios de conquistar a liberdade (KRAAY, 2009 *apud* COTRIM, 2013b, p. 227).

Na Revolução Pernambucana não há menção à luta dos negros, que compunham a parcela empobrecida da população e que apoiaram a revolução. Referentemente à primeira Constituição, o box “Em Questão” enfatiza que a constituição afirmava que há liberdade e igualdade a todos perante a lei, mas a maioria da população permanecia escrava. Explica que a Confederação do Equador propunha a instalação de um regime republicano e os líderes mais democráticos defendiam a extinção do “tráfico negreiro e a igualdade social”.

Portanto, nesta fase da história, o livro didático invisibiliza a população negra e não propõe a discussão do porquê essa população não ser contemplada com liberdade e igualdade aludida na primeira Constituição, resultado da pessoa negra ser tida, pela lei, como bem semovente, na mesma categoria de um animal de carga.

Perde-se, aí uma oportunidade de discutir o racismo e os motivos que o justificaram ao longo dos séculos, como reduzir os negros a coisas, desumanizando-os. Tática muito recorrente entre os colonialistas que usavam a estratégia da ação antidialógica de dividir, para manter a opressão. Segundo Freire “[...] na medida em que as minorias, submetendo as maiorias a seu domínio, as oprimem, dividi-las e mantê-las divididas são condição indispensável à continuidade de seu poder” (2005, p.160).

No momento histórico em que a corte portuguesa se refugia no Brasil, aumentando impostos e ampliando ainda mais a exploração do povo, o aparato burocrático e jurídico serve ao Estado e mantém a escravização e a redução da população negra à condição de escravizado e, o que é pior, à condição de “não-humano”.

2.9. Unidade de Análise: Estado Escravocrata Moderno Nacional (1831-1888)

A fase histórica que compreende o período nacional é marcada pela insatisfação de diferentes camadas da população, o que resultou em revoltas e movimentos de por reformas. Os primeiros envolviam diferentes setores da população e reivindicavam mudanças sociais, como o fim da escravização dos africanos e afro-brasileiros; os segundos buscavam satisfazer demandas de determinados grupos sem modificar a estrutura social do país.

O livro didático em análise discorre sobre os seguintes movimentos:

a) Cabanagem

Surgiu no Pará e tem um caráter popular, com participação de homens e mulheres pobres, negros, indígenas e mestiços. A revolta foi contra a situação de miséria e exploração. Prevaleciam ideais de acabar com escravidão e distribuir terras para os lavradores. Os cabanos conquistaram Belém em 1835 e o movimento resistiu até 1840.

b) Farroupilha

Não tinha objetivos populares, mas, ainda assim, havia muitos soldados negros e, ao final, o movimento exigiu direito à liberdade dos escravizados fugitivos que lutavam ao lado dos farroupilhas – pouco mais de uma centena, uma vez que a maioria morreu em combate.

c) Balaiada

De caráter popular, ocorreu no Maranhão. Os revoltosos lutavam contra a miséria, a fome e a escravização. Morreram cerca de doze mil sertanejos e escravizados.

d)Praieira

Organizada em Pernambuco, exigia garantia dos direitos individuais do cidadão, mas não tocava na questão do fim da escravização. O texto não cita a participação dos negros.

e) Por fim, a Revolta dos Malês, que ocorreu em Salvador, em 1835. Movimento de africanos conhecidos como malês, por serem muçulmanos, contava com um plano de luta contra os donos de escravizados para conseguir a liberdade; envolveu entre 600 e 1.500 negros africanos (COTRIM, 2013b).

De acordo com Gomes e Munanga (2016) várias revoltas populares tiveram a presença negra como protagonista central, dentre as quais podem ser destacadas: a revolta dos Alfaiates (Bahia, 1798), a Cabanagem (Pará, 1835-1840), a Sabinada (Bahia, 1837-1838), a Balaiada (Maranhão, 1838-1841), a dos Malês (Bahia, 1835). Nessa revoltas, os escravizados realizaram formas superiores de luta a favor da liberdade e da destruição do modo de produção escravista moderno.

No livro didático, apenas na Revolta dos Malês, o componente negro tem destaque, ainda assim de forma equivocada. O autor simplifica a abordagem, informando que se tratava de uma “[...] revolta de escravos africanos conhecidos como malês [...], o nome malê era a designação dada na Bahia aos africanos de origem ou formação muçulmana” (*id., ib., p. 247*). Apesar de o material didático ser da década de 2010, o autor ignora estudos realizados anteriormente, como o de Freitas, que contraria essa teoria e informa que, ao contrário do que o nome da revolução sugere (malês), ela tinha como maioria os insurgentes nagôs, que contaram com elementos de muitas outras nações. Houve uma aliança entre muçulmanos e animistas e “[...] a arregimentação dos insurretos se fez a (*sic*) nível político e não religioso” (FREITAS, 1976, p. 73).

Como se pode observar, o negro escravizado não é apresentado como agente coletivo, como contestador do sistema de construção da riqueza; ao contrário, os textos sobre os movimentos de revoltas na fase nacional repetem estereótipos e não problematizam a contradição entre escravizados e escravizadores, que resultaram em movimentos contínuos de contestação.

Encerrando a análise do material didático destinado à 2.^a série do ensino médio, no livro didático *História Global*, tem-se os capítulos: Segundo Reinado (1840-1889) e o Fim do Império²². Os temas descritos são:

a) Modernização, vinculada ao crescimento da produção e exportação de café, trata da introdução do café, dos lucros propiciados pelo seu cultivo, da chegada dos primeiros imigrantes.

b) Fim do “tráfico negreiro internacional” que resultou no crescimento do tráfico interno de escravizados negros e liberação de capitais para outras atividades.

c) Lei das Terras: o meio para adquirir terras seria apenas pela compra ou, em casos de exceção, o usucapião. “A nova norma instala-se precisamente nessa fase de transição do trabalho escravo para o livre, quando as populações que iam adquirindo liberdade mais necessitavam de terras para se instalar e trabalhar, a fim de conseguir seu sustento” (COTRIM, 2013b, p. 259).

d) Guerra do Paraguai, sem menção à participação maciça de negros escravizados.

e) Abolição, com dois parágrafos destinados à resistência negra. Informa que a campanha abolicionista recebeu apoio de vários setores da sociedade brasileira: parlamentares, artistas, imprensa, militares e intelectuais, como Joaquim Nabuco, José do Patrocínio, Raul Pompeia, Castro Alves, Chiquinha Gonzaga, André Rebouças e Luís Gama – somente Luís Gama é descrito como negro.

f) Leis emancipatórias, analisadas como prorrogatórias, ao fim da escravização da população negra.

g) Abolição: a escravidão é extinta com a promulgação da Lei Áurea, assinada pela princesa Isabel.

h) Pós-abolição: sem ajuda do governo, os negros continuaram nas fazendas.

Depois de um século, estatísticas demonstram que os negros são os mais atingidos pela miséria, além de sofrerem com discriminação e preconceito racial.

²² Como se pode observar, apesar de seus avanços, o autor do livro continua utilizando uma cronologia tradicional.

i) Queda da monarquia: resultado da crise gerada pela abolição da escravidão, do movimento republicano e do conflito com a igreja.

Exposição bem simplificada, sem propostas para maiores discussões. O autor não percebe que mais do que uma mudança da forma de governo (monarquia para república), mudava-se a natureza do Estado, de estado Escravocrata Moderno Nacional para Estado Burguês, conforme explica Saes na obra já mencionada, *A formação do Estado Burguês no Brasil (1888-1891)* (1985).

No que diz respeito a esse período histórico, a apostila do Estado destinada à 2.^a série do ensino médio é muito restritiva ao abordar a presença da população negra. No volume I, apenas na situação de aprendizagem 5 há referência aos negros no Brasil, em um texto sobre a tese do branqueamento defendida pela elite brasileira no pós-abolição.

A situação de aprendizagem 2 do volume II da apostila requer que os estudantes realizem uma pesquisa sobre: Massacre do Brigue Palhaço, Confederação do Equador e Guerra da Cisplatina. A situação de aprendizagem 7 (Abolição e Imigração) solicita uma pesquisa sobre as leis Eusébio de Queiroz, Ventre Livre, Sexagenário e Áurea e apresenta três textos complementares e atividades sobre o processo de imigração para o Brasil. A situação de aprendizagem subsequente (Independência) reproduz uma charge de Ângelo Agostini que retrata escravocratas exigindo indenização à República e esta exigindo que os escravizadores não sujem as vestes da República com suas mãos manchadas com o sangue dos escravizados. A apostila encerra com atividades sobre o fim da Monarquia.

O manual do professor traz três textos sobre o negro no Brasil. O primeiro, intitulado *O trabalho*, salienta a especialização do trabalho exercido pelos negros escravizados, que não se resumia ao eito; havia os mestres de açúcar, o banqueiro, os carpinteiros, os ferreiros, os pedreiros e tantos outros. O texto subsequente, *Mulheres nas Minas Gerais*, apresenta as negras de tabuleiro e escravas que se prostituíam a mando das escravizadoras. O último texto, *Abolição, proclamação da República e o destino dos negros brasileiros*, mostra a perversidade do pós-abolição, com uma campanha nacional comandada pelas elites para branquear o país, com a Constituição de 1891 proibindo a imigração africana sem garantir indenizações e políticas afirmativas à população recém-liberta.

Nesta última etapa destinada à 2.^a série do ensino médio, o material didático analisado negligencia a presença negra na Guerra do Paraguai. É extremamente simplificadora com relação ao processo que resultou na abolição. Não relaciona o trabalho escravizado ao desenvolvimento do país e não é contundente ao tratar dos resultados perversos de uma

abolição gradual, sem indenização²³ e direitos iguais à população negra, além de não ressaltar as personalidades negras livres que lutaram pelo fim da escravidão.

Novamente, o material didático contempla, de forma superficial, o parágrafo 1.º do artigo 26-A da Lei n.º 10.639/03:

O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Considerando que o conteúdo programático da disciplina de História destinado à 2.ª série do ensino médio contempla as revoltas, os processos abolicionistas e o período pós-abolição, seria oportuno aprofundar-se na presença da população negra nesses processos, atendendo amplamente a Lei n.º 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares para Educação Étnico-raciais que, no parágrafo 2.º do artigo 1.º da Resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004, que institui:

O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira [...] tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira [...].

Entretanto, o que se observa é a ênfase da população negra como escravizada e, posteriormente, como miserável, sem destacar as personalidades negras, a luta antiescravista e antirracista de escravizados(as), forros e livres que, em um processo de conscientização coletiva, negavam a escravidão e “desenhavam” a teoria da ação dialógica, onde “[...] os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em *co-laboração*” (FREIRE, 2005, p. 191).

A “co-laboração” somente pode realizar-se na comunicação entre os atores (protagonistas) e nos processos de revoltas antiescravistas, em que os escravizados de diferentes nações e religiões, forros e negros(as) livres se comunicavam, organizando insurreições, exigindo melhores condições de trabalho nas fazendas, abrindo processos judiciais contra os escravocratas por maus tratos, realizando fugas coletivas e organizando quilombos.

A maior parte das revoltas era planejada com antecedência e organizada por líderes respeitados no interior dos grupos. As mulheres exerciam um papel importante no processo de

²³ A população negra não foi indenizada por quase quatro séculos de trabalho escravizado, contudo, os escravizadores queriam indenização pela “perda do capital” (propriedade dos escravizados). Embora o Império tenha negado, muitos escravizadores em Minas Gerais foram indenizados, conforme pesquisa de campo realizada na documentação das fazendas da Zona da Mata mineira.

comunicação, pois tinham maior facilidade de trânsito entre a casa-grande, a senzala, o eito e até mesmo fora das fazendas. Os terreiros de Candomblé também exerciam um importante papel, pois era abrigo de insurretos e local de contestação da religião dominante. Desse modo, a “co-laboração” exigida pela teoria da ação dialógica é uma constante e os negros e negras problematizam a situação, desvelando o mundo e, por meio da ação conjunta, buscam transformá-lo.

2.10. Unidade de Análise: Estado Burguês (1888-atual)

A última etapa da história do Brasil compreende a fase do Estado Burguês e é apresentada na 3.^a série do ensino médio. O volume III do livro de Cotrim (2013c) trata o período a partir da instituição da República.

Iniciando a unidade dois, denominada *Da República à era Vargas*, há uma reprodução do óleo sobre tela, *Alegoria à proclamação da República e à partida da família imperial*, de autor desconhecido.



Alegoria à Proclamação da República e à partida da Família Imperial,
autor anônimo, final do sec. XIX.
Óleo sobre tela, 82,5 x 103 cm.
Fundação Mario Luiza e Oscar Americano.

Figura 11: Alegoria à Proclamação da República e à partida da Família Imperial

Fonte: <http://diariosanacronicos.com/anakhros/2015/11/09>

Nessa obra, Deodoro da Fonseca e líderes republicanos são representados entregando a bandeira da República a uma figura feminina. A República é representada por uma mulher

branca, com vestimenta greco-romana. Os republicanos são todos homens brancos com feições de portugueses. No lado esquerdo da imagem, há duas mulheres negras com vestimentas simples, que se mostram alheias ao acontecimento.

De acordo com Cotrim (2013c, p. 73), “[...] a queda do regime monárquico e a proclamação da República ocorreram num clima de ordem e concordância entre as elites”. Prossegue com o relato de Aristides da Silva Lobo, que teria dito: “[...] o povo assistiu a tudo bestializado”. A forma como a mudança do regime monárquico para a República é exposta, além de tratar da mudança, e, não da natureza do Estado, corrobora o mito da passividade do povo brasileiro. Em nenhum momento, Cotrim se refere ao republicanismo escravista defendido pela elite paulista, que não apoiou a ação militar de novembro de 1889, exatamente porque queria manter o mesmo modo de produção que vigorara no Brasil por mais de três séculos. O autor também não menciona que parte da classe média de então era contra a mudança de regime, por beneficiar-se do seu aparato jurídico, enquanto a outra parte, a classe média abolicionista, era a favor de transformar escravizados em cidadãos, concretizando o direito burguês (SAES, 1985). E ao reproduzir a frase “[...] o povo assistiu a tudo bestializado”, o livro defende uma posição conservadora da historiografia, que apresenta o povo como coadjuvante, ou até mesmo indiferente, dos processos históricos.

O tema subsequente da segunda unidade de ensino é a primeira Constituição da República. O texto explica que, no Brasil, adotou-se a forma de governo republicana, com sistema presidencialista, divisão de poderes e direito ao voto garantido aos brasileiros maiores de 21 anos, excetuando-se “[...] analfabetos, mendigos, soldados e religiosos sujeitos à obediência eclesiástica. As mulheres também não podiam votar” (COTRIM, 2013c, p. 75). Ou seja, mantinha-se o mecanismo de exclusão, no qual os negros, de forma indireta, eram também excluídos, uma vez que a maioria era analfabeta, sem emprego e sujeita à mendicância.

Prosseguindo, tem-se, cronologicamente: o governo de Deodoro da Fonseca e o governo de Floriano Peixoto, classificados como “República da Espada”. Vem, em seguida, o governo de Prudente de Moraes, dando início à “República Oligárquica”, com influência dos grandes coronéis no processo político e eleitoral. Finalmente, emerge a “República café-com-leite”.

O negro é representado nesse período por duas ilustrações: a primeira, uma fotografia de Marc Ferrez, que registrou o trabalho de escravizados em 1882 (fig. 12) e a segunda é uma ilustração do movimento no porto de Santos, com três negros estivadores, carregando pesados sacos de café nas costas.



Figura 12: Fotografia de Marc Ferrez. Registro do trabalho de escravizados em terreiro, no Vale do Paraíba, 1882.

Fonte: logdoims.com.br/emancipacao-por-lilia-schwarcz-maria-helena-machado-e-sergio-burgi

Ao tratar da sociedade brasileira, o Cotrim (2013c, p. 90) destaca que “[...] o período da primeira República também foi marcada pela grande imigração, principalmente europeia e pelo avanço industrial no país”. Sobre o movimento operário, a única alusão aos trabalhadores negros refere-se ao fato de que 31% das indústrias brasileiras concentravam-se em São Paulo, local onde “[...] havia um grande número de ex-escravos e seus descendentes” (*id., ib., p. 92*).

O capítulo intitulado *As revoltas na primeira república* traz: Guerra dos Canudos, Guerra do Contestado, Cangaço, Revolta da Vacina, Revolta da Chibata e Tenentismo. Seguindo a tendência do silenciamento da participação da população negra na história do Brasil, o referido capítulo não menciona a participação de Manuel Ciríaco e Antônio Pajeú, dois negros estrategistas que, junto a outros, defenderam Canudos das tropas militares da República (KORNIJESUK, 2012). Tampouco aponta a participação de negros nas duas partes do conflito do Contestado, revolta que explodiu na região sul do país, como o Tenente farmacêutico Cristiano Barbosa de Vasconcelos, General Espírito Santo Cardoso, Capitão Félix Fleury, Tenente Efraim, do oficial João Barroso, dentre outros (RAMOS, 2016). Igualmente, não faz referência à população negra no Cangaço, nem na Revolta da Vacina. O texto prossegue tratando da Revolta da Chibata, com uma única menção aos negros. Ao fim de duas páginas, o autor diz que João Cândido “[...] passou para a história como o Almirante Negro”.

Os períodos seguintes discutidos no livro *História Global* são intitulados: “Era Vargas e o Brasil nos dias atuais”. Os textos descrevem o processo que levou Getúlio ao poder em 1930; o movimento constitucionalista de 1932; a Constituição de 1934; o governo ditatorial e a instituição do Estado Novo; a supressão de partidos políticos com a clandestinidade do Partido Comunista, avançando até leis trabalhistas e o Populismo.

Finalizando o livro didático, os textos versam sobre a Constituição de 1946, o governo de Eurico Gaspar Dutra (1950-1954) e a política anticomunista e autoritarismo; o retorno de Vargas ao poder; a morte de Vargas; o desenvolvimentismo da era Juscelino Kubitschek; a governo Jânio Quadros; o governo João Goulart e reformas de base; o golpe militar de 1964 e atos institucionais, com os movimentos de protesto, a luta armada, a transição do regime militar para a democracia; a redemocratização, com a Constituição Federal de 1988, governo Fernando Collor de Mello, a presença indígena, o governo Itamar Franco, o governo Fernando Henrique Cardoso; lutas dos povos indígenas no século XXI e, finalmente os governos Luís Inácio Lula e o governo Dilma Rousseff.

No que diz respeito à apostila adotada na rede estadual de ensino, segue breve descrição dos temas expostos: no caderno do aluno, volume I, destinado à 3.^a série do ensino médio, a situação de aprendizagem oito, “Período Vargas”, principia com uma carta de Olga Benário, seguida por questões sobre Olga e Luís Carlos Prestes. Imediatamente é reproduzido um trecho do Manifesto Integralista e outro do Manifesto da Aliança Nacional Libertadora. O caderno do professor orienta o(a) docente a aplicar as atividades presentes, depois de quatro ou cinco aulas expositivas sobre o período Vargas.

Na situação de aprendizagem três do volume II, “Movimento operário no Brasil nas décadas de 1950 e 1960”, tem início com uma tabela, com o número de greves que ocorreram no Rio de Janeiro de 1954 a 1964, associada a outra que traz os dados da inflação acumulada no período e uma terceira tabela com o salário mínimo da época. De acordo com o caderno do professor,

[...] o objetivo desta situação de aprendizagem é trabalhar a habilidade do aluno de, dada uma distribuição estatística de variável social e econômica, traduzir e interpretar as informações disponíveis ou reorganizá-las, objetivando interpolações ou extrapolações (SÃO PAULO, 2014-2017f, p. 26).

A situação de aprendizagem quatro do mesmo volume apresenta “Tortura e direitos humanos na América Latina”, durante o período de ditadura militar (1964-1985). A situação de aprendizagem cinco, “A MPB e o DOPS”, discute a “[...] associação ideológica feita pelos

órgãos de censura da ditadura entre comunistas e músicos brasileiros” (*id., ib.*, p. 34). Ambas trazem trechos de letra de música de Chico Buarque e Geraldo Vandré, tratam da manifestação estudantil em São Paulo em 1968 e da Passeata dos Cem Mil no Rio de Janeiro, no mesmo ano. As outras três situações de aprendizagem são: “Redemocratização: diretas já!”, “A questão agrária na Nova República” e “O neoliberalismo no Brasil”.

Tanto o caderno do aluno como o do professor não fazem nenhuma referência à luta negra em todo esse período. Mais uma vez, o silêncio, o não dito no currículo de história demonstra o caráter racista do material didático, que sequer cita as revoltas populares do início do século XX, não discute a resistência negra durante a ditadura de Vargas e ditadura militar de 1964-1985, não se refere aos artistas negros que também se opuseram às torturas e sistemas ditatoriais etc. E considerando que o período estudado é posterior ao Estado Escravocrata Moderno, o que justifica a foto de negros escravizados em 1882, se o autor está tratando da produção de café no século XX? Por qual razão o(a) negro(a) só foi representado como escravizado(a) e seminu(a) com sacas de café às costas? Por que, quando o objeto de estudos são os operários, a população negra é denominada de “ex-escrava e seus descendentes”? E qual a intenção do autor ao associar a imigração europeia ao desenvolvimento industrial do país?

As respostas a estes questionamentos explicita o racismo oculto, implícito em todo material didático, que coisifica a população negra, trata-a como ex-escrava e não como trabalhadora; associa essa população ao trabalho braçal e continua a representá-la como escravizada, mesmo após a abolição desse perverso modo de produção. Em contrapartida, existe um enaltecimento do imigrante europeu, que substituiu a mão de obra negra e colaborou para o desenvolvimento econômico do país, reforçando as ideias de que o negro é que atrasava o País. Apesar de subentendido, existe um viés racista que reforça a ideologia do branqueamento. Ideologia que tem embasamento em estudos como os de Nina Rodrigues que, em livros, como *Os africanos no Brasil*, escrito entre 1890 e 1905, ressaltava “[...] a conveniência de diluí-los (os negros) ou compensá-los por um excedente de população branca, que assuma a direção do país [...]” (1982, p. 264-265). Em outras partes da mesma obra destaca que o importante para o Brasil “[...] é determinar quanto de inferioridade lhe advém da dificuldade de civilizar-se por parte da população negra que possui e, se de todo fica essa inferioridade compensada pelo mestiçamento”. Defensor do branqueamento da população brasileira, Nina Rodrigues prossegue explicando que, se o futuro do Brasil dependesse dos negros chegarem ao grau de aperfeiçoamento dos brancos, seria necessário

transformar os destinos dos povos, pois na morosidade reside o ponto fraco da civilização negra.

É impressionante como os textos do material didático analisado incorporam essa ideologia e são negligentes ao não relatarem os exemplos de resistência negra após abolição, reforçando a ideia de que, após a assinatura da Lei Áurea, a situação do negro no Brasil ficou harmoniosa, sem demonstrar que a população negra continuou a viver em situação de desigualdade no Estado Burguês.

Encerrando a discussão sobre as Revoltas, é essencial destacar que o movimento da Revolta da Chibata foi liderado pelo negro João Cândido, que se rebelou contra as normas da marinha que, em 1910, ainda aplicava as chibatadas como punição aos marinheiros. As consequências da Revolta da Chibata também não foram discutidas no livro didático que se calou perante o fato de que, em 25 de dezembro do mesmo ano, “105 ex-marinheiros, 282 homens comuns, 44 prostitutas e 50 praças do exército foram fuzilados no decorrer da viagem a Santo Antônio do Madeira” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 112) para servir de exemplo a potenciais revoltosos.

No que diz respeito ao período de 1930 a 2012, não há nenhuma referência às reivindicações da população negra; ao desenvolvimento da imprensa negra na década de 1930; à transformação da Frente Negra em partido político; ao teatro experimental do negro (TEN) na década de 1940; à participação de Marighela em oposição à ditadura do Estado Novo de Getúlio. Aliás há uma única referência a Marighela no item “Luta armada”, na ditadura da década de 1960, mas sem citar que era um líder negro e sem versar sobre a resistência negra na ditadura militar.

Silêncio completo sobre a luta dos negros para se inserirem na indústria que se estabelecia na região sudeste do país; nenhuma frase a respeito da manifestação de vários grupos negros, em 1978, em frente ao teatro municipal de São Paulo que resultou na criação do Movimento Negro Unificado. Igualmente, o material analisado não aludiu à Marcha para Zumbi, em 1995, nem às reivindicações do movimento negro, não atendidas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso – diga-se de passagem.

Em alguns momentos, o texto menciona a luta dos indígenas, suas conquistas etc., mas não há referência ao movimento quilombola, à violência urbana e à miséria a que a população negra é submetida.

Deste modo, a análise da presença/ausência da população negra no material didático no Estado Burguês revelou que não há nenhuma citação relativa à luta desta população por melhores condições de vida. Os autores praticamente não discutem a resistência dos negros no

período entre 1889 e 2012 e, quando se referem à população negra, ela é denominada de “ex-escravos e seus descendentes” (COTRIM, 2013c, p. 92).

As ilustrações do capítulo que alude ao período de 1889 a 1930 continuam retratando os negros escravizados, apesar de versar sobre a economia no período pós-abolição.

Sem dúvida, uma posição tão retrógrada causa, no mínimo, estranhamento, já que se trata de autores considerados “progressistas”. Todavia se se considerar que, praticamente, nada foi dito sobre resistência da população negra no pós-abolição, nem sobre o papel das mulheres que, como lavadeiras, empregadas domésticas e quitandeiras, mantinham suas famílias, resistindo à marginalização e tentativa de dizimar os negros. Se se observar que, ao abordar as revoltas populares que ocorreram entre 1889 e 1930, a única citação à atuação do negro na história é realizada ao fim do texto que trata da Revolta da Chibata, é possível entender porque um material didático desenvolvido à luz da Lei n.º 10.639/03, apresentando tópicos que teoricamente atendem às determinações da norma, com orientações para desenvolver a história e cultura dos afro-brasileiros e reconhecendo sua importância na formação social, política e econômica do país, mostrando-se progressista na forma, mantém-se, no entanto, racista em seu conteúdo ocultado pelo silêncio ou pelo não-dito.

Ao término da análise do material didático do ensino médio do Estado de São Paulo, pode-se entender que a questão negra é apresentada como periférica. Contudo, se se considerar a questão econômica como última instância, tem-se o negro, no período do Escravismo Moderno (1532-1888) e no Capitalismo (1888-atual), como elemento central e, portanto, faz-se necessário a elaboração e discussão de uma teoria dialógica e revolucionária, que se contraponha à teoria antidialógica e opressora, que continua em vigor na sociedade brasileira, tendo as instituições escolares como aliados no processo de alienação e opressão da população negra e periférica, proibindo os seres humanos de serem mais e de realizarem a síntese cultural que supere a cultura alienada e alienante que é imposta.

E por julgar-se relevante ouvir os educadores e educandos sobre o racismo explícito e implícito no currículo de História, ampliando a discussão sobre a discriminação velada dos conteúdos dos materiais didáticos de história, os capítulos seguintes foram destinados a sistematização das entrevistas realizadas com seis discentes (capítulo III) e quatro docentes (capítulo IV).

CAPÍTULO III

CURRÍCULO DE HISTÓRIA: A VISÃO DOS DISCENTES

Quem calou
Não consentiu
Teve medo
(José Alberto)

3. Análise das Entrevistas

De acordo com Marconi e Lakatos, “[...] entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (2003, p. 195). A entrevista é um importante instrumento para obtenção de dados e, quando realizada face a face, possibilita ao pesquisador observar a expressão e comunicação gestual do entrevistado, interpretando-a em conjunto com as respostas orais.

O entrevistador tem expectativas com relação ao entrevistado, muitas vezes esperando que o entrevistado revele suas experiências sem ocultamento. O entrevistado também alimenta expectativas com relação à entrevista e, ainda que aceite espontaneamente concedê-la, muitas vezes não sente-se à vontade para discorrer sobre determinados assuntos, principalmente temas polêmicos, como racismo, aborto, religião, etc. e, não raro, há questões que provocam reações emocionais imprevistas, exigindo sensibilidade do entrevistador para saber ouvir e retomar o processo, atento à complexidade da entrevista para a compreensão do que foi revelado (SZYMANSKI, 2011).

E considerando que a presente pesquisa elegeu como objeto analisar os efeitos da aplicação da Lei n.º 10.639/03 nos livros didáticos de História para o ensino médio, bem como nas práticas dos professores desta disciplina no mesmo curso, julgou-se relevante ouvir os educadores e educandos sobre o racismo explícito e implícito no currículo de História.

O mesmo procedimento foi aplicado aos estudantes da rede pública e da rede privada, com o propósito de comparar a visão dos discentes acerca do racismo no currículo de História, supondo que, na primeira escola, os estudantes teriam uma maior percepção do fenômeno, uma vez que são da classe trabalhadora, composta em sua maioria por pretos e pardos. Estariam, portanto, mais vulneráveis aos atos de racismo no seu dia a dia, encontrando-se em um processo diferente de construção da própria identidade.

Optou-se por realizar entrevistas semiestruturadas, nas quais o entrevistador tem mais liberdade para desenvolver cada situação na direção mais adequada, podendo explorar mais cada questão. A modalidade escolhida foi a de entrevista focalizada, na qual:

Há um roteiro de tópicos relativos ao problema que se vai estudar e o entrevistador tem liberdade de fazer as perguntas que quiser: sonda razões e motivos, dá esclarecimentos, não obedecendo, a rigor, a uma estrutura formal. [...] Em geral, é utilizada em estudos de situações de mudança de conduta (MARCONI; LAKATOS, *op. cit.*, p. 197).

As entrevistas foram realizadas individualmente, fora do ambiente escolar. Todos os entrevistados foram informados sobre a finalidade deste estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com as normas do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Nove de Julho (Anexo I). Optou-se por entrevistar seis discentes da terceira série do ensino médio, que se autodeclarassem negros(as), sendo três da rede pública e três da rede privada. O roteiro da entrevista encontra-se disponível no (Apêndice I).

Antes do início da análise das entrevistas, foram apresentados dados gerais dos entrevistados e, para homenagear a população negra, cada entrevistado foi chamado pelo nome de homens e mulheres negros(as) que lutaram e lutam contra o racismo e a invisibilidade da população negra.

Quadro 2

Identificação discente 1

Codinome	Carolina de Jesus ²⁴
Data	23/11/2016
Gênero	Feminino
Estado civil	Solteira
Cursou Ensino Médio	(X) pública () privada () as duas
Horário	Diurno
Idade	17 anos
Como você se considera	Preta (X) Branca () Parda () Indígena () Amarela ()
Qual a sua denominação religiosa?	Cristã
Participa de algum movimento social?	Sim, na igreja.

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

²⁴Escritora brasileira, moradora da favela do Canindé, negra, semianalfabeta, Carolina Maria de Jesus causou grande impacto nos meios acadêmicos. Escreveu *Quarto de despejo*, *Pedaços da fome* e outras obras que são referência na literatura negra e marginal (MUNANGA; GOMES, 2016).

Quadro 3
Identificação do Discente 2

Codinome	Pixinguinha ²⁵
Data	16/11/2016
Gênero	Masculino
Estado civil	Separado
Cursou Ensino Médio	(X) pública () privada () as duas
Horário	Noturno
Idade	30 anos
Como você se considera	Preto () Branco () Pardo (X) Indígena () Amarelo ()
Qual a sua denominação religiosa?	Não tem
Participa de algum movimento social?	Não.

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Quadro 4
Identificação do Discente 3

Codinome	Dandara ²⁶
Data	19/11/2016
Gênero	Feminino
Estado civil	Solteira
Cursou Ensino Médio	(X) pública () privada () as duas
Idade	17 anos
Horário	Vespertino
Como você se considera	Preta (X) Branca () Parda () Indígena () Amarela ()
Qual a sua denominação religiosa?	Espírita
Participa de algum movimento social?	Feminista. Vaca Profana

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

²⁵Pixinguinha foi um dos principais compositores negros do século XX. Era também arranjador, flautista e saxofonista. Em 1923, compôs *Carinhoso* e na década de 1930 participou de gravações históricas com Carmem Miranda (MUNANGA; GOMES, 2016).

²⁶Dandara dos Palmares foi esposa de Zumbi dos Palmares, grande líder quilombola. Dandara, assim como Zumbi, era guerreira e liderou homens e mulheres contra a dominação escrava (ALVES; MAIA, 2016, p. 3).

Quadro 5
Identificação do Discente 4

Codinome	Emanoel Araújo ²⁷
Data	18/11/2016
Gênero	Masculino
Estado civil	Solteiro
Cursou Ensino Médio	() pública (X) privada () as duas
Horário	Diurno
Idade	17 anos
Como você se considera	Preto (X) Branco () Pardo (X) Indígena () Amarelo ()
Qual a sua denominação religiosa?	Cristão
Participa de algum movimento social?	Sim.

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Quadro 6
Identificação discente 5

Codinome	Milton Santos ²⁸
Data	19/11/2016
Gênero	Masculino
Estado civil	Solteiro
Cursou Ensino Médio	() pública (X) privada () as duas
Horário	Vespertino
Idade	17 anos
Como você se considera	Preto (X) Branco () Pardo (X) Indígena () Amarelo ()
Qual a sua denominação religiosa?	Evangélico
Participa de algum movimento social?	Às vezes, com a mãe (que é educadora)

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

²⁷ Emanoel Araújo é escultor, desenhista, gravador, cenógrafo, pintor, curador e museólogo. É fundador do Museu de Arte Afro Brasil em São Paulo, onde é Diretor Curador (MUNANGA; GOMES, 2016).

²⁸ Milton Santos, professor emérito da Universidade de São Paulo, foi um dos maiores geógrafos do Brasil; recebeu o prêmio *Vatrin Lud*, uma espécie de Prêmio Nobel da Geografia (MUNANGA; GOMES, 2016).

Quadro 7
Identificação do Discente 6

Codinome	Solano Trindade ²⁹
Data	22/11/2016
Gênero	Masculino
Estado civil	Solteiro
Cursou Ensino Médio	() pública (X) privada () as duas
Horário	Diurno
Idade	16 anos
Como você se considera	Preto (X) Branco () Pardo () Indígena () Amarelo ()
Qual a sua denominação religiosa?	Católico
Participa de algum movimento social?	Não

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Os tópicos abordados na entrevista fazem referência às hipóteses apresentadas neste estudo³⁰ e à problemática³¹ identificada pela pesquisadora.

Como técnica de análise, optou-se por realizar a análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (2011), é um conjunto de técnicas de análises das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagem. Tem por objetivo a inferência do conteúdo, recorrendo a indicadores quantitativos ou não, sendo que o objeto de análise é a fala, o aspecto individual da linguagem.

Para Fanon “[...] falar é estar em condições de empregar certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, é, sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização” (2008, p. 33).

²⁹ Solano Trindade: poeta brasileiro, folclorista, pintor, ator, teatrólogo, cineasta e militante político. Criador da Frente Negra Pernambucana e do Centro de Cultura Afro-brasileira, participou da fundação do Teatro Experimental do Negro (LOPES, 2004).

³⁰ As hipóteses defendidas são: i) Inserir História Africana e Afrobrasileira no currículo escolar sem modificar o enfoque e a periodização com que a História do Brasil é apresentada, promove a manutenção das mentes branqueadas e do *status quo* defendido pelas instituições governamentais. Ii) Os livros didáticos velam a discriminação a partir dos seus conteúdos ditos progressistas, justificando assim, a exploração e desvalorização da população negra.

³¹ Apesar da mudança nos conteúdos curriculares, a História do Brasil continua a ser narrada com a imposição da visão de mundo da minoria branca e rica, da classe dominante, que tenta domesticar as mentes dos membros das classes dominadas/exploradas.

E foi por meio da fala dos discentes e docentes do ensino médio, que são atores nesta pesquisa, que se buscou desvelar o mundo que a linguagem desses protagonistas descreve e analisa. A análise foi dividida em três temas: material didático, racismo e currículo.

3.1. Os Materiais Didáticos

A representação da população negra nos livros didáticos é relevante na construção da autoestima e da identidade étnico-racial dessa população, sendo instrumento de tomada de consciência da relevância do povo negro enquanto categoria étnica formadora da sociedade brasileira.

Entretanto, quase sempre ocorre uma redução e, no limite, até mesmo uma omissão sobre a contribuição do negro para a formação social brasileira, possivelmente como resultado da “ideologia do branqueamento”, defendida pela elite do País, que, para se perpetuar, valeu-se de instituições públicas e privadas, inclusive das instituições escolares e de seus materiais didáticos, para internalizar discursos que justificavam a escravização da população negra até o final do século XIX e sua manutenção em posição subalterna nos séculos XX e XXI.

Passados treze anos da aprovação da Lei n.º 10.639/03, imagina-se que as representações do(a) negro(a) como mercadoria, escravizado(a), trabalhador não qualificado, figura exótica etc. foram superadas e que o material didático conferiu à população negra o espaço e o destaque a que ela faz jus, considerando suas contribuições para a formação da sociedade no campo econômico, político, cultural, entre outros. Seria razoável supor que o(a) negro(a) passou a ser representado(a) no material didático como protagonista da sua história, com destaque para sua participação nas rebeliões e revoltas que ocorreram durante o período escravocrata e, posteriormente, como produtor de conhecimento nas diferentes áreas das artes e das ciências, em suma como um povo que resistiu ao processo da colonialidade do poder e, apesar de toda a discriminação, exclusão e sofrimento, foi guardião de suas tradições religiosas e de uma visão de mundo diferenciada, não sucumbindo à “ideologia do branqueamento”.

Também seria razoável esperar que o livro didático contivesse reflexões sobre os índices de pobreza e exclusão da população negra no século XXI, assim como ponderações sobre os quase cinco séculos de humilhações e representações inferiorizadas do negro que foram danosos à autoestima desse povo que, muitas vezes, incorporou a “ideologia do branqueamento”.

Tendo como objetivo aferir como os estudantes negros das escolas públicas e privadas de nível médio desvelam a representação do negro no material didático, elegeu-se como primeiro tema de análise o material didático de História, de modo a verificar se eles conseguem identificar quais as mensagens explícitas e implícitas nas ilustrações e nos textos a respeito da discriminação racial.

A primeira figura é “Uma senhora de algumas posses”, de Debret (figura 9, no Capítulo II da presente tese). Solicitou-se que o entrevistado descrevesse a ilustração e explicasse qual mensagem a figura lhe transmitiu.

As respostas foram sistematizadas no Quadro 8, para se ter uma melhor visão de conjunto do que os discentes a respeito das mensagens ali explicitadas ou camufladas.

Quadro 8

Percepções sobre “Uma Senhora de Algumas Posses”, de Debret

Carolina	Branco sentados e negros servindo e negros no chão. Escravidão. Os brancos estão sentados, escrevendo e os negros servindo. E tem bebês e mulheres no chão. Um racismo muito grande.
Pixinguinha	Estou vendo uma clara diferença do tratamento de duas cores, do negro e do branco. Onde podemos ver claramente aqui que os negros, além de estarem servindo os brancos, estão em uma condição mais precária, no chão. A princípio, é isso. Eu acho que é uma coisa que, independente de qualquer negro ver, sendo aluno ou não, ele se vê e se sente muito indignado com essa situação e, conseqüentemente, ele acha que é perseguido diante dessas situações. Porque ele vê nos dias de hoje. Essa aqui é uma ilustração antiga, o negro é desqualificado na sociedade, não pela sociedade, mas pelo poder.
Dandara	Dois brancos, que são os nobres, no caso, e os negros sendo subordinados dos mesmos. Não que a gente se sinta ameaçado referente ao que a gente viveu nessa época; porque, hoje em dia, a nossa cabeça está mais aberta; mas, é a representação da gente hoje. Porque, hoje, o negro é visto como um subordinado do branco. Ele é obrigado a ser subordinado do branco. É assim que acontece; é como se o negro não tivesse espaço na sociedade.
Emanoel	Aqui, provavelmente, seria uma dona de engenho com as suas escravas. Tem umas crianças negras brincando e creio que sejam filhos delas (escravas). Levando para o lado pessoal, eu me sinto incomodado com isso. Porque é uma coisa desumana, sabe? Não nessa foto, mas só de lembrar o que o meu povo passou é meio constrangedor. Sabe?
Milton Santos	Estou vendo uma família de negros com uma moça branca, que talvez seja dona de casa. Também tem os negros... estão trabalhando; essa moça negra aqui está costurando e o rapaz aqui servindo água e a outra moça também costurando. Que o trabalho do negro é servir o povo branco, assim como também as mulheres trabalham.
Solano	Dois pessoas, uma mais nova e outra mais velha; branca que tem poder e os escravos que trabalham para eles. Porque os escravos, cada um estão fazendo uma coisa e elas só estão vendo algumas coisas e os escravos estão fazendo coisas p'ra elas. Que os antepassados sofreram muito até chegar aos dias de hoje.

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Tantos os estudantes da escola pública como os da escola privada identificaram que se trata de uma ilustração que representa o período escravocrata brasileiro. Carolina, Pixinguinha, Dandara, Milton Santos e Solano observaram que os negros são representados servindo aos brancos, como subordinados.

Pixinguinha e Emanuel sentiram-se incomodados e indignados diante dessa representação. Carolina enxergou a perpetuação do racismo. Pixinguinha e Dandara informaram que o negro ainda hoje é visto como subordinado ao branco; em contrapartida, para Emanuel e Solano não se trata de uma realidade atual, mas de situações vividas por seus antepassados.

Considerando que a América foi fundada na ideia de raça, que situa os conquistados em situação natural de inferioridade em relação aos conquistadores/colonizadores e que a ideia de raça legitimou as relações de dominação impostas, “[...] as novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho” (QUIJANO, 2005, p. 229). Por via de consequência, associa-se negro e negra ao trabalho escravizado e subalternizado.

Apesar de a reprodução da ilustração em tela não apresentar negros presos, vítimas de torturas físicas, nem realizando trabalhos forçados, ficou claro para todos os estudantes inqueridos que se tratava de uma situação de escravização.

A indignação explicitada por Pixinguinha e Emanuel pode estar associada à representação do povo preto como inferior, fato que se reflete nos dias atuais, com os negros sendo associados à criminalidade, à favela, aos trabalhos de baixo reconhecimento social. Os estudantes sentem-se humilhados e constrangidos por saberem que também são negros e que suas imagens estejam associadas a todo esse processo de inferiorização. Entretanto, Pixinguinha, que é estudante da escola pública e reside no bairro Santa Terezinha, afirma que “o negro é desqualificado na sociedade (atual)” enquanto, Emanuel que reside em um condomínio classe média no Tatuapé, não associa a situação de subalternizado aos dias atuais, pois enxerga aquela representação como algo do passado, embora “... só de lembrar o que o meu povo passou é meio constrangedor”.

Processo similar ao do Emanuel ocorre com Solano que afirma “que os antepassados sofreram muito até chegar aos dias de hoje”. Milton Santos, também é estudante da rede privada, mas afirma que “o trabalho do negro é servir o povo branco”.

Desse modo, aparentemente, a percepção do racismo, da humilhação e da inferiorização do negro diante do branco é entendido melhor pelos estudantes da escola pública que residem na periferia. Possivelmente, essa tomada de consciência é resultado da

observação da realidade de seus familiares e deles próprios, pois, se no período escravocrata os negros eram submetidos aos trabalhos forçados, nos dias atuais, são embrutecidos pelo sistema que continua a desumanizá-los.

Os estudantes negros da classe média também percebem a desumanização a que os negros foram submetidos. No entanto, possivelmente por terem passado por menores privações econômicas, acreditam que essa desumanização é algo do passado.

A questão seguinte foi formulada sobre a reprodução da imagem “Alegoria à República”, fig. 11. A exemplo da anterior, solicitou-se que o estudante descrevesse a ilustração e explicasse qual a mensagem que a figura imprimiu.

No Quadro 9 foram sintetizadas as respostas coletadas.

Quadro 9
Percepções sobre a “Alegoria à República”
(Autor Anônimo)

Carolina	Uma mulher branca sendo idolatrada por homens brancos e as negras abaixo dela.
Pixinguinha	Bom, o que eu consigo ver nessa imagem... dá p’ra ver claramente que é no Brasil; fica claro a desigualdade financeira, porque as vestimentas do branco têm detalhes em ouro e o negro com vestimentas simples e humildes.
Dandara	Eu vejo nobres; tem uma rainha com os servos dela e tem os que estão segurando-a. Então, tem quem ela pode tocar, se comunicar e mais p’ra frente, tem aqueles que não quer me comunicar. Aqui a gente vê negros sentados conversando.
Emanoel	Brancos bem arrumados, patriotas, elegantes, em pé com postura e, no canto, eu vejo mulheres pretas; não sei se são filhas delas, aqui embaixo, no chão. Não sei se encaixam aqui nessa foto; é como se fosse uma representação diminutiva da minha raça.
Milton Santos	Estou vendo soldados, alguns negros, aqui em baixo da figura. Os brancos sendo como ricos, bem vestidos e os negros estão de canto, sem nenhum destaque.
Solano	Que os negros estão um pouco mais livres, porque, antes, eles estariam aqui do lado da mulher; agora estão um pouco mais afastados.

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Excetuando Pixinguinha, todos os estudantes identificaram que os negros foram representados em um segundo plano. Emanoel e Milton foram além, observando que se trata de “uma representação diminutiva da minha raça” e “os negros estão sem papel de destaque”. Pixinguinha e Milton Santos dão ênfase à desigualdade econômica entre a população negra e os brancos. Por sua vez, Carolina observa uma “mulher branca sendo idolatrada por homens brancos e as negras abaixo dela”.

O fato de os representantes da população negra serem apresentados em segundo plano pode ser um instrumento para justificar o papel social dessa população nos dias atuais, além

de estar associado à política de segregação social e espacial a que a população negra é submetida.

A observação de Carolina aponta para a perversidade de como as meninas negras são tratadas, sendo representadas abaixo das mulheres brancas, sem serem notadas. Essa representação é comum nos meios de comunicação em massa, na literatura e até mesmo nas escolas. Cavalleiro revelou em uma pesquisa com crianças de quatro a seis anos que se negras já apresentam “[...] uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem. Em contrapartida, crianças brancas revelam um sentimento de superioridade, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo um caráter negativo à cor da pele” (2003, p. 10).

Fanon dedicou um capítulo para discutir as relações entre a mulher negra e o homem branco, informando que “[...] trata-se de determinar em que medida o amor autêntico permanecerá impossível enquanto não eliminarmos este sentimento de inferioridade” (2008, p. 54). O texto realiza uma análise da história de Mayotte Capécia, uma negra martinicana que ama um branco e deste aceita tudo, pois sabe que precisa “embranquecer” a raça. No Brasil, no livro *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo, tem a personagem Bertoleza, uma negra trabalhadora e submissa que é fanática pelo branco que a explora (que havia falsificado uma carta de alforria). Bertoleza é capaz de tudo para agradar seu homem branco e, por fim, ao perceber que fora traída pelo amado, que a devolve ao antigo escravizador, suicida-se.

Essas duas histórias podem auxiliar na interpretação que Carolina realizou da obra em questão, uma vez que a estudante, em outro momento da entrevista, revelou que sofre preconceito desde o sexto ano. No entanto, é possível que tenha sido vítima de racismo desde a infância e o fato de as mulheres brancas serem preferidas às negras é uma realidade em seu meio social. Por isso, ao analisar a ilustração, divisou um apelo afetivo, pois a admiração do outro é valorativa.

A dimensão afetiva não foi uma das problemáticas da pesquisa, que não se propôs a avaliar essa questão, embora o livro didático possa suscitá-la. Contudo, as falas de Carolina de Jesus provocaram outras reflexões que, em outro estudo, será relevante aprofundar.

A questão seguinte solicita que os inquiridos informem o que entenderam de um texto do livro didático que se refere ao desenvolvimento no Brasil na década de 1930. “Concentrando 31% das indústrias, o principal centro da industrialização brasileira era o estado de São Paulo, onde viviam os mais importantes produtores de café do país e onde havia um grande número de ex-escravos e seus descendentes” (COTRIM, 2013c, p. 92).

Quadro 10
Desenvolvimento no Brasil em 1930

Carolina	Os negros são mais reconhecidos pelo fato de serem produtores de café. Por eles produzirem o café, eles se tornaram famosos, pela sua fama de produzir o café, apenas.
Pixinguinha	Pelo fato da (<i>sic</i>) população ser uma grande quantidade de ex-escravos, eles poderiam estar sendo escravizados de alguma forma.
Dandara	Não falou. Citou o negro no último caso, mas não deu ênfase que ele deveria ter dado na frase.
Emanoel	Quando falou dos produtores de café, obviamente eu já pensei em escravos. O número de ex-escravos era muito grande e essa palavra “ex-escravo” eu já começo a pensar em cortiços, favelas, porque não tinham onde morar, não tinham dinheiro, não tinham nada e tinham que sobreviver.
Milton Santos	Que mesmo depois da abolição da escravidão, os negros continuavam trabalhando, é isso?
Solano	Sim, os ex-escravos. Porque quem era escravo continuou sendo escravo. Porque continuou usando esse mesmo termo.

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

O trecho reproduzido do livro didático trata do desenvolvimento industrial no Brasil na década de 1930. É simbólico que o autor opte por classificar a população negra como ex-escrava, reproduzindo a versão dos dominantes e perpetuando, por meio da linguagem, o racismo. A intenção de promover a imagem negativa e inferiorizada do povo negro não ficou despercebida pelos estudantes, pois Carolina e Milton Santos notaram que o negro, mesmo depois da abolição, continua associado ao trabalho (manual). Dandara e Emanoel se atentaram ao fato de o negro não exercer papel de destaque e estar associado à favela, ao cortiço. Finalmente, Emanoel e Solano foram perspicazes ao perceberem que a população negra é associada à escravidão e ocorre a persistência em usar o termo escravo para se referir aos negros.

Talvez esses estudantes, ao lerem tal trecho no material didático, não percebam de imediato que a versão dos dominantes está impedindo outras narrativas e que a ideologia de promover o estereótipo leva o estereotipado a internalizar sua imagem negativa, idealizada com o objetivo de inferiorizá-lo e oprimi-lo (CAVALLEIRO, 2003). Entretanto, ao lerem com atenção o trecho, os estudantes rapidamente se apropriam do seu significado e a súbita tomada de consciência resulta em desalienação.

O último tópico do tema os materiais didáticos refere-se a como os negros são representados nesses manuais.

Quadro 11
Representação da População Negra nos Materiais Didáticos

Carolina	Vou responder todas as perguntas só de uma vez: como escravos. Sim. A maioria como escrava, eu tenho certeza absoluta disso que estou falando.
Pixinguinha	É retratado de uma maneira que está sempre servindo aos outros, sempre trabalhando, é isso.

Dandara	Não, é praticamente a mesma coisa de antes. O preto que é o empregado do branco. Na verdade eles nem usam esse termo, é o branco nobre que tem um escravo negro.
Emanoel	No livro de história tinham muitas senzalas, troncos, um ou outro negro fazendo rebelião, como o Zumbi dos Palmares.
Milton Santos	No nosso material didático desse ano não tem. Também não passaram nenhum filme pra gente. Nos anos anteriores conta-se a história do negro bem retratado, explica bem. Sobre a escravidão.
Solano	Representados como escravos. Pra mim não machuca muito porque sei que isso já passou, mas eu penso que uns anos atrás, aquelas pessoas que saíram daquela vida podem ver essa história ali, sendo que estão machucadas ainda.

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Os estudantes foram categóricos em suas respostas. Carolina, Milton Santos, Emanoel e Solano responderam que o negro é representado como escravo, associando senzala e castigos corporais. Pixinguinha, Dandara informaram que o negro está sempre servindo ao branco.

Essas respostas demonstram que não houve grandes mudanças no material didático após a promulgação da Lei n.º 10.639/03, pois não ocorre uma efetiva transformação nas características do material escolar, que deveria propiciar a produção coletiva de um novo conhecimento pautado na diversidade e peculiaridade dos povos negros e autóctones. De acordo com os entrevistados, o negro ainda não é representado como cidadão, que escreve sua vida e história e, após treze décadas de abolição da escravidão, os dominantes continuam negando-lhe o reconhecimento de suas racionalidades e lhe impondo a cultura do silêncio.

Na epígrafe do presente capítulo, foi citado José Alberto (1982, p.34): “... quem calou, não consentiu; teve medo”. Essa frase diz muito, uma vez que os opressores apregoam que estamos em um país livre, democrático, em que todos têm as mesmas oportunidades e direito de expressão. Acrescido a esta ideia há o ditado popular “quem cala consente”. Mas só quem viveu e vive situações extremas de opressão pode entender o que significa calar por medo. Medo da polícia, medo dos traficantes, medo da fome, medo da morte, medo de assumir que é negro em um país racista, que continua associando o povo negro à escravidão, à perversão e ao crime, tendo o material didático como cúmplice.

3.2. Racismo

Em 2002, a cantora negra Elza Soares gravou a música “A carne”, de autoria de Marcelo Yuka, Ulisses Cappelletti e Seu Jorge. A canção é uma interessante definição do que é racismo, preconceito racial e discriminação:

A carne mais barata do mercado é a carne negra (4x)
Que vai de graça pro presídio

E para debaixo do plástico
Que vai de graça pro subemprego
E pros hospitais psiquiátricos.

A primeira frase “a carne mais barata do mercado é a carne negra” explicita o racismo como doutrina da superioridade de determinados grupos étnicos sobre outros. Para Lopes (2004), o conceito de superioridade racial carece de base científica, uma vez que as diferenças biológicas entre os diversos povos são variedades de uma mesma espécie. Entretanto, no Brasil, observa-se uma clara distinção entre o tratamento dispensado à população branca e à não-branca. “A carne negra vai de graça pro presídio e para debaixo do plástico”. O *Mapa da Violência de 2014* confirma esta frase, pois “[...] entre os brancos, o número de vítimas (homicídios entre 2002 e 2012) diminuiu de 19.846 para 14.928, o que representa uma queda de 24,8%. Entre os negros, as vítimas aumentaram de 29.656 para 41.127, crescimento 38,7%” (WASELFSZ, 2014, p. 150), ou seja, no período pesquisado, o número de negros “debaixo do plástico” é quase três vezes maior do que de brancos.

Os dados do *Mapa da Violência de 2014* corrobora a definição de racismo de Geulen:

El racismo es una exageración, una postura extrema. Dondequiera que lo hallamos, estamos ante una posición unilateral y extremada frente a la realidad: imágenes propias magnificadas y, en cambio, despreciativas del otro, su exclusión violenta hasta la locura de la aniquilación (2007, p. 7).

Dados fornecidos pelo Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen) informam que “[...] a população penitenciária brasileira chegou a 622.202 pessoas em dezembro de 2014. O perfil socioeconômico dos detentos mostra que 55% têm entre 18 e 29 anos de idade, 61,6% são negros e 75,08% têm até o ensino fundamental completo” (BRASIL, 2016, p.1). E é a “Carne negra que vai de graça pro subemprego e pros hospitais psiquiátricos”: dados do IBGE publicados no Portal Brasil revelam “[...] que os trabalhadores de cor preta ou parda ganhavam, em média, em 2014, 58,0% do rendimento recebido pelos trabalhadores de cor branca” (BRASIL, 2015, p.1) e, de acordo com pesquisa realizada por Diniz (2013), o perfil dos internados psiquiátricos e sob custódia são: homens negros (44% contra 38% de brancos), pobres, de baixa escolaridade e com inserção periférica no mercado de trabalho.

Esses dados exigem uma reflexão de como o preconceito que, para Cashmore, “[...] pode ser definido como o conjunto de crenças e valores aprendidos, que levam um indivíduo ou um grupo a nutrir opiniões a favor ou contra os membros de determinados grupos, antes de efetiva experiência com estes” (2000, p. 438); transforma-se em discriminação racial, que

“[...] é uma ação ou comportamento adotados de forma a prejudicar alguém, isto é, quando o racista ou o preconceituoso externiza sua atitude, em manifestações ou ação, ocorre a discriminação” (CONE, 2010, p. 8). A “Carne negra” poderia ser vítima de preconceito por conta de uma sociedade ignorante, mas, na verdade, é vítima de discriminação racial e racismo institucional, pois esses(as) senhores(as) com mentes branqueadas e colonizadas apoiam instituições, “[...] que entendem que um determinado grupo racial deve ter preferência em relação a outros grupos em matéria de acesso aos benefícios gerados” (*id.*, *ib.*).

Memmi (1977) ponderou sobre as relações entre racismo e colonialismo e, apesar de referir-se ao racismo colonial que impregnava os países africanos na década de 1970, seus conceitos se aplicam ao caso brasileiro, em que o racismo é adquirido e exercido desde a infância. Há um esforço constante das classes dominantes para descobrir e evidenciar as diferenças entre os negros e brancos, valorizando-as em favor dos segundos, de modo que a população negra continue sendo “A carne mais barata do mercado”.

Contudo, existem conquistas no âmbito legal que devem ser discutidas com a população negra, para que, a partir da tomada de consciência de seus direitos, essa população possa romper com o ciclo de opressão e alienação. Caso contrário, possivelmente o processo de revolta irá ampliar-se e chegará o momento da “justa ira” de cobrar toda a dívida histórica.

Referentemente às conquistas legais, tem-se no art. 5.º, inciso XLII, da Constituição Federal de 1988, que determina: “[...] a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito de reclusão nos termos da lei”. A Lei n.º 9.459/97 incluiu, no artigo 1.º, “[...] a punição pelos crimes resultantes de discriminação e preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional”. No artigo 20 da mesma norma, determinou-se que praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional é crime com pena de reclusão de um a três anos e multa (BRASIL, 1997).

No ano de 2010, houve outra importante conquista: foi sancionado o Estatuto da Igualdade Racial, com base na Lei n.º 12.288, “[...] destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (BRASIL, 2010). E para que não haja dúvidas, o art. 1.º, do Estatuto determina:

[...]

I - discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;

[...];

IV - população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga (BRASIL, 2010).

No capítulo II do mesmo documento, relativamente ao direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, consta que “[...] a população negra tem direito a participar de atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer adequadas a seus interesses e condições” (BRASIL, 2010). Além disso, prescreve que é dever do Estado o desenvolvimento de campanhas educativas para que a solidariedade aos membros da população negra faça parte da cultura de toda a sociedade.

Após seis anos da promulgação do Estatuto da Igualdade Racial e treze anos da aprovação da Lei n.º 10.639/03, a presente pesquisa poderá apresentar os relatos de estudantes negros tanto da região periférica, como de bairros de classe média da zona leste de São Paulo, buscando explicitar as percepções desses meninos e meninas sobre o racismo no Brasil.

A primeira pergunta realizada pela pesquisadora foi justamente se, na opinião do(a) entrevistado(a), existe discriminação racial no Brasil.

Quadro 12

Discriminação Racial

Carolina	Sim. Por exemplo: Meu pai. Ele estava trabalhando. Meu pai é gerente de posto de gasolina e aconteceu um imprevisto: o frentista foi atender um moço que mandou chamar o gerente, porque estava tendo algum mal entendido no troco do dinheiro. Meu pai foi e o moço disse assim: “Ah, um negro, lógico que ele vai ficar do seu lado”. Porque o frentista também era negro.
Pixinguinha	Eu acho que existe, mas eu acho também que o negro se acha muito perseguido pelo passado e arrasta isso até hoje. E, muitas vezes das situações, ele mesmo cria o preconceito contra ele. Sim, na sociedade mesma que o pessoal é mais ignorante; não sei se essa é a palavra certa para usar, mas o pessoal mais ignorante vê uma pessoa negra e já fica com medo. Independente da situação, a pessoa pode não estar envolvida com nada, com tráfico, com drogas; nunca foi um presidiário; mas, só de olhar um negro a pessoa já fica espantada, já fica com aquele receio. Porém, eu acho que o negro cria páginas sociais (redes sociais) só para negro. E se você for analisar os brancos que fazem isso e são criticados; os negros não. É difícil você ver um negro que se case com negro; um negro procura um branco para se casar. Sinceramente, eu acho que eles já se veem nessa posição de perseguido e querem mudar um pouco essa história. Do tipo, “Ah, eu estou com uma pessoa branca, então o preconceito será um pouco menor”.
Dandara	Sim. Porque a partir de um momento que eu entro numa loja, ainda que eu esteja bem vestida, eu vou ser olhada de cima a baixo exatamente por eu ser negra. Ou, que o negro sonha alto demais; se você quer fazer direito, se quer juíza é porque está sonhando alto demais, o negro não tem espaço pra isso.

Emanoel	Sim, muito. Porque as pessoas, querendo ou não, com a chegada da cultura do hip-hop que está sendo mais relevante, onde os negros estão ganhando força e destaque, tem pessoas que não estão gostando disso. Por mais que elas aceitem, no caso aceita a pessoa ali, mas não aceita a pessoa como ela é, de cor. O meu vô, que era preto, quase azul, era racista com o povo negro. Então, aí que chega o caso que eu queria falar. As pessoas colocaram um rótulo na gente, de que preto tem que ser odiado, por conta da história em si e eu vi um vídeo esses dias que fala sobre isso. Que quando um branco quer elogiar alguma coisa de cor escura, ele não fala negro, ele fala preto. O café é preto. Carro não é negro, carro é preto.
Milton Santos	Tem. Porque estava passando uma matéria na televisão e eu estava vendo com o meu pai, dizendo que os negros recebem 46% de salário a menos do que os brancos e isso prejudica um pouco a gente. Porque a gente dá “duro” para conseguir as nossas coisas e acaba recebendo menos do que deveria receber, que o branco recebe.
Solano	Até minha família não sofreu, mas acho que tem em alguns lados, no Sul. Já fui para o Sul, e fui muito bem tratado. La junto com meus pais. Até uma mulher queria tirar foto comigo, porque eu era pequeno e me achou bonitinho. Até perguntou para a minha mãe se ela não queria me dar para adotar. Mas no Brasil tem sim, agora as pessoas não fazem muito, mas ainda existem aquelas pessoas antigas que tem preconceito, que destratam mesmo e falam para os netos e passam isso.

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Referentemente à primeira questão, Carolina, Dandara, Emanoel e Milton foram enfáticos em afirmar que sim, existe discriminação racial no País. Pixinguinha disse “que acha quesim; nas sociedades que as pessoas são mais ignorantes”. Solano, por sua vez, informa: “Acho que tem, em alguns lados, no Sul (região do país)”.

A partir dessas respostas, é possível inferir que não são todos os estudantes negros que percebem o racismo e a posição de Pixinguinha é de uma pessoa com a mente branqueada e que ainda se encontra imerso na alienação, exprimindo-se por meio de um discurso que transforma a vítima em culpada. O entrevistado afirma: “Acho também que o negro se acha muito perseguido. [...] ele mesmo cria o preconceito contra ele”. Pixinguinha continua: “O negro cria páginas sociais (redes sociais) só para negros e [...] é difícil você ver um negro que se case com negro; um negro procura um branco para se casar”.

Primeiramente percebe-se um distanciamento de Pixinguinha que, apesar de se autodeclarar negro, aparentemente não se vê como negro, pois seu discurso é sempre tratando o negro como o outro. Sua fala demonstra o que Gruzinski (2003) definiu como colonização do imaginário, como negação da própria origem, como se, ao se olhar no espelho, Pixinguinha visse uma imagem distorcida, ora branca, ora negra, e, no limite, não se percebendo como pertencente a nenhuma das duas. A colonização do imaginário é tão eficiente que o negro torna-se o responsável pelo processo de discriminação, sendo, por isso, ele próprio acusado de racista, por exemplo, ao criar páginas nas redes sociais só para negros ou por “preferir as brancas”.

O fato de criar páginas só para negros pode ser interpretado como a busca por uma unidade, a expressão de uma solidariedade para com o povo negro; pode ser lido, também, como tentativa de recuperação de autoestima e fortalecimento da identidade. Mas, para Pixinguinha, essa atitude é racista, uma vez que “o branco não pode criar uma página só para brancos”. O entrevistado não percebe que, o tempo todo, a sociedade é branca e impõe seu padrão de beleza, sua linguagem, sua visão de mundo e que, se incluem alguns negros em seu meio, é por cooptação ou porque houve muita luta da comunidade negra. Neste caso, não há doação, nem muito menos reconhecimento da diversidade étnica e cultural da sociedade, mas pequenas conquistas de uma luta secular.

No segundo caso, o entrevistado reforça uma reclamação das mulheres negras (TELLES, 2012) que afirma terem seus irmãos étnicos preferência pelas brancas. Para tentar entender essa afirmação, recorreu-se à *Pele negra, máscaras brancas*, de Franz Fanon, que, no capítulo “O homem de cor e a branca”, explicita que o homem negro não quer ser reconhecido como negro, mas como branco. E quem pode proporcionar-lhe esta sensação? O amor branco: “amando-me ela me prova que sou digno de um amor branco. Sou amado como um branco. Sou um branco” (FANON, 2008, p. 69). Portanto, ocorre um processo inverso do primeiro caso citado por Pixinguinha (páginas só para negros), pois, o homem negro alienado supõe que estar com uma mulher branca fará com que seja aceito na sociedade como um branco. Desse modo, o processo de alienação se manifesta na inferiorização do seu corpo, de sua visão de mundo, de sua história e de sua cultura. A pessoa negra alienada aceita a ideologia do branqueamento, negando a cor da própria pele, alisa os próprios cabelos e busca o casamento com indivíduos de pele mais clara, para “melhorar a raça”.

E como explicar a sobrevivência da alienação na visão de Pixinguinha? Para a autora da presente pesquisa, o estudante não enxerga o mundo com seus “próprios óculos” e a educação bancária alienada e alienante contribuiu para a crise de identidade do sujeito, pois esta educação, que ainda é praticada, não é pautada na visão de mundo nem na realidade dos estudantes negros, continuando a culpá-los pelas mazelas que lhes são infligidas pela sociedade.

O outro entrevistado, que não percebe o racismo, é Solano, que chega a ser ingênuo ao dizer que acha que há racismo, mas somente lá no Sul. Contudo, afirma também que foi muito bem tratado quando esteve no Sul do País que uma mulher “me achou bonitinho e até perguntou para a minha mãe se ela não queria me dar para adotar”. Ora, Solano era uma criança negra e não um animal de estimação que se leva para passear e pode ser doado para outra família. Esse episódio é a perpetuação da ideia de que famílias negras são

desestruturadas e não têm condições de propiciar um lar para seus filhos. Certamente por isso a mulher sulista (certamente branca) quis adotar Solano, que não percebeu a perversidade da proposta.

A pergunta subsequente indagou se o(a) entrevistado(a) já sofreu ou conhece alguém que foi vítima de preconceito racial.

Quadro 13

Vítimas de Preconceito Racial

Carolina	Porque eu mesma já passei por isso. Passo por racismo. Teve uma vez que eu estava no ônibus, eu estava indo para o shopping com as minhas amigas e eu fui ajudar um senhor que estava descendo do ônibus e ele falou assim: “Não toque em mim porque eu não gosto de negro”
Pixinguinha	<p>Que eu lembre não. Eu já sofri preconceito porque era baixo, mas não tinha nada a ver com a cor da minha pele.</p> <p>Obs.: No final da entrevista, Pixinguinha disse que certo dia estava trabalhando, dirigindo uma Fiorino, acompanhado de um colega de trabalho branco. A polícia parou os dois. Disseram que estavam procurando um suspeito de roubo. Revistou os dois e o colega branco estava com maconha. Contudo o policial militar (PM), depois de questionar de quem era, “deixou pra lá”.</p> <p>Conheço algumas pessoas.</p> <p>Eu já vi. Eu estava com uma pessoa no ônibus e uma senhora de aproximadamente de 60 anos falou: “Agora, aqui, vai ficar fedendo.” E a gente entendeu que estava direcionado a ela. Porque foi exatamente quando a gente passou e essa senhora olhou diretamente para ela. Essa pessoa não conseguiu ter reação, digamos que a reação dela foi ir para o fundo do ônibus e chorar. Ela não conseguiu reagir, ficou muito ofendida com essa situação.</p> <p>Outro caso:</p> <p>Lembro de uma falsa acusação de roubo; eu não estava presente mas uma colega me contou, e quando foi comprovado que ela não tinha roubado, a pessoa que acusou não pediu desculpa, não se direcionou a minha colega de uma forma educada e foi ainda além, disse que suspeitou daquilo porque ela era negra. A única negra que estava próxima.</p>
Dandara	<p>Já, recentemente na escola. Sumiu um objeto na sala de aula e eu e mais uma menina negra na sala, pois só existe a gente de negras lá, fomos acusadas de ter pegado este objeto, pois a menina virou e disse que era pra gente devolver porque sabia que tinha sido a gente que tinha pegado. E a gente perguntou o porquê que ela achava isso e ela disse que era porque era a nossa cara fazer isso, porque somos negras.</p> <p>O diretor tratou isso como se fosse algo da nossa cabeça, um preconceito da nossa cabeça. Ele ainda me chamou e a outra menina negra de burras, dizendo que estávamos criando preconceito nas nossas cabeças.</p>
Dandara	<p>E um único professor que nos defendeu, ainda foi ofendido. Porque o diretor disse que o professor não era advogado; então, ele não poderia falar o que era racismo e preconceito ou o que deixa de ser. Que dentro da sala o professor mandava, fora da sala quem mandava era ele (diretor). Então, nem os alunos nem os professores têm voz dentro da escola, só dentro da sala.</p>
Emanoel	<p>Já. Foi na rua, eu nem levei em consideração. Eu sempre ando muito bem arrumado, mas tem dias que você não liga para essas coisas e sai de qualquer jeito. Eu estava passando na rua, de chinelo, bermuda e uma camisa folgada, sem boné, não gosto de falar essa palavra, mas eu estava parecendo um favelado. Eu passei do lado de uma mulher que estava de costas, e toda vez que eu passo desse jeito menos arrumado, é sempre a mesma reação: abre o olho, olha para trás e coloca a mão no bolso. É sempre a mesma coisa. Poxa, estou apenas andando. Não é só porque estou menos arrumado que eu vou assaltar.</p> <p>Ideia: preto = ladrão.</p> <p>Já, já aconteceu. A minha professora, como eu disse, era bem cautelosa nas palavras dela. Ela nunca chagou a expor a ideia dela, mas sempre tinha um tom de que ela estava sendo racista. Não é como esta entrevista agora, onde perguntava e ela falava; ela falava com um</p>

	tom meio ofensivo, como: “Mas você não se sente ofendido com a sua história?” Eu dizia que não e ela ficava insistindo, pra ver se eu realmente ficava ofendido.
Milton Santos	Eu não. [Mas] às vezes, quando estou na rua com meu primo, as pessoas xingam, passam de carro xingando de macaco preto, mas para a gente não liga, não. Porque não significa muita coisa, porque sabemos que não somos o que eles dizem; já é um avanço.
Solano	Não.[na escola] Ah... eles me chamam de um jeito amigável. Dizem: “Ah, você é neguinho”, mas amigável mesmo.

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Nesta questão, Carolina, Dandara e Emanuel responderam que “sim”. Os três foram vítimas de preconceito, respectivamente, no ônibus, na escola e na rua. Carolina informa que o racista gritava para ela “não tocá-lo”; Dandara, além de ser acusada injustamente de ladra por uma colega, ao reclamar com o diretor, foi obrigada a ouvir que essa história de preconceito é “coisa da cabeça dela”. Emanuel narra que, quando sai na rua mal arrumado, é visto como “preto ladrão”, mas ele nem leva em consideração; também cita o caso da professora que o tratava com um tom ofensivo.

Milton Santos diz que ele nunca foi vítima de preconceito, mas, quando sai à rua com o primo, “as pessoas os xingam de macaco preto”. Solano informa que, na escola, o chamam de “neguinho”, completando: “Mas, é de forma amigável”.

As respostas de Dandara e Emanuel (quando citam a professora) demonstram uma ausência de questionamento crítico por parte dos profissionais da educação com relação à presença de estudantes negros nas escolas. O diretor da escola pública em que Dandara estuda não admitiu que houve preconceito, quando Dandara fora acusada de roubo apenas por ser preta e, o que é pior, menosprezou o sofrimento da estudante e a humilhou dizendo que essa história de preconceito era uma invenção da cabeça dela. A professora de Emanuel, mais discreta, talvez por se encontrar em uma escola particular, insistia em dar ênfase à escravização e inferiorização do negro e sempre provocava Emanuel para ver se ele se ofendia. Em ambos os casos existe manifestação de preconceito e certo sadismo por parte dos profissionais da educação, que se julgam superiores e insistem em envergonhar os estudantes negros.

Pixinguinha informa que não se lembra de sofrer preconceito, mas já presenciou uma cena no ônibus, com uma moça negra que estava com ele, que foi chamada de “fedida”. Também relatou um caso de uma amiga que foi acusada injustamente de roubo.

A estratégia de Emanuel é supostamente ignorar a situação; no entanto, o que existe é um silenciamento e, para evitar ser parado pela polícia na rua, procura andar “bem arrumado”, pois frequentemente é visto como preto ladrão, tanto pela polícia como por transeuntes.

A estratégia do silenciamento também é praticada por Milton Santos, que diz não ser vítima de preconceito, mas, quando sai com o primo, é chamado de “macaco”.

Cavalleiro explica que “[...] como um bálsamo, o silêncio abrandava as dores da alma” (2003, p. 100) e, possivelmente, Milton Santos, Emanuel e Solano não enxergam ou dizem não se incomodarem com o racismo para enfrentarem o sentimento de impotência diante das manifestações discriminatórias.

As meninas percebem o racismo e demonstram o sofrimento que ele lhes causa. Suas falas estão impregnadas de revolta. Pixinguinha, sempre reticente, só enxerga o racismo que outro sofreu. Contudo, no final da entrevista, acaba relatando um episódio que ocorreu com ele. Possivelmente a própria entrevista o fez refletir sobre o problema, despertando-o para a opressão de que tanto ele como seus pares padecem.

Como três atores responderam que já foram vítimas de preconceito na escola, optou-se por realizar uma pergunta direta a todos os entrevistados: Já foram vítimas ou presenciaram preconceito racial na escola.

Quadro 14

Preconceito Racial na Escola

Carolina	Já. Desde a 6.ª série até hoje. Até hoje. Muita gente, quando toca nesses assuntos de negros na aula de história, todo mundo começa a falar: “Ah Carolina, olha aí”, você é a minha escrava. Às vezes trato como brincadeira, porque é amigo; mas tem gente que não são meus amigos e falam isso para me chatear de verdade. Sempre. Esse é o ponto de vista da piada. Só porque eu sou negra, eu serviria para ser escrava.
Pixinguinha	Que eu lembro, não. Só algumas coisas, como “macaco”; essas coisas a gente escuta direto; mas, às vezes, é com pessoas que têm intimidade. No caso, um negro ouvindo que ele é um macaco? Eu acho que ofende; porém, eu não concordo, com a pessoa ficar ofendida com esse tipo de comentário. Porque quando o negro é chamado de “macaco”, se referindo a cor da pessoa, então a pessoa está ligando a cor dela ao próprio macaco e ela não está gostando de ter a cor parecida com a do macaco, ou da aparência física do macaco. Porque se você falar para uma pessoa, por exemplo, que ela parece um pavão, que é uma ave bonita, a pessoa não vai se importar.
Dandara	Já. É meio irônico isso, porque foi de negro contra outra pessoa negra. Então, dava pra ver que uma das pessoas era de classe bem baixa mesmo e essa pessoa sentou do lado de uma menina, que hoje é considerada filhinha de papai e a menina levantou e saiu. E, em todo lugar, que essa outra pessoa ia, a menina se afastava. E fomos procurar saber o motivo e ela disse que ela é negra, mas que não era da mesma classe social que a outra pessoa.
Emanuel	Sim. Inclusive, eu e meus amigos brincamos muito disso, não posso dizer racista, mas a gente brinca muito com o sentido da coisa. Eu não me ofendo fácil; tem que encher muito o meu “saco” para me tirar do sério, porque eu tenho orgulho da minha cor e não mudaria por nada. E com relação a história, quando eles (escravos) foram alforriados, se mudaram para outros lugares, não tinham onde ficar e formaram as favelas. Na favela, muitas pessoas não tinham condições e roubavam para se alimentar, para alimentar os filhos, alguma coisa assim. E com tudo isso, agente brinca com: “Olha a cor dele. Ele vai roubar.” Já fica, por causa de tudo. A sociedade enxerga assim e a gente só reproduz. Falo. Eu brinco com meu amigo Luiz, que era o outro negro da sala e a gente esculachava um ao outro, brincava do tipo: “suco de piche”, “picolé de asfalto”, a gente brincava entre a gente.

Milton Santos	Não. Nenhuma.
Solano	Sim, eu lembro que um menino xingou outro dizendo “volta pra senzala”, magoando; o menino ficou sentimental. Eu fui falar com ele, dizendo para não se importar; porque ele tinha acabado de entrar na escola e um mês depois o menino começou a xingar ele. Depois que conversei com ele, ele melhorou.

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Carolina disse que é vítima de preconceito desde a 6.^a série até os dias atuais e sempre que surge o assunto escravidão na escola alguém diz: “Ah, Carolina, olha aí, você é a minha escrava”. Pixinguinha relutante informou que não lembrava, mas que, às vezes, o chamavam de “macaco”; mas era só quem tinha intimidade e ele não concorda que seja uma ofensa.

Dandara relata que, em sua escola, além do caso que ocorreu com ela, uma menina negra praticou racismo com outra negra. A primeira se julgava superior devido a ter melhores condições sociais. Emanuel, assim como Pixinguinha, disse que, na escola, ocorrem muitas brincadeiras, mas ele não se ofende. Entretanto, no momento seguinte, descreve que os meninos brincam entre si, porque a sociedade o vê como ladrão, o chamam de “suco de piche” e “picolé de asfalto” e que os próprios meninos negros acabam reproduzindo o que os coletivos dizem.

Milton Santos se calou e, depois, informou que não, que nunca presenciou nada. Por fim, Solano contou que mandaram um menino negro “voltar para senzala”. O garoto era novo na escola e Solano foi conversar com o menino, para acalmá-lo.

De acordo com Guimarães (2009), o racismo brasileiro quase sempre operou por meio de mecanismo de empobrecimento e de abuso verbal. Tanto Carolina como Pixinguinha, Emanuel, Dandara e Solano concordam com Guimarães, uma vez que relataram incidentes em que ocorreram abusos verbais, que são promotores da autodiscriminação do(a) estudante negro(a) que, de tanto ouvir que é “macaco”, “ladrão” e “escravo”, “que deve voltar para senzala”, acaba incorporando o discurso do opressor e passa a reproduzi-lo contra si mesmo. Dandara narrou: “Uma menina negra humilhou a outra por se considerar economicamente superior”.

Solano, o garotinho que queriam adotar – estudante de uma escola privada com pouquíssimos negros –, solidarizou-se com um estudante negro que estava sendo humilhado pelos colegas, mesmo sem conhecê-lo. Solano reviveu o sofrimento causado pelo preconceito de que também é vítima e, num ato de amor e generosidade, procurou o novo estudante, apoiando-o e consolando-o. Solano ratifica o que Freire afirmou: “[...] a verdadeira solidariedade não se encontra senão na plenitude deste ato de amor, em sua realização

existencial, em sua práxis” (2008, p. 69), ou seja, a solidariedade não se dá em plano abstrato, com palavras vazias, mas na práxis mediatizada pelo mundo.

Ainda relativa ao tema racismo, a questão subsequente foi: O que é ser negro no Brasil atual?

Quadro 15

Ser Negro(a) no Brasil de Hoje

Carolina	Pra mim, ser mulher e negra é um orgulho. Eu não tenho preconceito algum em colocar em alguma coisa que eu sou negra. Eu tenho muito orgulho. E as vezes eu sofro bastante preconceito. Por exemplo, eu gostar de alguém e esse alguém falar que não gosta de mim porque eu sou negra. Esse é o fato, por eu ser negra. É isso.
Pixinguinha	Acho que o negro está conquistando seu espaço. Acho que é orgulho.
Dandara	Sem resposta.
Emanoel	Sinal de muita discriminação, querendo ou não. Eu não recebo muita discriminação, mas porque eu me visto bem, ando com postura. Mas, e as pessoas que não fazem isso, que têm alguma deficiência, ou sei lá? Em específico os negros, é sinal de discriminação. Porque a polícia não pára brancos, mas se vê um negro, já olha diferente, anda mais devagar, vê o que tem na mão, se estiver com cigarro então... Só falta um binóculos para ver o que tem na mão. Eu falo isso, porque comigo é assim. Eu ando desleixado, quando não vou para a escola, ou quando não vou para uma festa, ou coisa assim, do tipo. Quando eu não estou indo para esses tipos de lugares, eu estou relaxado. E, por conta disso, já me pararam nessas situações quatro vezes de quatro meses para cá, uma a cada mês. Eles pararam, revistaram, perguntam onde eu estava indo; mas, como sou informado, não reajo, não desrespeito, falo “Senhor”. Sim, ao contrário de muitas pessoas que dizem que não pode chamar de “senhor”, senão vão esculachar mesmo. Mostro todos os meus argumentos, falo que não estava fazendo nada e ainda assim perguntaram se minha chave era de alguma moto; eu disse que era a chave de casa e ele não acreditou. Eu estava andando balançando a chave e ele me parou, dizendo assim: “Ô garoto, você está com uma chave de moto?” Eu disse que não e ele me chamou. Mostrei pra ele; ele me perguntou se eu era menor de idade. Eu disse que era; me perguntou se a chave era da minha casa; eu disse que sim e mesmo vendo que eu estava sendo sincero, ele não estava acreditando. Ele me pediu meus documentos; entreguei, ele consultou e viu que eu não tinha nada e me devolveu tudo; daí, fui embora.
Milton Santos	Ser alguém. Que faz algo para ter algo.
Solano	Ser uma pessoa normal, como os brancos.

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Carolina e Pixinguinha afirmaram que ser negro é sinal de orgulho, mas Carolina, ao contrário, reforçou que ser negro é ser vítima de preconceito. Milton Santos disse que é “ser alguém que faz algo para ter algo”. Solano disse que é ser normal, como os brancos. Dandara não foi inquirida e Emanoel afirmou que ser negro é ser vítima de discriminação.

Carolina não está mais imersa na cultura do silêncio; tem consciência da sua situação de opressão, oriunda do preconceito racial e, justamente quando é proibida de ser mais, reconhece-se como negra e manifesta seu orgulho.

Pixinguinha parece estar no nível da consciência transitiva ingênua; oscila entre ter orgulho de ser negro e não se reconhecer como tal, além de atribuir ao negro o preconceito racial e o “vitimismo”.

Emanoel tem consciência de que é vítima de preconceito por ser negro e, apesar de procurar “andar bem vestido, com postura”, já entendeu que o preconceito racial supera o de classe, dado que, mesmo sendo um negro da classe média, foi parado pela polícia quatro vezes em quatro meses. Entretanto, o entrevistado continua buscando aceitação, não discute com os policiais e “trata-os de senhor, usa seus argumentos para evitar conflito”. Apesar de perceber a contradição entre opressor-oprimido, não revela sua revolta e sua consciência transitiva pode transformar-se em consciência fanatizada, que se caracteriza pela acomodação e não comprometimento do indivíduo com a sociedade e consigo (FREIRE, 2009). É possível que, se não passar por uma situação-limite, aceite a falsa liberdade que seu *status* social lhe possibilita.

Milton Santos, que também é da classe média e estuda na rede privada, acredita que ser negro é ser alguém para ter algo. O estudante não demonstra ter consciência da luta do povo negro, da busca por igualdade e liberdade e acredita que tudo se resume a “ser para ter”. Milton tem a mente branqueada, não percebe o processo de opressão e alienação em que está imerso e, como afirma Munanga, encontra-se em um “[...] estado que, por fatores externos (econômicos, sociais, históricos, políticos ou religiosos), não mais dispõe de si, passando a ser tratado como objeto. Consequentemente, o indivíduo assim considerado torna-se escravo das coisas” (2009, p. 83).

Solano acredita que ser negro é ser normal, como os brancos. O garoto não percebeu que, para ele, o padrão de normalidade é o branco. Inconscientemente ainda alimenta o sentimento de inferioridade, o que, de acordo com Pinto, “[...] no sentido histórico, social, a alienação se refere ao estado do indivíduo que não retira de si as matrizes com que constitui sua consciência e, sim, as recebe passivamente de fora” (2007, p. 52). Assim, a identidade que Solano procura exibir não é a própria, mas a do outro, a do branco.

Na última questão referente ao tema racismo, foi solicitado que os entrevistados comentassem a citação de uma parte das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: “Os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não tem, hoje, de assumir a culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, tem eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo” (2004, p. 14).

Quadro 16

Responsabilidade dos Descendentes dos Mercadores de Escravizados

	Os meus antepassados que sofreram. A gente do século XXI não tem noção daquilo; não sofremos o que eles sofreram. É isso o que eu entendo; a gente não tem que levar o racismo
--	--

Carolina	porque não foi a gente. Eu como negra, acho as cotas desnecessárias. Muitos brancos também sofrem preconceitos. Tem negro que não gosta de branco, por causa desse acontecimento, pelo branco ter feito os negros de escravos. Só que os brancos hoje em dia não foram os de lá. Por isso que, às vezes eles, confundem. [...] Sou contra as cotas, porque não quer tratar a gente igual? Então todos nós temos que ralar e estudar. Porque vivemos como todo mundo. Como vivemos na periferia, tem muitos negros, mas também tem muitos brancos que estão na mesma situação. Na minha sala tem muitos brancos que estão na mesma que eu, na mesma escola, no mesmo bairro. Então, acho que a gente não tem que levar isso atualmente.
Pixinguinha	Eu acho que é um pouco do que te falei antes. Há um mês eu presenciei uma situação, em que foi exposto, na rede social, um tema que falava que quando um negro organiza uma revolução, ele é idolatrado. E quando um branco tem a mesma postura, é discriminado. Eu entendo nessa frase, que é um pouco do que eu penso. Alguns negros, hoje, carregam um pouco dessa mágoa da história de 100 anos atrás e carregam até hoje para os seus descendentes. E, no meu ponto de vista, isso devia ser tratado de uma forma diferente, porque se o negro fala para os seus descendentes hoje o que os seus antepassados sofreram, mesmo ele não passando pelas coisas que os antepassados sofreram. A responsabilidade dele é mudar a cabeça tanto do negro que sofreu e do que não sofreu; mas, têm na memória as histórias e tanto pelo branco porque são outros tempos hoje.
Dandara	Que eu não posso tocar nesse assunto com você, porque você não faz parte do que aconteceu no passado, mesmo que você seja de uma sociedade branca. Então você não pode assumir a culpa; você não pode ser responsabilizado; você não pode se pronunciar; você não pode ser acusado sobre o que aconteceu no passado. Porque eles ficam somente na primeira parte. De que eu não devo me pronunciar, não devo optar, não devo me importar diante dessa situação. Então eu não vou combater, não vou me pronunciar, não vou fazer nada.
Emanoel	Ele está falando dos mercadores de escravos e os descendentes deles terem a obrigação de combater o racismo. Eu acho que não é combater, mas, sim, conscientizar sobre a proporção que tornou tudo isso. Ao falar que negro não tem alma, que merece ser escravizado e ser levado ao limite do seu corpo, eu acho que deixou uma ferida muito grande no meu povo. A gente teve que se levantar sozinho; não tivemos nenhum tipo de ajuda, em minha opinião. Porque somos capazes. A ajuda que tem que ter; não é dar e, sim, proporcionar. O ENEM é um deles... sobre as cotas. Porque, querendo ou não, um aluno que tem cota tem um desempenho melhor do que os alunos que não têm. A educação é a base de tudo, por mais que o governo não invista nisso. É a base de tudo. Sem a educação a população vira massa de manobra.
Milton Santos	Que esses descendentes de mercadores de escravos não se sentem tão culpados de seus antepassados ter vendido escravos. E que eles se sentem também como parte da história, de conseguir contar o que aconteceu e o que acontece. Acho que não. Eles foram os agentes dessa escravidão e não acho certo agora eles poderem se defender. Sendo que já fizeram coisa errada.
Solano	Eu concordo. Porque os antepassados sofreram o que os negros hoje não devem sofrer e muitas pessoas que praticaram o racismo antigamente; passaram para seus filhos, que passaram para seus filhos e assim foi. E, por isso, acho que tem que ter pessoas para lutar contra essas pessoas; é pouco, mas tem.

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Carolina, que nas questões anteriores assumiu sua identidade negra, reconheceu que tanto ela como o pai foram vítimas de racismo e disse ter orgulho de ser negra etc., nesta questão apresenta um discurso diverso. Primeiramente informa que entende que seus antepassados sofreram com a escravização e racismo, mas que, hoje, é diferente e que há branco que também sofre racismo, devendo todo mundo ser tratado igual. Afirma ainda os brancos de hoje não têm culpa do que seus antepassados fizeram e que, hoje, “todos têm que ralar igual” Por isso, a estudante diz ser contra as cotas de ingresso nas universidades e em empregos públicos.

Pixinguinha acha que alguns negros “carregam, hoje, uma mágoa do passado”. Para o estudante, é função “do negro mudar a cabeça, porque hoje são outros tempos”. Desse modo, dois estudantes negros, periféricos, que reconhecem que existe o racismo no Brasil, defendem o discurso da igualdade racial.

Dandara, por sua vez, é veemente ao explicitar que os brancos de hoje não admitem serem cobrados pelos atos dos seus antepassados; não querem ser responsabilizados e, por isso, querem que os negros se caleem.

Milton Santos expõe não achar justo que, hoje, os beneficiários da escravidão tenham direito a se desculparem; possivelmente ele espera ações e, não, apenas palavras.

Solano crê que os negros de hoje não podem sofrer o que os antepassados padeceram e que muitos antepassados brancos perpetuaram a prática do racismo, passando-o para as novas gerações.

A fala de Emanuel foi surpreendente, porque, em primeiro lugar, diz que não acha que os descendentes dos escravocratas devam combater o racismo, mas se conscientizarem da proporção que o racismo tomou, não repetindo que o negro não tem alma etc. No segundo momento, Emanuel vem com o discurso de que o negro teve que “se levantar sozinho” porque é capaz. Por fim, o entrevistado defende as cotas e diz que a educação é a base de tudo. Observa-se uma ambivalência de valores, uma vez que na resposta à mesma questão, o inquirido afirma que os negros devem “se levantar sozinhos” e, em seguida, apoia as cotas. Parece haver uma luta interna de desalienação, com uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais da população negra.

Carolina também é ambígua e, possivelmente, por ter consciência de que é vítima de racismo desde a 6.^a série, queira provar que é igual ao branco e, por isso, não apoia as cotas, pregando a igualdade racial.

Moura (2014) explica que o preconceito racial e a marginalização imposta ao negro são elementos determinadores do seu comportamento que, ou se distorce em uma postura de negação, ou se aliena em uma busca de autoafirmação.

3.3. Currículo

O tema final da presente análise é currículo, que não se limita a uma série de disciplinas e seus conteúdos, mas trata-se do currículo em sentido amplo, que diz respeito a, praticamente, todo fenômeno educacional e aos seres humanos envolvidos no processo. Para Libânio (2003) o currículo, mais do que os conteúdos escolares inscritos nas disciplinas, é o

conjunto dos vários tipos de aprendizagens; valores, comportamentos, atitudes adquiridas nas vivências cotidianas na comunidade, nos jogos, no recreio e na interação entre professores, estudantes e funcionários.

De acordo com a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, o currículo: “Configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos” (BRASIL, MEC, RESOLUÇÃO CNE/CEB 4/2010, p.4).

Em outras palavras, o currículo refere-se às atividades organizadas pela escola, que se desdobram em torno do conhecimento, contribuindo para a construção das identidades dos(as) estudantes, sendo fundamental o papel do educador no processo curricular. Para Silva (2001, p.10)

A tradição crítica compreendeu, há muito tempo, que o currículo esta no centro da relação educativa, que o currículo corporifica os nexos entre saber, poder e identidade [...]. O currículo é um dos elementos centrais das reestruturações e das reformas educacionais [...]. O currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu próprio projeto social, sua verdade.

Silva chama atenção para o currículo que representando um “corpus ideológico” da classe dominante, acaba se entrelaçando ao cotidiano escolar, interferindo no projeto de educação de toda comunidade. Portanto, o currículo não é imparcial e como afirma Apple (1999, p.59) o currículo “nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...]. Ele sempre é parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo”, sendo constituído não somente pelo currículo explícito, para além deste, existe também o currículo oculto conceituado como aquele que:

[...] Envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos. São exemplos de currículo oculto: a forma como a escola incentiva a criança a chamar a professora (tia, Fulana, Professora etc); a maneira como arrumamos as carteiras na sala de aula (em círculo ou alinhadas); as visões de família que ainda se encontram em certos livros didáticos (restritas ou não à família tradicional de classe média) etc (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

Em virtude da coexistência dos currículos e da sua não neutralidade ainda é relevante as discussões nos meios acadêmicos e no “chão da escola” para debater tanto o currículo

formal, quanto o oculto. Buscando caminhos para o currículo ser mais atraente e congruente com a realidade da comunidade escolar e possivelmente, como defende Silva (2001), enxergando o currículo como fetiche, superando a dicotomia entre as experiências reais e imaginárias, sendo um currículo em que os conhecimentos possam ser elencados pelos(as) sujeitos reinterpreta as divergências, conflitos e controvérsias e reconhecendo as características comuns das formas de conhecimento. E como afirma Apple (1999, p.22) reconhecendo “a importância de examinar o conhecimento explícito e implícito, veiculado na escola, os princípios que norteiam a seleção e organização de tal conhecimento e os critérios e modos de avaliação para aferir o sucesso do ensino” (APPLE, 1999, p. 22).

As discussões acerca do currículo possivelmente serão mais profícuas, se as comunidades escolares e acadêmicas tiverem conhecimento sobre as conceituações e teorias do currículo. Atualmente encontram-se vários estudos sobre teorias do currículo, o brasileiro Tadeu da Silva (1999, p.12) é um estudioso do tema e para esse autor, seria mais apropriado renomear os estudos sobre teorias do currículo, como “discursos e perspectivas sobre currículo”, uma vez que “uma teoria supostamente descobre um objeto que tem uma existência independente relativamente da teoria. Um discurso em troca, produz seu próprio objeto [...]. Um discurso sobre o currículo, [...] produz uma noção particular de currículo”.

Contudo, o próprio autor adverte que a utilização da palavra “teoria” está tão difundida que seria difícil abandoná-la. Para efeito desta pesquisa utilizar-se-á a palavra teorias sobre currículo, no sentido de ser uma noção particular de currículo.

Para Silva (1999), o que vai distinguir as teorias a respeito do currículo é a questão do poder. As teorias tradicionais apresentam-se como neutras com foco no ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos, estando mais concentrados nas questões técnicas. Em contrapartida, as teorias críticas e pós-críticas negam a suposta neutralidade do currículo, questionando o: “Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro?” (*id., ib.*, p.16). Os discursos críticos enfatizam os conceitos de ideologia e privilegiam as categorias: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, relações de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. Por sua vez, as teorias pós-críticas destacam o conceito de discurso em vez do conceito de ideologia, tendo como principais categorias: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Para Young as teorias sobre currículo estão mais interessadas no currículo como conhecimento dos poderosos do que o currículo como conhecimento poderoso:

O currículo sempre é: um sistema de relações sociais e de poder com uma história específica; isso está relacionado com a ideia de que o currículo pode ser entendido como “conhecimento dos poderosos”; sempre é também um corpo complexo de conhecimento especializado e está relacionado a saber se e em que medida um currículo representa “conhecimento poderoso” – em outras palavras, é capaz de prover os alunos de recursos para explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área de conhecimento e a etapa da escolarização (YOUNG, 2014, p.190).

A abordagem de Young é relevante por permitir uma postura mais ativa com relação aos currículos, que não precisam ser encarados como estáticos e sim como campos de atuação e destaque para diferentes conhecimentos. Podendo ser um espaço de valorização e promoção da identidade etnicorracial, em que disciplinas como de História deve problematizar os critérios que abordam a história da África e Afro-brasileira a partir de periodizações eurocêntricas.

A respeito dessa valorização Santos(2010) propõe: i) apresentar periodizações africanas; ii) que a disciplina de história analise os modos de produção e organização social e política que não sejam pautados nos padrões ocidentais (direita, esquerda, capitalismo, socialismo); iii) que a história possa contribuir para desconstruir equívocos em torno do povo africano e afro-brasileiro e finalmente que

[...] A história trate das relações entre os mais diversos povos, sempre se ocupando de historiografias que desmascarem o eurocentrismo. Por exemplo, cabe no escopo da abordagem afrocentrada da História, corrigir a terminologia equívoca que apresenta a história na Europa como se fosse história geral (*ib., id., p.11*).

E considerando os inúmeros discursos sobre currículo, explicita-se que a presente tese está pautada no conceito freiriano. Segundo Saul, “[...] currículo é, na acepção freiriana, a política, a teoria e a prática do *que-fazer* na educação, no espaço escolar e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora” (2010, p. 109).

De acordo com esta dimensão do currículo, optou-se por partilhar a visão da escola do colonizado exposta por Albert Menni, um intelectual nascido na Tunísia e com importantes obras que discutem o colonialismo. Este autor foi citado por Freire em seus escritos, especialmente em *Pedagogia do oprimido*, em um conceito que, possivelmente, o iluminou para expor a aderência do oprimido ao opressor³².

³² “[...] é interessante observar como Memmi, em uma excepcional análise da *consciência colonizada*, se refere à sua repulsa de colonizado ao colonizador mesclada, contudo, de *apaixonada* atração por ele” (FREIRE, 2005, p. 56).

Para Memmi (1977), a escola do colonizado não transmite ao povo sua própria herança. As tradições, aquisições, hábitos, conquistas, fatos e gestos das gerações precedentes do estudante colonizado serão inferiorizados e descartados e este estudante não se apropriará da memória do seu povo, pois a história que lhe é contada não é a sua.

Este conceito é aplicável ao currículo das escolas voltadas para as classes populares de São Paulo e mais especificamente da zona leste da cidade, já que, nessas escolas, valoriza-se a cultura erudita, repreendem-se os dialetos dos estudantes, criticam-se suas preferências musicais e seus gestos. Além disso, a história do povo preto, do povo nordestino, das mulheres, é apresentada de modo enviesado, associada à escravidão, ao analfabetismo, à seca e à exclusão. Essas escolas estabelecem uma dualidade, reforçam a negação e, no lugar de preparar o estudante para assumir-se totalmente, com uma postura crítica, forma um estudante que ambiciona ser como os dominantes, que deseja igualar-se à elite, ainda que seja por meios não lícitos.

Tendo como princípio a visão de currículo mencionada, oito questões foram elaboradas a respeito do tema. A primeira refere-se à opinião dos estudantes no que diz respeito ao domínio, por parte dos docentes, de conteúdos comprometidos com a educação de negros e não negros e se estes docentes são capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Quadro 17

Domínio Docente sobre Conteúdos Comprometidos com Educação de Negros(as) e de Não-Negros(as)

Carolina	Não. Se levantar alguém para querer discutir sobre esse assunto, eles obviamente vão perder. Não estão preparados. Porque teve uma vez que estávamos falando sobre as cotas dos negros nas faculdades... Como a gente quer a igualdade, sendo que dão cotas para os negros? Daí estava um professor e um aluno discutindo sobre isso e o aluno acabou vencendo. O professor não tinha argumento pra defender a cota.
Pixinguinha	Não, eu não diria todos. Acho que só 20% , sim. Eu já presenciei situações, ligadas à própria turma: na sala de aula, um aluno destratar o outro, discriminando-o e o professor viu e não interviu. E já vi outros professores negros e não negros que conseguiram, de certa forma, educar a pessoa e fez com que a pessoa nunca mais fizesse aquilo. Mas já vi também professores negros vendo esse tipo de situação e não fizeram nada.
Dandara	Ai existe uma divisão. Humanas e exatas. Pelo menos 3% estão lá aptos a enfrentar isso, a tocar nesse assunto como algo mais importante. Porque existe essa divisão, entre exatas e humanas. Os professores de exatas tratam isso como “não é da minha conta”; o professor de inglês e o de português foram os únicos que se pronunciaram.
Emanoel	Muitos professores não ligavam para brincadeiras; viam que todos estavam rindo. Então, era aquilo e não ia mudar. Agora a minha professora negra tinha pulso firme pra isso. Ela corrigia, não importava se estava no meio de explicação, de prova, ou de qualquer coisa; ela parava tudo o que estava fazendo para dar atenção àquilo. Tinha uma professora que também é muito encucada com esse negócio de cor. Você não podia citar lápis preto que ela já se incomodava, cor de pele. Ela falava assim, que foi até

	engraçado porque é muito extremo isso; eu nunca tinha me deparado com essa situação de ofensa tão fácil: um menino estava pintando alguma coisa e ele falou “empresta o lápis cor de pele” e então ela falou: “Por que lápis cor de pele?” Ele disse: “Ah porque todo mundo chama assim”. E ela falou: “Ah, mas tem peles escuras, peles claras, amarelo, branco, preto”. Ela se armou para o menino por uma coisa muito inocente. E isso me espantou.
Milton Santos	Sim, ano passado, eles passaram muitas palestras sobre os negros. A própria professora Sandra (de História) falou bastante. Ela contou muitas histórias sobre ela mesma e que ajudou muito. Ela é negra? É.
Solano	Sim, porque o professor de Geografia explicou muito bem tudo. Ele disse que racismo é crime e que há muito tempo um menino saiu da escola preso. O professor de História contou isso também e o professor de Português, que contou a história da língua e fiquei até interessado.

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Para Carolina, na sua escola, os professores não têm domínio dos conteúdos comprometidos com educação de negros e não negros para combater a discriminação, pois em uma discussão com os alunos, apesar de o professor ser a favor das cotas para negros nas universidades, não teve argumentos para justificar sua posição.

Pixinguinha, que é da mesma escola, acredita que somente uma minoria dos professores está preparada, uma vez que já presenciou situações de discriminação na sala de aula com o professor presente e ele não interviu. Explica, também, que há professores negros que veem essa situação (de racismo) e não intervêm.

Dandara acha que os professores de ciências humanas são mais bem preparados do que os de exatas.

Para Emanuel, os professores negros são mais bem preparados; na verdade, ele acha que a professora é “encucada”, por corrigir o aluno por chamar o lápis rosa de cor da pele.

Milton Santos também acha que a professora negra tratou melhor a questão.

E Solano informa que os professores de geografia, história e português têm melhor domínio.

Percebe-se que há uma divisão entre a opinião dos entrevistados. Na escola pública, dois afirmam que os professores não estão preparados e um crê que apenas uma minoria o está. Na escola privada, dois concordam que os professores negros estão mais bem formados e que os professores da área de humanas lidam melhor com esses conteúdos.

Desse modo, os estudantes instigaram uma reflexão sobre formação docente e o porquê de os professores negros, em sua maioria, combaterem mais veementemente o preconceito e opressão.

Freire, na obra *Pedagogia da autonomia* (2000), retoma a questão da formação docente como prática educativo-progressiva e discute a inconclusão do ser humano, explicando que os educadores devem assumir a responsabilidade ética no exercício da

docência, com reflexão crítica sobre esta prática, que não é de transferir conhecimentos, mas de produzir coletivamente o novo conhecimento.

Supõe-se que os professores das diferentes disciplinas têm consciência da inconclusão do ser humano, mas os estudantes esperam uma postura mais ativa dos professores da área de ciências sociais, uma vez que, tradicionalmente, o diálogo é uma constante nessas aulas, favorecendo discussões sobre discriminação, preconceito e outros temas da atualidade.

No próximo capítulo, será melhor discutida a formação docente e como ela interfere na postura do profissional de educação.

Retomando o segundo ponto, professores negros são mais engajado, entende-se que, por esses professores terem sido vítimas do racismo e da opressão, desencadeou-se-lhes a luta por ser mais e, hoje, esses docentes são protagonistas da transformação da realidade opressora.

O tema subsequente diz respeito à discussão dos temas relacionados à história e cultura dos negros no Brasil.

Quadro 18

História e Cultura dos(as) Negros(as) nas Aulas de História

Carolina	Sim. Quando os negros eram obrigados a trabalhar para os brancos e, se não obedecessem, eram chicoteados, eram machucados. E teve uma parte que o professor falou que eles liberaram os negros, mas eles liberavam os negros sem nada. Por isso que tem muitos negros na periferia hoje em dia, porque essa falta de consideração, porque iam para onde? Não tinham para onde ir, onde morar, com que dinheiro ia comprar os alimentos? Por isso que eles ficavam lá e sofriam. Até os dias de hoje. Porque é isso, não tem lugar para eles morarem. Então, desde lá até aqui, vem tendo essa separação de classes.
Pixinguinha	Sim. Bom, para falar a verdade desse detalhe eu não vou conseguir lembrar muito. Mas eu lembro que foi muito escravizado no café, na cana de açúcar. Isso é uma coisa que está bem claro, mas exatamente com detalhes eu não vou lembrar. Religião. Bom, de alguns tinha algum preconceito partindo disso daí. Porque além de serem negros, disseram que eles cultuavam o diabo. Isso é uma coisa que eu lembro.
Dandara	Não. Não, na época dos escravos, trataram como se fosse uma coisa normal, que já passou.
Emanoel	Lembro inclusive uma professora que eu tive no ensino médio, ela tinha certo cuidado para falar comigo. Não sei se esse cuidado era para não mostrar um pouco de racismo ou de ser dela se preocupar mesmo. Mas ela segurava muito as palavras para falar comigo e sobre a matéria quando eu estava presente. Neide: Na sua sala tinha muitos alunos negros? Emanoel: Não. Neide: Mais ou menos qual era a porcentagem? Emanoel: Éramos dois numa sala de 20.
Milton Santos	Esse ano não. Nos anos anteriores falou da época da cana-de-açúcar, dos Palmares, da liberdade da escravidão.
Solano	Bem pouco. Meu bisavô fez parte da escravidão. Aí, meu professor me perguntou coisas e eu fui respondendo para ele. e... Teve numa aula de geografia, que a professora falou sobre o racismo; que foi muito forte na Alemanha e meu tio já foi para a Alemanha. Ele sofreu um pouco e voltou. E contou que os alemães, alguns, veem o negro como uma “coisa” ruim e outros veem como uma “coisa”

	ótima. Quem conhece a história, né? Uns veem como heróis e outros como quem não merece ter vida.
--	--

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Referentemente a essa questão, os três entrevistados da escola pública informaram que a história dos negros foi retratada na época da escravização, associada à tortura e ao trabalho forçado.

Pixinguinha disse que também houve uma discussão sobre religiões de matriz africana, com associação ao diabo.

Milton Santos informou que foram trabalhadas a escravidão e a resistência de Palmares.

Emanoel expôs que a professora tinha certo cuidado para falar sobre os negros, como se ficasse constrangida pelo fato de, em uma sala de 20 alunos, somente dois serem negros.

Solano disse que o professor pedia para ele contar a história da sua família, pois sabia que seu bisavô fora escravo; também narrou que a professora de geografia disse que havia racismo na Alemanha.

De acordo com Rodney, “En todo tipo de sociedad la educación es esencial para la preservación de la vida de sus miembros y el mantenimiento de la estructura social” (1982, p. 286). Certamente essa educação não se resume à educação formal e escolar, contemplando a educação adquirida no seio da família e relacionada ao sistema produtivo social. Rodney explica que, antes do período colonial, uma criança da Rodésia, de seis anos de idade, sabia nomear sessenta espécies de árvores, mas não sabia nada sobre flores ornamentais, pois o conhecimento das espécies de árvores era uma necessidade imposta pelo ambiente. O autor prossegue explicando que os colonizadores não introduziram a educação em África. Muito antes da chegada dos europeus, já havia escolas de nível básico e superior, com universidades no Egito, Marrocos, Mali etc. Entretanto, os colonizadores introduziram instituições formais com o propósito de treinar africanos para os baixos cargos da administração e para fornecer mão de obra para as firmas capitalistas privadas. Esse tipo de educação não estava pautado nas condições concretas da sociedade africana e não era destinado a promover nos jovens o orgulho e a confiança de pertencer àquela sociedade, mas que “[...] procuró inculcar una actitud de respeto o deferencia frente a todo lo que fuera europeo y capitalista” (*id.*, *ib.*, p. 289).

A exemplo da educação instituída no continente africano pelos europeus, o currículo real³³ das escolas pesquisadas não está pautado nas condições concretas dos estudantes negros; não promove a assunção e o orgulho de seu povo, que continua sendo retratado como escravizado. E mais: esse currículo continua promovendo o branqueamento das mentes colonizadas, associando o negro à favela e ao culto de demônios.

Como os relatos dos entrevistados revelaram, apenas a professora de Milton Santos, que é negra, conseguiu que os estudantes internalizassem a resistência negra, a partir do estudo do Quilombo dos Palmares. É sabido que o conteúdo do currículo oficial (Quadro 1) contempla a abolição e presume-se que os movimentos de resistência negra serão discutidos e haverá empoderamento dos estudantes negros, que conhecerão a história de homens, mulheres e comunidades inteiras, que foram guerreiras, não aceitaram a opressão e defenderam seus ideais com a vida. Contudo, o que se observa é que o currículo real não cumpre esse papel, talvez, por não abordar os temas ou, se o faz, não é capaz de promover a tomada de consciência dos entrevistados.

O questionamento aos(as) entrevistados(as) subsequente é se os estudantes sabiam em quais revoluções os negros participaram ao longo da história do Brasil.

Quadro 19

Participação dos(as) Negros(as) nos Movimentos Revolucionários no Brasil

Carolina	Não.
Pixinguinha	Da história do Brasil, eu sei de uma história que eu ouvi falar da própria força armada, nossa marinha, que tinha, sim, uma perseguição contra os negros e tinha, sim, uma pessoa que fez uma revolução. Mas, eu não lembro muito bem.
Dandara	Uma que marcou foi a história do Mandela. Porque ele foi quem tentou criar um espaço na sociedade para os negros; tentou fazer a inclusão social, que nunca deveria ter separado essa coisa de branco para um lado e negro para o outro. No Brasil, não.
Emanoel	Não. Eu devo ter estudado sim, mas eu não lembro.
Milton Santos	A consciência negra. Zumbi dos Palmares.
Solano	Ah sim, isso um pouco. O negro que estudei mais foi o Mandela. Vi que ele lutou muito e conseguiu. No Brasil, não.

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Carolina e Emanoel não têm nenhuma memória sobre negros como participantes e/ou protagonistas nos processos revolucionários. Dandara e Solano só lembram-se do Mandela na África do Sul; no Brasil, não têm recordações sobre a participação de negros em lutas de

³³ Currículo real é aquele que, de fato, acontece na sala de aula, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. É tanto o que sai das ideias e da prática dos professores, da percepção e do uso que eles fazem do currículo formal, como o que fica na percepção dos alunos (LIBÂNEO, 2003, p. 363).

resistência. Apenas Pixinguinha lembrou-se da Revolta da Chibata, e Milton Santos, de Zumbi dos Palmares.

Ouvir tais respostas depois de treze anos da promulgação da lei que instituiu o estudo de história e cultura africana e afro-brasileira é, no mínimo, desolador e ratifica que o currículo real ainda é colonizado e racista.

Como elucidou Memmi, a herança de um povo é transmitida pela educação e, caso se interrogue ao colonizado “Quais são seus heróis populares? Seus grandes líderes populares? Seus sábios? Mal pode dar-nos alguns nomes. [...] o colonizado parece condenado a perder progressivamente a memória” (MEMMI, 1977, p. 94). A escola continua a lhe incutir a memória de um povo que não é o seu.

Nesta parte da análise, procurar-se-á responder à questão se durante o Ensino Médio, as aulas de história colaboraram para resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política no Brasil? Em quais momentos? Ou, por que não?

Quadro 20

Contribuições do Povo Negro para as Áreas Social, Econômica e Política

Carolina	Não. Sempre falando do mesmo, só daquele período. Só daquele período, escravidão.
Pixinguinha	Sim, acho que sim. Bom, tem muitas pessoas influentes no esporte, na música. Eu acho que ajuda a contribuir, sim, porque muitas pessoas não são cientes. Mas, num outro ramo da história, eu não saberia dizer. Na época da escravatura? Sim, no trabalho escravo. Mas não saberia dar detalhes.
Dandara	Não. Porque foi como eu disse, o negro continua sendo tratado como naquela época e que aquela época que já passou e que não tem tanta influencia hoje. Pra eles o que passou, passou e pronto.
Emanoel	Sim. Teve um ano que foi exclusivo da consciência negra. Fizemos trabalhos relacionados, em cada tipo de matéria e cada grupo pesquisou a contribuição de um negro, dizendo o que esse negro contribuiu para a população, ou inventou, ou produziu, enfim. E todos os nossos trabalhos foram expostos na feira cultural.
Milton Santos	Sim. Sem mais comentários.
Solano	Por mim, sim, porque na aula mostra muito que o negro sofreu antigamente, pelo o que ele passou e mostra que hoje em dia ele é um herói e tem que ter a mesma igualdade branca.

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Carolina, Pixinguinha e Dandara informaram que não, pois o negro é representado apenas no período escravocrata. Contudo não há ênfase quanto ao papel da população negra no desenvolvimento da economia, na acumulação de capital etc. Pixinguinha se referiu a negros influentes no esporte e na música.

Na escola particular, o assunto é mais abordado. Emanoel disse que houve um ano em que trabalharam consciência negra de forma interdisciplinar.

Milton Santos também falou que sim, mas não se lembrava de detalhes.

Solano entende que, quando os professores explicam como os negros sofreram no passado, possibilitam entender que, no presente, o negro é um herói e “tem a mesma igualdade branca”.

O não reconhecimento, por parte da escola, do protagonismo da população negra na área econômica é de fato curioso, uma vez que no, Brasil, praticou-se quatro séculos de modo de produção escravocrata, tendo essa população como produtora de praticamente toda a riqueza do país, atuando na agricultura, na pecuária, na mineração, no comércio e em tantas outras áreas econômicas. Além disso, os estudantes passam muitos anos estudando sobre o rei de Portugal, as intrigas entre Portugal e Espanha, as fofocas de alcova, entre outras histórias que pouco significam para os brasileiros, e, em contrapartida, praticamente nada é estudado e discutido sobre José do Patrocínio, Abdias do Nascimento, André Rebouças, Benedita da Silva, Dom Silvério Gomes Pimenta, Emanuel Araujo, Gilberto Gil, Manuel Querino, Paulo Paim e tantos outros negros e negras que participaram ativamente na vida política e cultural do Brasil.

A pergunta subsequente da pesquisa teve como objetivo saber se os entrevistados acreditavam que estudar história e cultura do(a) negro(a) no Brasil contribui para o reconhecimento e o orgulho do(a) estudante negro(a).

Quadro 21

Estudar História e Cultura do(a) Negro(a) Contribui para a Assunção e para o Orgulho de Ser Negro(a)?

Carolina	Mudaria (como o negro se enxergar). Ele mesmo (o estudante negro) mudaria as pessoas que estariam na aula, porque o pensamento ia mudar. Porque como você falou, alguns negros que revolucionaram, eles também iam pensar: “nossa, ele foi um negro, mas esta sendo falado agora, então foi muito importante”. Então pensaria que os negros também são importantes. Isso ia mudar muita coisa.
Pixinguinha	Acho que sim, porque o negro consegue até mesmo se dar melhor com esse tipo de educação; pode saber que no passado teve uma pessoa que deu início aquilo e que era da cor dele. Então, como o próprio negro se acha muito perseguido, se vitimiza em algumas situações, pra ele, ele vai poder falar: “Uma pessoa dos meus pode contribuir para uma coisa importante no país; então, eu também posso”.
Dandara	Com certeza. Porque o <i>status</i> de antigamente que pesa hoje é o de negro subordinado e que ele ajudava, mas não contribuía para o lucro. Ele era quem fazia a mão de obra, mas nunca foi reconhecido pelo povo. Isso pra gente, não que seja muita coisa, mas é um começo, porque a gente fez muita coisa. Talvez, se o negro não tivesse feito tanto coisa lá atrás, o Brasil não seria o que é hoje.
Emanuel	Traz, sim. Porque, pensando numa pessoa menos favorecida, porque eu já fui e já morei em comunidade e agora estou aqui, ainda tenho muito que crescer. E pensando numa pessoa que não tem quase nada, mostrar que outros negros que vieram de tão baixo também quanto, estão crescendo. E isso dá certo ânimo para as pessoas continuarem a seguir. Mostrar que só depende dela mesmo.
Milton Santos	Sim. Porque isso já é uma coisa a mais, porque além de vencer um período difícil, estamos conseguindo chegar a níveis mais altos, como no caso que já teve vários presidentes negros,

	como Nelson Mandela, Barack Obama; então, é positivo.
Solano	Sim. Porque eu vejo que estou representando a era nova. Porque vejo o que meus antepassados passaram e eu tenho que continuar essa linha, de lutar pelos meus direitos.

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Todos os entrevistados responderam que sim, estudar a história e cultura do povo negro contribuiria para assunção da própria identidade desses estudantes.

Para Carolina, estudar sobre os heróis negros traria orgulho.

Pixinguinha acredita que, se os estudantes souberem que houve negros importantes, vão pensar que também podem realizar grandes feitos. No entanto, Pixinguinha continua com o discurso de que o negro se vitimiza.

Dandara tem ciência que “se o negro não tivesse feito tanto coisa lá atrás, o Brasil não seria o que é hoje” e o reconhecimento da importância do povo negro “seria muita coisa”.

Emanoel acredita que se mostrar que “outros negros vieram de tão de baixo e estão crescendo, daria um ânimo. Mostra que só depende dele mesmo”.

De acordo com Milton Santos, mostrar que negros chegaram a níveis mais altos seria positivo.

Para Solano, ele representa a nova era e saber sobre a luta dos antepassados é um estímulo para continuar lutando.

Munanga e Nilma Gomes afirmam que “as contribuições dos africanos trazidos para o Brasil, de quem descendem os brasileiros de hoje, são de três ordens: econômica, demográfica e cultural” (2016, p. 20). Os autores prosseguem narrando que os negros serviram como força de trabalho e sob a base econômica do país está o trabalho forçado do negro escravizado. No plano demográfico, os africanos ajudaram a povoar o país, sendo que, em 1830, os negros eram 63% da população total. No plano cultural, dentre as contribuições dos africanos, destacam-se a língua, a religiosidade, a arte, a dança, a música, a arquitetura etc.

Considerando os conhecimentos disponíveis sobre a contribuição do povo negro ao Brasil e sabendo-se que, de acordo com o IBGE (2014), ele representa 53,6% da população brasileira, por que o currículo das escolas públicas e privadas dedica um tempo e espaço ínfimo para tratar de suas contribuições negros para o País?

Se os estudantes não sabem quem foram os grandes revolucionários negros; não conhecem a luta das mulheres de terreiro que, numa sociedade machista e classista, conservaram a tradição e tornaram-se mulheres de destaque; se os alunos não tem ciência que Juliano Moreira formou-se em medicina aos 19 anos de idade, tendo sido médico do escritor Lima Barreto que, por sua vez, foi contemporâneo de Machado de Assis, que era presidente

da Academia de Letras; como esses jovens poderão assumir sua identidade e ter orgulho de ser negro? É preciso contar a história dos oprimidos; não retratá-los apenas como os “esfarrapados da terra”, mas também como homens e mulheres “fazedores de história”.

A questão subsequente solicitou aos entrevistados que fossem informadas quais as principais ideias vinculadas à população negra na escola.

Quadro 22

Principais Ideias Vinculadas à População Negra na Escola

Carolina	Negros sendo mortos. A maioria dos negros é sempre assassinada; ninguém sabe onde está o corpo e é sempre negro. A gente nunca fala que é branco. Sempre “quatro negros da periferia, etc. etc. etc.
Pixinguinha	Geralmente é mais sobre a pobreza. O tema que abrangem mais é sobre a pobreza.
Dandara	De maneira pejorativa. Nossa, mas agora tem cota, né? É ,tem cota. Ah, mas eu acho isso um absurdo, negro quer se elitizar!
Emanoel	Em aulas a gente não entra muito nesse assunto. Talvez, em História, algumas vezes, e em Português, porque teve Machado de Assis e tal.
Milton Santos	Eles abordam sobre a luta do povo negro, sobre o momento da escravidão que os negros eram trazidos para o Brasil e como aconteceu a libertação deles, a inclusão.
Solano	Assim, uns 10 a 15 anos atrás, não tinham muitos negros nas escolas particulares. Agora aumentou muito. Então fica confortável saber isso. Neide: Na sua sala tem quantos negros? Solano: Três.

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Para os três estudantes da escola pública, as principais ideias são: negros assassinados, pobreza, conotação pejorativa.

Emanoel disse que, na disciplina de Português, foi dito que Machado de Assis era negro e houve surpresa.

Para Milton Santos, fala-se da luta do povo negro.

Solano disse que se sente mais confortável por saber que existem mais negros na escola privada. Mas, quando lhe foi indagado quantos alunos negros estudam na sala dele, a resposta foi três.

Os estudantes periféricos veem reproduzida, na escola, a realidade dos seus bairros: negros assassinados, miseráveis, seduzidos pelo crime e praticando o mal, como Pixinguinha dissera em outra pergunta da entrevista: religião de matriz africana associada ao demônio.

Para esses estudantes, parece ser mais difícil perceber mudanças significativas no currículo, possivelmente porque essas mudanças não ocorreram e se vierem a ocorrer precisarão ser pautadas em uma educação emancipadora, pois, apesar da inclusão, no

currículo oficial³⁴, da história e cultura afro-brasileira, existem outras práticas que anulam as potencialidades transformadoras desse componente curricular.

Na escola privada, percebe-se que existe uma maior apropriação por parte dos estudantes dos componentes história e cultura afro, mas ainda persiste uma visão equivocada que reproduz a ideologia da democracia racial. Afinal, Solano afirmou que hoje existem mais negros nas escolas particulares. Sim, em uma sala com 25 estudantes, 3 são negros.

No momento subsequente interrogou-se se existe projeto na escola que valoriza a história e a cultura afro-brasileira.

Quadro 23

Projetos na Escola que Valorizam a História e a Cultura Afro-Brasileira

Carolina	Teve um projeto de História que era sobre as religiões. E uma aluna fez sobre candomblé, pois ela é desta religião. E ela fez lá vários bonequinhos negros, porque acho que candomblé veio da África e só foi esse, sobre religião.
Pixinguinha	Projetos, não. Não vou dizer que na escola não teve, mas vou dizer na época que eu estudei. Nestes últimos dois anos, não presenciei nenhum.
Dandara	Não.
Emanoel	Sim. Teve um ano que foi exclusivo da consciência negra. Fizemos trabalhos relacionados, em cada tipo de matéria e cada grupo pesquisou a contribuição de um negro, dizendo o que esse negro contribuiu para a população, ou inventou, ou produziu, enfim. E todos os nossos trabalhos foram expostos na feira cultural. Em aulas, a gente não entra muito nesse assunto. Talvez em História algumas vezes e em Português, porque teve Machado de Assis e tal.
Milton Santos	Não que eu me lembre.
Solano	Tem. Ano passado, teve dos direitos humanos e teve sobre o negro, os direitos do negro, teve uma apresentação de Geografia e História. Foi no auditório com os pais, para quem quisesse ir para mostrar o tema, que era o tema do ano. Daí o professor do Ensino Religioso também entrou no tema. Ele passou uma redação para a gente fazer, sobre o que a gente achava dos direitos humanos; aí, eu fiz sobre os negros e brancos. E que a religião do negro era bem diferente da religião do branco e mostrou que não precisava ter diferença.

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Pixinguinha, Dandara e Milton Santos informaram que não.

Carolina informou que houve um projeto sobre religião.

Emanoel e Solano informaram que houve um ano em que trabalharam consciência negra e direitos humanos de forma interdisciplinar.

A constatação de que, justamente na escola pública, onde se encontra a maioria da população negra, são poucos os projetos que contemplam a diversidade étnica. Ressalta-se a importância da democratização da escola pública para a socialização dos saberes populares, tomando a linguagem popular como caminho da invenção da cidadania (FREIRE, 2009).

³⁴ É aquele estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso em diretrizes curriculares, nos objetivos e nos conteúdos das áreas e ou disciplinas de estudo (LIBANEO, 2003, p. 363).

Aproximando-se do término da entrevista perguntou-se: Você acredita que as aulas de História, os livros didáticos e a própria escola ainda têm um viés (tendência) racista ou antirracista? Por quê?

Quadro 24

Viés Racista ou Antirracista do Currículo

Carolina	Mais racista. Porque como você falou, tem vários assuntos sobre os negros, mas eles só focam na escravidão. Por que não falam dos negros importantes também?
Pixinguinha	Acho que tem uma tendência antirracista. Porque, nos últimos dois anos que eu estudei, percebi que as aulas de História retratavam esse ponto.
Dandara	Mais racista. Porque a partir do momento que estou impedindo de dar espaço para o outro, eu estou impedindo o direito dele. O direito do outro começa quando termina o meu. Então se eu não dou o espaço para o negro, eu não estou respeitando o espaço dele.
Emanoel	Acredito que em escola pública tenha mais racismo, talvez, por levarem na brincadeira e outras pessoas não. Na particular (pausa) eu não tive nenhum caso de racismo, tirando aquele caso da professora que falei.
Milton Santos	Mais antirracista. Porque para mim é mais uma história de vida contada para nós. Porque antigamente, nós sofríamos muito para hoje conseguir o que temos hoje. E isso pra mim é como se fosse uma própria História, um exemplo a se seguir. Eles lutaram para conseguir a sua liberdade; agora, nós lutamos para conseguir nosso futuro, conseguir entrar numa faculdade boa, ter um estudo muito bom, um futuro ótimo.
Solano	Antirracista. Porque agora não fica aquela coisa forte do tipo “negros”; agora falam bem dos negros. Os livros do segundo ano falavam só de negros escravos e era só isso, não tinha muita explicação. Os negros que eram da África e não que eram de outros países e tal. Como o professor de Geografia quando pergunta onde fica a Jamaica, todo mundo fala que é na África; Haiti, acham que está na África também. Daí, o professor corrige e fala que é na América Central e tal.

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Carolina e Dandara concordam que a escola tem um viés mais racista, devido ao enfoque na escravidão e por não dar “espaço ao negro”.

Para Pixinguinha, Milton Santos e Solano, a escola é mais antirracista.

Finalmente, Emanoel acredita que “a escola pública deve ser mais racista. A particular (pausa) não teve nenhum caso de racismo, exceto aquele da professora”.

Em outro item deste capítulo discutiu-se o que é racismo. Por isso, não se retornará, aqui, às conceituações. Entretanto, é relevante abordar, agora, o antirracismo.

Para Guimarães, o antirracismo deve agir em três frentes:

- recuperação da autoestima negra, por meio das modificações de valores estéticos[...];
- combate à discriminação racial, por meio da universalização da garantia dos direitos e das liberdades individuais;
- combate às desigualdades raciais, por meio de políticas públicas que estabeleçam, a curto e médio prazo, um maior equilíbrio de riqueza, prestígio social e poder entre brancos e negros (2009, p. 228).

Para que se obtenha sucesso nessas frentes é necessário que ocorra a mobilização da população negra, o que acontece de forma efetiva desde o período escravocrata. No entanto, se até o século XIX, as reivindicações estavam pautadas na liberdade do sistema escravocrata, a partir de então, as reivindicações são pelo efetivo gozo de direitos civis e sociais, resultando em um movimento antirracista. Para Guimarães, “[...] um racismo sem correspondente antirracismo corresponderia à eliminação física ou cultural do grupo racializado” (2008, p. 111). A luta antirracista reivindica efetivação de ações afirmativas, que não se resumem ao acesso ao ensino superior, pois “[...] chamamos de ações afirmativas toda e qualquer política que tem por objetivo promover o acesso e permanência à educação, ao emprego e aos serviços sociais em geral de membros de grupos estigmatizados e sujeitos a preconceitos e discriminações” (*id.*, *ib.*, p. 111).

Definir o viés antirracista de uma escola não é uma tarefa simples, mas a presente pesquisa entende que uma escola antirracista caracteriza-se por:

- a) incluir histórias infantis e juvenis em seu currículo, apresentando lendas e narrativas que contemplem diferentes maneiras de explicar o mundo e as relações sociais;
- b) desenvolver projetos que valorizem protagonistas negros nas áreas da educação, da medicina, do direito, da política, dos movimentos sociais e campos valorizados socialmente, não reforçando o estereótipo que negro só é bom pra dançar e jogar bola;
- c) adotar a promoção da igualdade como conteúdo permanente dos currículos;
- d) valorizar a ancestralidade e a oralidade;
- e) trabalhar para recuperar a identidade negra de seus estudantes, o que, de acordo com Gomes (2005), é uma construção social, histórica, cultural e plural;
- f) lutar pela superação do mito da igualdade racial.

Os entrevistados não têm ciência da discussão realizada sobre racismo e antirracismo, mas em suas percepções, têm-se duas meninas negras que se sentem ignoradas, humilhadas e enxergam a escola e seus conteúdos como racistas.

Na percepção de Pixinguinha, a escola é antirracista.

Os garotos da escola privada têm a percepção de que sua escola é antirracista e, pelos relatos, é possível inferir que as questões relacionadas à história e cultura afro-brasileira estão mais presentes no currículo do que na escola pública. Porém, se se considerar as características e frentes de atuação da luta antirracista, é possível deduzir que a escola privada ainda apresenta ambiguidades.

Esta discussão será retomada no próximo capítulo, com as entrevistas com os professores das respectivas escolas, o que permitirá maior esclarecimento sobre a tendência das escolas quanto ao racismo e ao antirracismo.

Como a entrevista aqui relatada foi semiestruturada, reservou-se a última questão para que os estudantes pudessem falar livremente.

Quadro 25

Espaço aberto

Carolina	Não, a escola não combate esse questão do racismo, como eu falei, que eles só veem os negros como os escravos e não muda nada e tornam as pessoas mais racistas. Só por falar desse assunto da escravidão, tornam as pessoas mais racistas, os alunos já saem daqui com o racismo na mente já. Os negros como escravos, eles foram feitos para obedecer numa forma figurativa. O preconceito tem causado muitas mortes, tanto por policiais quanto por depressão, pois eu mesma já entrei numa depressão forte por causa de racismo, eu não queria ir para a escola, eu não queria sair por conta desse racismo. Então minha amiga Damaris que é branca, me ajudou a superar tudo isso porque foi uma fase muito difícil pra mim, porque eu passei por um racismo muito forte na escola e eu nem queria sair daqui. Minha mãe até pensou em me colocar em uma escola particular, só que eu não queria mesmo, porque não é a questão de ser pública ou particular, é a questão do racismo. Eu vivia com medo de sair e as pessoas quererem me zoar. Eram coisas da minha mente, eu sei que a depressão é uma coisa muito forte, então quando começam a brincar comigo eu já peço pra parar por que foi uma coisa que me matou por dentro. Eu cheguei até pensar em me suicidar, mas graças a Deus isso não chegou a acontecer, minha mãe, meu pai, minha melhor amiga, me ajudaram bastante. É verdade, eu venci, só que tem muitas pessoas que não aguentam e acabam até mesmo se matando.
Pixinguinha	Uma coisa que eu penso é, como as próprias pessoas classificam os negros e os brancos, acho que na mídia, na escola, na educação das pessoas que conseguem passar para os outros a história, a importância, do que já aconteceu no país, eu acho que essas pessoas que tem essa consciência consigam mostrar de alguma forma que a cor da pele é só um detalhe mesmo, não julgar pela cor da pele, pelo passado que foi sofrido, ou pela a outra cor da pele que escravizou e se aproveitou em muitas situações, eu acho que partindo da escola, da mídia, essa conscientização de que a cor da pele é um detalhe seria um grande passo.
Dandara	Não. Acho que eu disse tudo o que eu queria dizer. Que o negro não é visto como parte da sociedade, a não ser como uma minoria que de alguma forma vem sendo representada e nos dados do IBGE são considerados cidadãos, então a partir do momento que eu faço uma pesquisa com ele, eu tenho que pegar a opinião dele, mas não necessariamente tenho que colocar na matéria.
Emanoel	Isso não vai mudar tão cedo, tanto que é recente ainda tudo isso, visto pelo o que passamos. Então ainda vai demorar um tempo até as pessoas se acostumarem, verem que nem tudo o que falaram é verdade. Obvio, vai ter pessoas que não gostam e isso vai ter em todo lugar, mas em específico eu acho que é mais forte o racismo na policia e na própria comunidade, com os próprios pretos envolvidos. Porque assim como eu, com essas brincadeiras com o meu amigo, na comunidade isso pega mais forte, porque eu vim da comunidade. E como a policia fala que se está desarrumado e é negro, tem potencial de ser bandido. Os próprios negros aceitam isso, enxergam dessa forma e de qualquer forma abrem espaço para as pessoas brancas acharem que isso é verdade. Acho que se cada um começar a pensar que negro não é ruim, mostrar isso para todas as pessoas, isso muda. Demora, mas muda. E assim as crianças negras não se sentem ofendidas, feias e vê que aquilo não é um padrão de beleza para o negro, porque se o negro se cuidar bem, honrar a sua cor, o seu cabelo crespo, se torna um padrão de beleza como está tendo agora. Se cada pessoa acredita que pode fazer o bem com relação ao racismo, não ter mais discriminação e falar isso para o próximo, estar incentivando, isso muda.
Milton Santos	Que pra mim, o próprio preconceito é como se fosse um modelo de inveja. Porque aquele

	que pratica o preconceito é porque está com inveja, porque está faltando alguma coisa nele que alguém que ele ofende, tem. Ou seja, aquele que nos xingam é porque não tem o que fazer.
Solano	Minha família não reclama de serem negra, eles tem orgulho. Quando passamos natal juntos, falamos da família Calixto, a família mais negra e bonita e tenho uma tia que é branca e ela fala que tem muita gente do sul que fala mal dos negros. Quando ela veio para cá e conheceu a nossa família, ela viu que é muito diferente do que eles falam. E conta o que a filha dela passou na escola, minha prima, só porque é negra e mora no sul, ela diz que foi um pouco tenso no começo, no fundamental, porque os netos eram muito ligados aos avós e eles “metiam pau mesmo”. Depois, no ensino médio, ela disse que eles se arrependiam e começavam a tratá-la melhor.

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Carolina retoma o discurso de que as aulas reforçam apenas o período escravocrata e acrescenta que o preconceito racial tem resultado em morte, não só nas mãos dos policiais, mas as vítimas de racismo são torturadas mentalmente e às vezes tiram a própria vida. A estudante relatou que passou por um período de depressão profunda ocasionada pelo racismo e pensou em se suicidar. Essa revelação emocionou a pesquisadora e possibilitou refletir sobre o motivo da desolação da Carolina, o porquê de a estudante insistir em enfatizar a escravidão. Essa garota foi humilhada por ser negra e sente que lhe foi arrancada uma adolescência feliz em função de sua origem étnica.

Pixinguinha acredita que a mídia, a escola e outras instituições devem mostrar que a “cor da pele é só um detalhe” que não se deve julgar o outro pela cor. E defende que não se precisa julgar aquele que tem a pele dos escravizadores. Esse é o entrevistado mais velho, estudou no noturno trabalhando durante o dia. Afirma ser negro, mas critica o vitimismo do negro e prega que todos são iguais e não há motivo para cobrar nada dos brancos. Frente ao posicionamento do entrevistado, pode-se inferir que trata-se de um rapaz com a mente branqueada que julga ser seus os valores do outro.

Dandara faz um apelo para que o negro seja visto como membro integrante da sociedade, não continue a ser invisibilizado. Esta garota tem a ira justa; enxerga e combate o racismo e, de forma firme, exige o que é dela por direito.

Para Emanuel, a realidade ainda vai demorar muito para mudar; o racismo vai perdurar entre a polícia e nas próprias comunidades. Por fim, tem uma esperança que “se cada pessoa acredita que pode fazer o bem com relação ao racismo, não ter mais discriminação e falar isso para o próximo, estar incentivando, isso muda”. Emanuel é muito perspicaz, disse ter sido das comunidades e hoje tem acesso a uma vida mais confortável, valoriza os bens materiais e acredita que o negro pode crescer sozinho; entretanto, ao longo da entrevista, em vários momentos, descreve casos de racismo, que ocorreram independentemente da sua condição

social. Parece que o estudante não havia parado para refletir sobre o racismo até então, mas a própria entrevista transformou-se em um momento formativo que o levou à reflexão.

Milton Santos acha que o preconceito é resultado de inveja e se alguém o ofende é porque “você tem algo que o outro deseja”. Milton Santos é um menino muito reservado. A mãe informou que o transferiu de escola, pois ele era perseguido na anterior, mas essa dor deve envergonhá-lo, de modo que, em sua entrevista, ele não olhava a pesquisadora nos olhos e não demonstrava alegria ou raiva diante das questões, apresentando apatia.

Solano diz que sua família tem orgulho de ser negra. Trata-se de um garoto meigo, solidário e, por vezes, ingênuo; por ser de uma família de classe média, estruturada e que o protege, possivelmente ele ainda não tem consciência da perversidade do racismo.

CAPÍTULO IV

CURRÍCULO DE HISTÓRIA E A VISÃO DOCENTE

Sem capital e tendo gravada no rosto
a palavra “negro” como um estigma,
só tem restado à massa dos negros brasileiros
os patamares mais baixos da pirâmide social
(Nei Lopes)

4. Análise de entrevistas

O presente capítulo destina-se à análise das entrevistas concedidas por docentes escolhidos como sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, trata-se de uma continuidade do capítulo anterior, que abordou a fala dos discentes. As entrevistas foram realizadas individualmente e fora do ambiente escolar. Todos os entrevistados foram informados sobre a finalidade deste estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com as normas do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Nove de Julho (anexo I).

Optou-se por entrevistar quatro docentes que ministram o componente curricular de História na unidade escolar: dois que atuam na rede pública e dois na rede privada. O roteiro da entrevista encontra-se disponível no (Apêndice II).

As entrevistas foram semiestruturadas e, como técnica de análise, optou-se pela análise de conteúdo, uniformizando o procedimento destinado às entrevistas realizadas com discentes e docentes.

Seguem-se os dados gerais dos entrevistados.

4.1 Identificação dos docentes

Quadro 26
Identificação do Docente 1

Codinome	Lélia Gonzalez ³⁵
Data	02/12/2016
Gênero	Feminino
Nível de escolaridade	Mestranda
Ano de conclusão licenciatura em História	2013

³⁵ Militante negra, feminista, foi uma importante intelectual, política, professora e antropóloga brasileira (MUNANGA, GOMES, 2016, p. 211).

Idade	33 anos
Como você se considera?	Preta () Branca (X) Parda () Indígena () Amarela ()
Qual a sua denominação religiosa?	Não tem.
Participa de algum movimento social?	Não.
Ministra aula	Escola pública (X) Escola privada () Ambas ()
Há quanto tempo atua na área de educação?	3 anos

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Quadro 27

Identificação do Docente 2

Codiname	Nei Lopes ³⁶
Data	02/12/2016
Gênero	Masculino
Nível de escolaridade	Mestrado
Ano de conclusão licenciatura em História	2011
Idade	28 anos
Como você se considera?	Preto() Branco (X) Pardo () Indígena () Amarelo ()
Qual a sua denominação religiosa?	Não tem.
Participa de algum movimento social?	Não.
Ministra aula	Escola pública(X) Escola privada () Ambas (X)
Há quanto tempo atua na área de educação?	6 anos

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Quadro 28

Identificação do Docente 3

Codiname	Abdias Nascimento ³⁷
Data	06/12/2016
Gênero	Masculino
Nível de escolaridade	Mestre em ciências sociais
Ano conclusão licenciatura em História	2010
Idade	31
Como você se considera?	Preto() Branco (X) Pardo () Indígena ()

³⁶ Compositor. Escritor. Cantor. Nascido e criado no subúrbio carioca de Irajá. É considerado como um dos melhores poetas da negritude no Brasil (LOPES, 2012).

³⁷ Abdias Nascimento foi um poeta, ator, escritor, dramaturgo, artista plástico, professor universitário, político e ativista dos direitos civis e humanos das populações negras (MUNANGA, GOMES, 2016, p. 199).

	Amarelo ()
Qual a sua denominação religiosa?	Nenhuma.
Participa de algum movimento social?	Movimento Libertário Revolucionário
Ministra aula	Escola pública() Escola privada (X) Ambas ()
Há quanto tempo atua na área de educação?	7 anos

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Quadro 29

Identificação do Docente 4

Codinome	Juliano Moreira ³⁸
Data	17/12/2016
Gênero	Masculino
Nível de escolaridade	Superior Completo
Ano conclusão licenciatura em História	2005
Idade	34
Como você se considera	Preto () Branco (X) Pardo () Indígena () Amarelo ()
Qual a sua denominação religiosa?	Nenhuma
Participa de algum movimento social?	Não
Ministra aula	Escola pública() Escola privada (X) Ambas ()
Há quanto tempo atua na área de educação	15 anos

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

4.2 Racismo institucional

O capítulo III, ao analisar as entrevistas concedidas pelos discentes, discorreu sobre o conceito de racismo e suas implicações, o que dispensaria retomar, aqui, conceituações sobre o tema. Entretanto, ao realizar as análises das entrevistas com os docentes, um novo tipo de racismo sobressaiu-se – o institucional – e, neste sentido, é necessário retomar o tema, nem que seja sinteticamente, dedicando-lhe alguns parágrafos mais específicos sobre esse tipo de racismo.

³⁸ Juliano Moreira (1873-1933), baiano de Salvador, é frequentemente designado como fundador da disciplina psiquiátrica no Brasil. Sua biografia justifica tal eleição: negro, de família pobre, extremamente precoce, ingressou na Faculdade de Medicina da Bahia aos 13 anos (ODA; DALGALARRONDO, 2000).

Na década de 1960, Carmichael³⁹ e Hamilton expuseram que existe o racismo aberto e o racismo velado e que ambos estão intimamente relacionados. O primeiro é caracterizado por indivíduos brancos que agem contra indivíduos negros, podendo ser denominado de racismo individual. O segundo, denominado “racismo institucional”, é menos evidente, é mais sutil e menos identificável em termos de individuais específicos; origina-se de processos estabelecidos, respeitados na sociedade e recebe menor condenação pública.,.

O racismo é aberto e encoberto. Ele compreende duas formas intimamente relacionadas: brancos individuais agindo contra negros individuais e atos da comunidade branca total contra a comunidade negra. Chamamo-los, respectivamente, de “racismo individual” e de “racismo institucional”. O primeiro consiste em atos praticados por indivíduos, que causam morte, ferimento ou a destruição violenta de propriedade. Este tipo pode ser gravado pelas câmeras de televisão e pode, frequentemente, ser observado em processos judiciais. O segundo tipo é menos evidente, muito mais sutil, menos identificável em termos de indivíduos específicos que cometeram os atos. Mas não é menos destrutivo para a vida humana. O segundo tipo origina-se da operação de forças estabelecidas e respeitadas na sociedade, e recebe, assim, muito menos condenação pública do que o primeiro tipo (TURE, HAMILTON, 1992, p. 4)⁴⁰.

O racismo institucional é um limitador do acesso aos direitos e serviços das populações não brancas e se manifesta em práticas discriminatórias que colocam pessoas de grupos étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado (GERI, 2013). Um exemplo é a taxa de distorção idade-série que, de acordo com o movimento Todos pela Educação (2016), no ensino fundamental, é de 5,6% entre os brancos e 28,9% entre os negros. Nesses termos, a diferença na taxa de analfabetismo também é grande: 5% da população branca e 11% da população negra é analfabeta.

O racismo institucional se manifesta igualmente no isolamento dos negros em determinados bairros, como Cidade Tiradentes (55,4%) e Parelheiros (57,1%), nos extremos Leste e Sul da cidade de São Paulo. A segregação espacial dificulta o acesso ao emprego, ao lazer, bem como aos serviços de melhor qualidade.

³⁹ Autor adotou o nome Kwame Ture depois que passou a viver em Guiné.

⁴⁰ Racism is both overt and covert. It takes two, closely related forms: individual whites acting against individual blacks, and acts by the total white community against the black community. We call these individual racism and institutional racism. The first consists of over acts by individuals, which cause death, injury or the violent destruction of property. This type can be recorded by television camera; it can frequently be observed in the process of commission. The second type is less overt, far more subtle, less identifiable in terms of specific individuals committing the acts. But it is no less destructive of human life. The second type originates in the operation of established and respected forces in the society, and thus receives far less public condemnation than the first type (TURE; HAMILTON, 1992, p. 4). [Tradução J.E. Romão].

As práticas do racismo institucional também estão presentes na iniciativa privada, como se observa nas entrevistas analisadas a seguir. Para tanto, inicialmente, os docentes foram questionados sobre a existência de preconceito racial no Brasil.

Quadro 30
Existência de Preconceito Racial no Brasil

Lélia	Com certeza. Porque, o tempo todo, a gente se depara com preconceitos de todas as formas. Com o negro é uma coisa muito evidente; é só se dar conta disso.
Nei Lopes	Sem dúvida. Porque é isso o que a gente vê o tempo inteiro. É constrangimento dos próprios negros, quando se fala dessa questão, quando se deveria bater no peito e dizer que realmente o povo sofreu aquilo. Dos alunos com relação a discutir sobre esses assuntos, são apáticos. Neide: Mas e os seus alunos se veem como negros? Nei Lopes: Acho que uma minoria.
Abdias	Com certeza, até porque nós temos pouco tempo de República, de abolição (cita um estudo sobre José de Alencar, no qual Alencar acreditava que era melhor para a transição do Brasil republicano, que o escravo tivesse direito ao voto). [...] o racismo só existe ainda hoje no Brasil e vai continuar existindo em decorrência dessa característica de não pertencimento, de não participação política.
Juliano	Certamente que sim. Nossa divisão social, desde o período colonial, cria uma estrutura de privilégio a uma (formada por algumas) elite onde a ampla maioria deve apenas servir aos propósitos dessa elite. Uma classe média explorada, ansiosa por explorar os desfavorecidos, colabora para a manutenção desse sistema em um país de maioria negra/parda e que mantém a escravidão presente com uma maquiagem bastante tosca.

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Os quatro docentes concordaram que sim e enfatizaram “com certeza” e “sem dúvida”. Os que trabalham na escola pública observam o racismo o tempo todo. Os dois da escola privada remetem ao período colonial para explicar o início da desigualdade com a divisão social e exploração entre as classes.

Abdias e Juliano tocam na questão da escravização, mas Abdias é ambíguo e cita José de Alencar como defensor da escravização dos negros, sustentando, também, o direito ao voto dos escravizados. O professor parece concordar com essa tese de Alencar, que lembra o voto de cabresto muito utilizado pelos coronéis. Afinal, como os escravizados, que eram considerados bens semoventes, poderiam votar a favor de seus interesses? Possivelmente, os maiores escravocratas obteriam maior quantidade de votos.

Os professores Nei Lopes e Abdias observam um não-pertencimento do negro e a não-assunção de sua identidade. Abdias fez a seguinte afirmação: “... o racismo só existe ainda hoje no Brasil e vai continuar existindo em decorrência dessa característica de não pertencimento, de não participação política”. E Nei Lopes ratifica: “...é constrangimento dos próprios negros; quando se fala dessa questão (racismo) deveria bater no peito e dizer que

realmente o povo sofreu aquilo [...] os alunos, com relação a discutir sobre esses assuntos, são apáticos”. Tais afirmações podem conduzir à manutenção da prática de culpar a vítima pelo crime. Dessa forma, se esses docentes culpam os negros pela manutenção do racismo, como poderão combater a prática racista e serem intolerantes ao racismo?

Para Freire, “todo aprendizado deve estar intimamente associado à tomada de consciência de uma situação real e vivida pelo aluno” (2008, p. 59), como demonstrado nas entrevistas com os discentes, estes compreendem o racismo, pois o vivenciam na discriminação racial cotidiana. Mas, os professores são brancos e, por não experimentarem essa vivência, possivelmente, ainda fazem parte do grupo intelectual marcado pela alienação cultural que, para Freire (2008), é reforçada pela formação universitária.

A questão subsequente trata do preparo dos docentes para debater temas relacionados ao racismo em sala de aula.

Quadro 31

Preparo do Docente para Debater o Racismo em Sala de Aula

Lélia	Sinto-me.
Nei Lopes	É complicado, mas eu tento, principalmente quando aparece a discussão.
Abdias	Desde quando iniciei a minha graduação, eu não me deparei com a transição, com a cobrança. Eu já entrei com um currículo de inserção da África. Então, nesse sentido, eu não senti a diferença que muitos questionaram. Então eu faço parte da geração em que a África foi contemplada e, como tive formação para isso, não tive uma dificuldade tão grande nesse aspecto.
Juliano	Não. Tendo em vista um fator importante, relacionado ao contexto em que vivemos hoje no que diz respeito às discussões – onde você é obrigado a adotar um discurso e automaticamente se opor a qualquer outro ponto de vista –, o problema de se iniciar essas discussões não é nem o conhecimento relacionado ao tema e, sim, a abordagem. O fato de ser branco, impede que determinadas opiniões sejam expressas sem ser automaticamente taxado disso ou daquilo. As discussões devem visar a extração de mais conhecimento; porém, nossa sociedade não enxerga dessa maneira. Cada um se fecha no seu ponto de vista, se justificando sem qualquer tipo de argumento plausível. E dessa forma, não só o racismo, mas outros temas acabam sendo muito difíceis de debater.

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Lélia e Abdias informaram que sim.

Nei Lopes mostrou dúvida e Juliano informou que não.

Discutir se o docente sente-se seguro para debater sobre o racismo em sala de aula pressupõe admitir que o racismo existe no Brasil, o que foi confirmado na questão geradora das respostas do Quadro 31. Esta pode ser uma premissa óbvia, porém nem sempre o racismo é explícito, o que causa ambiguidade no posicionamento dos entrevistados.

Contudo, se, por um lado, os docentes reconhecem a existência do racismo, por outro, não se mostram seguros para debater o assunto na escola. Para Nilma Gomes:

Uma melhor compreensão sobre o que é o racismo e seus desdobramentos poderia ser um dos caminhos para se pensar estratégias de combate ao racismo na educação [...] O entendimento conceptual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar os(as) educadores(as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola (2005, p.148).

Essa compreensão poderá efetivar-se apenas com uma educação libertadora, com a desalienação das consciências escravizadas, que rompe com a pedagogia dominante e nesse sentido, Freire afirma que “é a pedagogia das classes dominantes” (2008, p. 89) que nega as tradições afro-brasileiras e africanas, a filosofia, os costumes e a visão de mundo do povo negro.

A subsequente questão da pesquisa dizia respeito às práticas dos professores para combater o racismo em sala de aula.

Quadro 32

Prática Docente para Combater o Racismo em Sala de Aula

Lélia	Então, é extremamente difícil. Acho que quanto maior o aluno é mais difícil. Com os alunos menores é mais fácil discutir essas questões; os alunos maiores já estão formados dentro dessa lógica do racismo.
Nei Lopes	Nos debates dessas questões, do que a gente ouve dos alunos, tentar trazer isso p'ra eles como eu falei daquela história do filme... problemáticas dessas questões de um ficar apontando o outro sendo que a maioria é afro também e puxando os ganchos.
Abdias	É o que eu falei; no momento que eu falo sobre o assunto, quando jogo o assunto numa discussão ampla de outros fenômenos, eu só vou ter o silenciamento desses alunos (negros)... a angústia. A partir do momento que eu discutir a questão da mulher, da prostituição, dos indígenas, que não seja só o negro isoladamente, muitos estarão participando e se sentindo pertencentes no assunto; aí o negro participa. E foi numa dessas discussões que o aluno (vítima de preconceito) me disse o que aconteceu. Então ele se sentiu seguro de falar na sala, o que revoltou todos os colegas, da postura do outro.
Juliano	Primeiramente, na abordagem de qualquer situação. Temos o racismo embutido na nossa cultura e a primeira ação a se tomar é evitar reproduzir atitudes e comportamentos. Ao evitar termos pejorativos, piadas e pré-julgamentos, podemos passar a cobrar dos alunos que sua postura seja alterada em relação como este vê a vida. Então acabo agindo quando aparece algum conflito.

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Lélia não soube informar e disse que, com os alunos mais velhos, é mais difícil.

Nei Lopes procura “puxar ganchos”, ou seja, quando o assunto é levantado pelos alunos, procura ouvir e incentivar os debates.

Abdias busca provocar um debate mais amplo e, aos poucos, introduz a questão do racismo.

Juliano diz que primeiramente vem a ação; é preciso que o professor tenha uma postura antirracista e, assim, possa cobrar os alunos e também agir quando aparecer o conflito.

Portanto, Nei Lopes e Juliano agem quando aparece o conflito.

Lélia não tem uma prática definida, apesar de afirmar anteriormente que se sente segura para debater temas relacionados ao racismo e Abdias não aborda a questão diretamente.

Mais uma vez, percebe-se um déficit na formação docente, que se apresenta como um inibidor nas práticas para superar o racismo. No entanto, a formação docente não resolverá todos os problemas, a menos que haja uma mudança nos valores dos profissionais da educação, pois enquanto pensarem que a culpa do racismo é, em parte, do próprio negro que não se assume como tal, será impossível emergir desse estado de alienação que a própria classe docente encontra-se para promover uma pedagogia antirracista que rompa com a positivação da figura do branco e negatização da do negro.

Os docentes foram indagados também se já haviam presenciado racismo na escola.

Quadro 33

Testemunho Docente sobre Racismo na Escola

Lélia	Não me lembro de ter presenciado; recorde-me de uma atitude racista com a religião. No final do ano, em uma das escolas (pública) em que dei aula, tinha uma festa de encerramento na escola e naquele ano eu e uma professora de matemática, que tinha sido dançarina, montamos uma coreografia com os alunos usando uma música do CD “o canto dos escravos”. E eu lembro que uma das alunas que ia dançar falou para uma outra aluna assim: “Você fica aí dançando essas músicas de macumba”. E aluna respondeu “que preferia dançar música afro do que dançar funk”. Então eu considero isso como uma forma de racismo.
Nei Lopes	Outro dia, nessa turma da “Borges” rolou uma cena na primeira aula e o pessoal estava meio agitado. Perguntei o que tinha acontecido e disseram que o Luís tinha tomado um enquadro. O Luís também é um aluno negro; o Luís era um pouco diferente da molecada, porque ele era baixo e troncudo e não parecia ter a idade que tinha. Então, perguntei o que tinha acontecido e ele me disse que estava na porta da escola, conversando com os meninos e que os policiais “enquadraram” ele. Daí a “Borges” disse que um dia ela estava com o pai e passaram policiais de moto e bateram no vidro dizendo “desce aí negão”. E enquanto ela estava dizendo essa cena, a “Bahia” já começou contando outra. Daí eu parei e perguntei o que eles achavam disso. Se achavam que era normal. Perguntei se já tomaram um enquadro, se já passaram por uma situação dessas, a família e tal. Até que, no final da aula, a “Bahia” virou e disse: - Professor, o pai dele é polícia, e, apontando para um menino. Daí eu disse que eram fatos reais e que também há policiais negros.

Abdias	Já presenciei. Já tivemos casos aqui e em outras escolas, inclusive na pública. [...] E não digo apenas de alunos, mas vejo professores. Ano passado, tivemos um caso de um aluno que ofendeu claramente um aluno negro, chamando-o de “macaco”. [...] O aluno vítima do preconceito levou isso para a coordenação e ficou por isso mesmo. Porque o aluno negro tem uma bolsa, o outro paga a mensalidade e isso vai pesar muito, inclusive na própria família que vai dizer “aguenta quieto”.
Juliano	Sim, piada entre os alunos e com funcionários.

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Todos os professores informaram que sim, que presenciaram situações racistas na escola.

A princípio, a Lélia disse que não lembrava, mas depois citou um episódio que envolvia as religiões de matriz africana.

Nei Lopes relatou o caso de um garoto negro de pouca idade, que foi “enquadrado” (revistado) pela polícia na porta da escola. Nesse dia houve um tumulto na aula e outras duas alunas negras citaram casos de racismo envolvendo-as e a seus familiares. Mas, no final da discussão, houve um constrangimento, pois um dos estudantes era filho de policial e o docente disse “que também há policiais negros”.

Juliano informou que já assistiu piadas racistas entre alunos e com os funcionários, que exercem cargos que não são valorizados socialmente.

Abdias disse que já presenciou manifestações de racismo, na escola pública e na privada, entre alunos e professores, e fez um relato de racismo institucional: um aluno negro foi chamado de “macaco” e, ao reclamar para a coordenação, foi orientado a ficar quieto, pois a vítima é bolsista e o racista paga mensalidade. O menino negro silenciou-se. Nesse caso, tratou-se de um visível caso de racismo institucional que, para Glasgow (1980, *apud* CASHMORE, 2000, p. 470):

O racismo institucional (que envolve moradores de guetos, instituições educacionais do interior da cidade, aprisionamentos policiais, modelos de sucesso limitados, aspirações diminuídas e oportunidades limitadas) não apenas produz menores investimentos e maiores manobras de autoprojeção; ele destrói a motivação, produzindo efetivamente jovens ocupacionalmente obsoletos, fadados à condição de subclasse.

São poucos os meninos e meninas negros(as) que têm acesso a colégios privados – na ótica da sociedade capitalista e neoliberal, são melhores que os colégios públicos – e eles e elas são vítimas tanto do racismo individual quanto do institucional.

Quando a pesquisadora visitou o colégio que Abdias leciona, observou que a maioria dos(as) funcionários(os) da limpeza e da segurança é negra. Em conversa informal com a “tia

da limpeza”, questionou se o filho dela estudava no colégio, uma vez que funcionário tem direito a bolsa. A referida senhora informou que um filho já estudara, mas, em não tendo conseguido “acompanhar” os colegas, preferiu mudar de colégio.

A resposta do professor Abdias apontou outros motivos. Possivelmente, a rotina do filho da “tia da limpeza” era ser humilhado diariamente por ser negro e pela condição social da mãe. Como a criança e o jovem negro(a) poderão sentir-se motivados em uma situação de opressão, como a descrita?

Freire (2008) explica que quem sofre os efeitos da opressão com mais intensidade são os oprimidos e eles serão os que, com mais intensidade, poderão captar a necessidade da libertação, que é um ato de amor, oposto à falta de amor dos opressores, principalmente quando se transformam em atos de falsa generosidade. Falsa generosidade que se evidencia quando um colégio privado, por um lado, oferece bolsas para filhos de funcionários – não porque é magnânimo, mas por ter de cumprir a convenção coletiva de trabalho – e, por outro lado, promove a expulsão indireta desses estudantes por meio da prática do racismo camuflado.

O tópico subsequente da entrevista questionou quais são as principais ideias vinculadas à população negra na escola.

Quadro 34

Ideias Vinculadas à População Negra na Escola

Lélia	Uma população marginalizada, voltada à criminalidade facilmente, enfim, acho que isso é em geral, inclusive entre os professores.
Nei Lopes	Ainda como subalterno.
Abdias	Temos um número pequeno de negros e majoritariamente os repetentes são negros. Então fica muito difícil. Vale o rendimento do aluno; não a condição do sujeito, mas uma coisa se associa à outra. Aí, vem a falta de informação da base e, conseqüentemente, alguns preconceitos, ali, do tipo “esse aluno não tem a característica do colégio”.
Juliano	Escravidão.

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Para os professores Lélia, Nei Lopes e Juliano, o negro ainda está associado à marginalização, escravidão e subalternidade.

Abdias informou que os alunos negros são minoria – bolsistas em grande parte – e, no conselho de classe, os estudantes negros são apontados como aqueles que não têm a característica do colégio, ocorrendo uma maior cobrança a eles e elas. Os repetentes são majoritariamente negros.

Observa-se novamente a prática do racismo institucional, que visa expulsar os estudantes negros das melhores escolas. Contudo, como não podem fazê-lo explicitamente, reprovam os(as) meninos(as) para que desistam, “se evadam”, quando, na realidade, são expulsos. Com tais posturas institucionais é possível entender porque Solano – o estudante aluno do capítulo anterior, que é aluno de Abdias) correu em auxílio ao garoto negro que, quando chegou na escola, os colegas o discriminaram mandando-o de volta para a senzala, sem que ocorresse qualquer reprimenda aos agressores que, no futuro, certamente repetirão posturas discriminatórias e racistas, por se julgarem superiores.

Mais uma vez, a opressão tende a perpetuar a cultura do silêncio e “ser silencioso, não é não ter uma palavra autêntica, mas seguir as prescrições daqueles que falam e impõem sua voz” (FREIRE, 2008, p. 73).

Depois de saber quais as ideias vinculadas à população negra na escola, os docentes foram inquiridos sobre como enxergam o negro no Brasil, nos contextos da atualidade.

Quadro 35

Como o Docente Enxerga o(a) Negro(a) na Atualidade

Lélia	Eu acho que é uma longa trajetória até hoje; não sei se vai chegar a uma cidadania plena, porque merecem pelo histórico de escravidão no nosso país. Mas eu acho que hoje é mais fácil de discutir, até porque tem uma imposição legal de se discutir essas questões. Então, ainda que sejam focos pequenos, eu acho que é positivo, se comparado há 30 anos.
Nei Lopes	Vejo um avanço grande em relação ao negro; de aceitação do negro. Falo por mim mesmo. É que a gente se confunde um pouco. P’ra mim tanto faz se é negro ou branco; o que importa é quem você é. Mas, é claro que isso é limitado; a sociedade não pensa dessa forma. Então, às vezes, eu acabo me mascarando, dizendo que está tudo bem por que p’ra mim está tudo bem; mas, eu acho que o negro vem alcançando lugares fundamentais e se colocando mesmo como sujeito na história, nos currículos, na sociedade. Mas, infelizmente, acho que a maioria da população negra está numa posição subalterna. Não tem como negar isso. Você liga a TV: tem a negra doméstica; vai ter o bem sucedido sim, mas, em geral é o gari, é o doméstico, o subalterno. Então isso ainda é latente na sociedade.
Abdias	O negro está inserido em todos os valores culturais. Não tem como ser dissociado da formação afrodescendente.
Juliano	Em sua maior parte vítimas de um sistema opressor, violento e racista. E em sua luta por igualdade ainda precisará suar muito para alcançar seus objetivos.

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Lélia crê que o negro, hoje, está melhor do que há três décadas.

Nei Lopes acha que, hoje, se “aceita melhor os negros”. Porém, eles ainda estão em situação subalterna, principalmente na grande mídia.

Abdias diz que o negro está em todos os valores culturais.

Juliano define os negros como vítimas de um sistema opressor.

É interessante refletir quando Nei Lopes informa que, hoje, se aceita melhor os negros e, para ele, tanto faz se é negro ou branco.

Percebe-se que ainda existem resquícios da ideologia do branqueamento em que o negro é naturalmente inferior ao branco. Mas, hoje, a sociedade “aceita o negro” assim como “tolera” os espíritas, as lésbicas, os gays, os bissexuais da classe média. Mas não se “toleram” os candomblecistas, as lésbicas, os gays, os bissexuais, os(as) transexuais e transgêneros (LGBTT) pobres, os mendigos etc. Parece que há uma hierarquização social mesmo entre os oprimidos, ou seja, há patamares em que os indesejados são localizados e que, mesmo no universo dominado, terão que galgar degraus superiores para se aproximarem daqueles que sofrem a discriminação e a dominação mais amena.

O docente Nei Lopes faz uma importante ressalva relativa à imagem do negro na grande mídia, dado que já se passaram treze décadas do término da escravização e o povo negro ainda é retratado como aquele que deve servir.

Sob este ponto de vista, os negros são representantes de alguns dos extratos dominados da sociedade e não serão os opressores que promoverão a liberdade deles.

O quadro a seguir apresenta a fala dos professores sobre qual a principal contribuição do povo negro para a história do Brasil.

Quadro 36

Principal Contribuição do Povo Negro para História do Brasil

Lélia	Pra mim, foi a música.
Nei Lopes	A música e o esporte. Não existe ninguém como os crioulos na música e no esporte. Têm uma voz muito bela. O esporte, como a capoeira, é a representação dos negros aqui no Brasil. A capoeira, embora muitos não saibam, mistura também elementos indígenas; a própria palavra “capoeira” é indígena e quer dizer mata rala. Quando o negro se escondia na capoeira, o feitor passava no mato e o negro soltava o golpe e derrubava o “cara”. São três instrumentos básicos na capoeira: o berimbau, atabaque e o pandeiro. O toque do atabaque é o toque de Gexá; e é um toque indígena. Então, por isso eu falo que é 100% brasileira. Veio com elementos africanos, mas foi criada em solo brasileiro.
Abdias	Não há uma principal. Posso dizer que ele faz parte da principal formação do Brasil. O negro está inserido em todos os valores culturais... não tem como ser dissociado da formação afrodescendente. Para a história, eu posso colocá-los como protagonistas.
Juliano	São várias, mas acredito que a principal seja na formação de nossa cultura.

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Lélia e Nei Lopes ainda acreditam no estereótipo de que o negro é bom em música e esporte, com ênfase a capoeira.

Juliano enxerga o negro na formação da cultura brasileira, mas não é específico.

Abdias tem uma visão mais ampla, enxerga o negro como aquele que contribuiu para a formação do Brasil e diz que para história o negro é protagonista.

Os docentes da escola pública ainda acreditam que a maior contribuição do povo negro é a música e o esporte. Como serão capazes de quebrar paradigmas, de valorizar os estudantes e serem agentes na tomada de consciência, se continuam com essas visões ultrapassadas e racistas? Ainda reproduzem a visão hegemônica e o que é pior, não percebem que carregam o “gene” racista, reproduzindo frases como a do Professor Nei Lopes: “Não existe ninguém como os crioulos na música e no esporte”.

Lopes, no livro *O racismo explicado aos meus filhos*, discute, em forma de romance, o racismo no Brasil e no mundo e explica a existência do racismo moderno:

Além disso, no mundo moderno, o racismo toma outras formas. Quando por exemplo, uma pessoa atribui aos negros características positivas e as exalta, dizendo que são sempre bons músicos, dançarinos e atletas, muitas vezes essa afirmação tem um carga tendenciosa: se eles têm tais atributos [...] podem conseguir sucesso profissional e ninguém precisa se preocupar com eles – pois seu lugar social é realmente esse: o do entretenimento, do esporte e do lazer (2007, p. 180).

O racismo moderno se mostra ardiloso e seus praticantes se fazem de simpáticos e cordiais, mas adotam um comportamento cordialmente discriminatório, reforçando estereótipos e negando o fosso econômico e social que existe entre a população negra e a não negra. Possivelmente, não é o caso dos entrevistados. Contudo, ainda que inocentemente, contribuem para a manutenção do racismo moderno.

No que diz respeito às aulas de história, livros didáticos e a própria escola, os docentes foram questionados se acreditavam que a escola tem um viés mais racista ou antirracista.

Quadro 37

Tendência Racista ou Antirracista da Escola

Lélia	Mais racista. Ela é antirracista na teoria, onde tudo é lindo; mas, na prática, ainda é racista. Ah! Os alunos mais difíceis geralmente são alunos negros, de origem pobre. Então, a pobreza e o negro ainda são associados à criminalidade. Dizem que fulana não tem jeito e pronto.
	Eu acho que a rede busca sair desse viés racista, através de leis que buscam a obrigatoriedade do ensino afro. Uma oficina técnica ou outra que está ligada a estas questões. Mas, eu acho que, no geral, a mentalidade, a ideologia predominante na rede pública é ainda a ideologia racista predominante no Brasil. Ainda que as escolas busquem negar isso, me parece uma coisa velada; não se discute no ATPC; não se problematiza com o próprio professor, até que ponto somos racistas mesmo dentro da sala de aula, se vai apontar algum aluno negro ou não, entende? Então, acho que fica meio no ar. Todo mundo sabe que o racismo é

Nei Lopes	um “câncer” na sociedade e, ao mesmo tempo, não se busca de “fato tocar na ferida”. Acho que se discute muito pouco entre os professores mesmo, de parar para pensar, no que você fala e o que você não fala, se existe racismo ou não existe, se sua família faz piada, entendeu? Acho que isso ainda é pouco problematizado na rede pública. No geral, mesmo tendo políticas que estão vindo no sentido contra o racismo ainda é pouco efetivo.
Abdias	A gente tem que tomar cuidado, porque se a gente para p’ra pensar no Estado, o Estado está num caldeirão, num caos, pela gestão [...] mas busca a inclusão. Como a questão do negro, existe preconceito, sim, como também existem pessoas preconceituosas que não dão bom dia para o sujeito que cuida da portaria, da limpeza. Tem pessoas boas e ruins em todo lugar.
Juliano	Sim, possui um viés racista, pois o racismo brasileiro é embutido culturalmente na cabeça das pessoas. A mídia, o comportamento, o sistema de maneira geral é racista. Seria necessária uma profunda reforma política, educacional e econômica para que esse aspecto fosse gradativamente sendo extirpado de nossa sociedade. Como isso não se vislumbra num horizonte tão próximo, não seria exagero esperar uma revolução. Entretanto, para que essa ideia seja inserida em nossa sociedade, muita coisa precisa mudar.

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Lélia e Juliano acreditam que ainda persiste um viés mais racista na escola.

Abdias informou que o Estado está buscando a inclusão e Nei Lopes concordou com Abdias, dizendo que a rede pública busca sair do viés racista. Entretanto, a ideologia que persiste na rede, segundo o professor Nei Lopes, é uma ideologia racista.

Partindo da premissa de que uma das funções do currículo é desocultar a ideologia dominante, as respostas dos docentes Nei Lopes, Lélia e Juliano são desconcertantes, uma vez que, no lugar de romper com a ideologia racista, a escola continua reproduzindo-a. Sabe-se que o currículo não é neutro, isento de ideologia ou de política. Contudo, passadas duas décadas da abertura política, mais de uma década de implantação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e outras conquistas legais, seria razoável supor que ocorreram mudanças significativas referentes ao combate ao racismo. Mas, como afirmaram Freire e Shor “[...] a educação é um momento no qual você tenta convencer-se de alguma coisa e tenta convencer os outros de alguma coisa. Por exemplo, se não estou convencido da necessidade de mudar o racismo, não serei um educador que convença alguém” (2011, p. 62).

Desse modo, se docentes não estiverem convencidos da existência do racismo e da necessidade de combater as práticas racistas na escola, não será possível mudar o viés racista da instituição escolar.

Encerrando as questões do tópico racismo, os professores foram questionados se o racismo foi superado após a implantação da Lei n.º 10.639/03.

Quadro 38
Superação do Racismo após Lei n.º 10.639/03

Lélia	Não, imagina. Está longe de ser superado. Sim, eu vejo potencialidade na lei, se tiver uma formação de professores com foco na lei, porque só a lei não faz milagre.
Nei Lopes	Não, de forma nenhuma. Essa é uma lei que quer o início de um movimento para que se supere um dia. Mas, o fato disso ser pouco superado é pelo fato da gente ter pouco contato, na academia e na escola. Poucas situações de aprendizagem tratam da história do negro, que colocam o negro de fato como protagonista na história. Então, acho que a lei ainda está engatinhando, no sentido de que isso seja superado; mas é um trabalho de formiguinha ali. É o começo sim; mas que tratou e superou... de jeito nenhum.
Abdias	Nesse caos do Estado tem uma coisa muito bacana, que é uma redução desse preconceito, que tem sido muito discutido. Por exemplo, se a gente pegar e fazer uma avaliação das últimas décadas, a questão do homossexual e de pessoas com algum tipo de deficiência ou limitação, elas não existiam na escola. [...] Como ele (Estado) jogou todo mundo lá, no primeiro momento houve exclusão; cada um no seu canto. Com a questão do negro existe preconceito sim, como também existem pessoas preconceituosas que não dão bom dia para o sujeito que cuida da portaria, da limpeza. Tem pessoas boas e ruins em todo lugar. Sem querer, com essa universalização, nós conseguimos vencer uma barreira que é do preconceito. Não completamente, mas parcialmente.
Juliano	Não, pois como toda lei no Brasil, ela não é aplicada corretamente e, muito menos, fiscalizada. Mesmo porque não podemos esperar esse tipo de resultado de uma única lei. É necessário mudar o contexto. Nesse sentido, a lei ajuda, mas não se trata somente disso.

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Nei Lopes, Lélia e Juliano afirmaram que o racismo não foi superado depois da implantação da referida lei.

Abdias acredita que o preconceito foi parcialmente superado.

Lélia vê potencialidades, mas ressaltou que é preciso investir em formação docente.

Nei Lopes concordou com ela e defendeu que a promulgação da referida lei é o início de um longo processo de luta. Entretanto, falta formação docente “contato na academia e na escola”.

Juliano destacou que a Lei n.º 10.369/03 ajuda, mas é preciso mudar o contexto, pois “não se pode esperar esse tipo de resultado de uma única lei”.

Para Abdias a escola pública (o Estado) tem promovido um processo de inclusão positivo, pois com a universalização da escola básica, alunos gays, negros e deficientes estão frequentando os bancos escolares e diminuindo o preconceito.

Como bem constatado por Juliano, a luta para superar o racismo não se limita apenas à escola. Apesar disso, os professores não podem perder o contato com o potencial transformativo de cada atividade, além de estimular a crítica que ultrapassa os muros da

escola (FREIRE; SHOR, 2011). Assim, a promulgação da Lei n.º 10.639/03 é uma ação política que pode se transformar em instrumento de resistência contra a alienação e opressão dos meninos e meninas negros(as) dentro e fora das instituições escolares.

4.3 Currículo

As discussões sobre o currículo é tema recorrente nas políticas nacionais, nos projetos político-pedagógicos, nas pesquisas e na formação docente. Pressupõe-se que os profissionais da educação tenham consciência de que os currículos não são a relação de conteúdos que devem ser depositados nos estudantes, mas uma seleção de conhecimentos e práticas que devem ser partilhadas e ressignificadas de acordo com o contexto histórico e as demandas da sociedade.

Gomes (2007) relata que inúmeros professores(as) de história não mais se limitam a ensinar aos estudantes a visão dominante do vencedor. Além disso, muitos professores têm procurado incluir no currículo outras histórias, como a das mulheres, a dos povos indígenas e negros, preenchendo algumas lacunas encontradas no currículo oficial que silencia e nega voz às culturas do povo. Tendo em conta essas mudanças relatadas pela pesquisadora Nilma Gomes, no presente item desta tese, buscar-se-á analisar se essas transformações também estão ocorrendo nas escolas estudadas e qual a posição dos docentes entrevistados diante do currículo.

Considerando a proximidade das questões relacionadas ao tema e para evitar o enfado do leitor, algumas respostas serão analisadas em conjunto. Não obstante, serão mantidos os quadros com as transcrições das falas dos docentes.

As primeiras questões indagaram se os docentes tinham conhecimento da Lei n.º 10.639/03, se tiveram formação na graduação e nos cursos posteriores para trabalharem seu conteúdo e se a lei em tese foi tema de reuniões pedagógicas, oficinas ou discussões nas escolas em que os entrevistados atuam.

Quadro 39

Conhecimento Docente sobre a Lei n.º 10.639/2003

Lélia	O que eu sei é que ela é uma lei que foi feita para formar uma política pública que pretende incorporar na educação as questões do racismo, da escravidão, enfim.
Nei Lopes	Tenho um conhecimento básico da lei. Nunca cheguei a ler nenhum artigo, nem nada. [...] É a lei que instaura a obrigatoriedade do ensino da África, me corrija se eu estiver errado. Seria, na verdade, o ensino afro na escola?

Abdias	Eu sei que algumas leis, a partir de 2009, foram inseridas no currículo [...] A lei já tem por conta dos concursos; já li muita biografia nesse sentido. E já me deparei com o currículo transformado em decorrência dessa lei, mas nunca fui a fundo.
Juliano	Sim, sobre história afro.

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Lélia e Juliano informaram que sim, que têm conhecimento da Lei n.º10.639/03 e que ela versa sobre racismo, escravidão e história afro-brasileira.

Nei Lopes disse que tem um conhecimento básico, mas nunca leu nada específico.

Abdias informou que já leu sobre o assunto, mas nunca “foi a fundo”.

Quadro 40

Formação Docente sobre a Lei n.º10.639/2003

Lélia	Sim. Não era uma disciplina; mas tivemos história da África e lemos muitos textos, durante a graduação, que tinha esse viés do racismo, da escravidão e das implicações disso.
Nei Lopes	Contemplou, nesse sentido. Comecei a graduação em 2007. Então, eu já estava inserido nessa lei e nessas discussões e acabei tendo história da África [...] Mas, mesmo assim, é uma coisa limitada. Na graduação pouquíssima, relacionada totalmente a escravidão [...] Do negro, propriamente dito, no Brasil, em questões sociais, eu lembro que li um texto na pós-graduação que tratava do cotidiano de São Paulo. Tratava bastante dos escravos.
Abdias	Sim, eu tive na graduação história da África. [...] Também nos cursos de aperfeiçoamento eu também tive essa aproximação da África [...] Eu faço parte da geração em que a África foi contemplada e como tive formação para isso, não tive uma dificuldade tão grande nesse aspecto.
Juliano	Estudei na época da graduação. Posteriormente, não.

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Os quatro professores informaram que tiveram contato com a lei na graduação, mas estudaram especificamente história da África.

Nei Lopes informou que, referentemente ao negro no Brasil, estudou sobre escravização.

Quadro 41

Formação e Discussões Pedagógicas sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais

Lélia	Não, não teve.
Nei Lopes	Pouquíssimo. Lembro que participei de uma orientação técnica do estado... não era o tema mesmo, mas ela (supervisora) citou umas plataformas, citou as leis, da obrigatoriedade do ensino afro e do ensino indígena também.[...] Não, na escola, no ATPC, essas questões nunca foram palco.
Abdias	Ela aparece quando o professor, no caso eu, coloca na pauta [...] Como faz parte do currículo, eu trabalho a questão da África, seguindo o currículo e dentro de outros eixos.

Juliano	Na verdade, não. A única discussão acerca do tema ocorreu com uma das editoras que forneciam material didático para a instituição. Informaram que esse tipo de conteúdo seria abordado no material cedido.
---------	--

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Lélia e Juliano informaram que não.

Nei Lopes citou a participação em uma orientação técnica (OT), em que foram citadas algumas plataformas.

Abdias disse que a discussão só ocorre quando algum professor põe o tema em pauta.

Portanto, nenhum dos quatro entrevistados participou de reuniões pedagógicas, oficinas ou discussões na escola que promovessem a efetivação da lei em questão.

Desse modo, percebe-se que não ocorreu a apropriação, pelos docentes, do conteúdo da Lei n.º 10.639/2003 e de seus desdobramentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais. Na graduação, os docentes estudaram apenas temas relacionados à história da África e à escravidão e, nas instituições escolares em que atuam, não houve formação para implementação da lei.

A situação relatada demonstra que os professores entrevistados tendem a realizar uma abordagem tradicional da história do continente africano e do negro no Brasil, o que reforça a ideologia dominante. Freire e Shor explicam que “aqueles que obscurecem a realidade através da ideologia dominante, disseminando, multiplicando e reproduzindo a ideologia dominante, estão nadando a favor da corrente” (2011, p. 68). Por isso, é tão difícil promover uma educação libertadora, que contemple a diversidade, pois, de acordo com os mesmos autores, aqueles que optam por nadar contra a corrente, esperam constantemente a punição.

Se os professores de história entrevistados não foram sensibilizados durante os cursos de formação, nem em momentos posteriores sobre a perversidade do racismo; se não são vítimas de preconceito racial, nem são próximos de pessoas que sofrem com o racismo, como se conscientizarão da necessidade de se oporem a um currículo que objetiva sustentar a estrutura atual da sociedade? Por que estariam sujeitos a punições se não julgarem relevante promover um currículo multicultural, inclusivo e que respeite a diversidade? Somente com a tomada de consciência – talvez, a própria entrevista possa ser um agente nessa conscientização – será possível aos professores entrevistados e a colegas congêneres transitarem pelos diferentes níveis de consciência e promoverem uma educação radicalmente democrática que contemple as diferenças dos segmentos sociais presentes na sala de aula e na sociedade.

As três perguntas subsequentes da pesquisa estão relacionadas à prática do professor em sala de aula, ao abordar os itens descritos pela lei 10.639/2003. Primeiramente, questionou-se em quais momentos os professores discutem os temas relacionados à história e cultura dos negros no Brasil. Em seguida, solicitou-se que os docentes descrevessem algumas aulas em que abordaram essa temática e qual fora o posicionamento dos estudantes. Por fim, foi solicitado que os docentes descrevessem quais as dificuldades sentiram para discutir história e cultura africana e afro-brasileira no ensino médio.

Quadro 42

Discussão da História e Cultura dos(as) Negros(as) no Brasil nas Aulas de História

Lélia	Sempre que possível, até quando não faz parte da temática. Exemplo: quando falo da escravidão no Brasil, faço paralelo com escravidão em Roma. Eu falo sobre a escravidão, faço um paralelo sobre a escravidão no Brasil, semelhanças e diferenças e tento mostrar que a escravidão africana teve um contexto específico e que a escravidão em si faz parte da história da humanidade, desde a antiguidade.
Nei Lopes	Discuto um pouco, de acordo com a limitação que eu tenho. [...] Nesse semestre, com os segundos anos, eu só tratei escravidão, resistência e abolição. Só tratei disso, porque o currículo, no caso, converge para isso. [...] Falo bastante da resistência e costumo dar um seminário para os alunos sobre isso. Então, acabo pegando a formação dos quilombos, das revoltas e rebeliões; falo do samba, blues, capoeira e as práticas culturais e religiosas.
Abdias	No ano passado, trabalhei a questão do Brasil no segundo ano; conversei com eles sobre a herança maldita que carregamos desde o período colonial. Dentro dessa herança maldita, uma das questões é a da escravidão. Então, falamos sobre a escravidão, sobre a africanidade, entre outros aspectos [...] Sim, na verdade a história do negro no Brasil, em qualquer momento da história, vai se manifestar. [...] Essa temática aparece no segundo ano e, a partir desse momento, é que a gente discute não só dos colonizadores mas também dos escravos e dos indígenas. O terceiro ano, eu também discuto muito a questão do Brasil contemporâneo, mas nunca um trabalho contemporâneo desassociado ao passado.
Juliano	Brasil Colônia em diante e também trabalho a questão dos negros ao tratar Imperialismo Europeu do século XIX, entre outros

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Lélia informou que, sempre que possível, até mesmo quando não fazem parte do conteúdo programático, discute as questões relacionadas ao negro(a).

Nei Lopes discute pouco. No ano de 2016, só abordou a escravização, a resistência e a abolição.

Juliano também segue o conteúdo programático e discute os temas relacionados à história e cultura dos negros, no conteúdo de história do Brasil relativa ao período colonial, e na Europa, na discussão sobre Imperialismo.

Abdias procura discutir durante todo o ensino médio, especialmente durante os segundo e terceiro anos. Esse professor tem ciência de que, em qualquer momento da história, a presença do negro vai se manifestar.

Quadro 43

Abordagem da História e Cultura Afro e Posicionamento dos Estudantes

Lélia	Sim, eu lembro que já discuti mais de uma vez. Evidentemente na escola pública tem um número grande de alunos negros e tem uma polêmica em torno disso. Mas havia alunos críticos que acabavam olhando para essa questão de uma forma mais crítica e também tinha alguns alunos negros que lançavam um discurso de que as cotas são besteira, que todos têm as mesmas oportunidades, enfim. E a gente tenta mostrar que não é assim; tenta trazer dados para esse momento; tenta mostrar que pessoas da limpeza na editora, no shopping, ou em qualquer lugar são, basicamente, 99% negros. Não, não. Só quando a gente entra nesse assunto é que acaba tendo polêmica com relação à religião africana e tal. Acho que o preconceito é mais referente à religião africana do que com o racismo em si.
Nei Lopes	Eu não consigo lembrar não. Mas eu acho interessante trabalhar esse constrangimento, como esse ano, eu passei p'ra eles o filme “Doze anos de escravidão” e comentei: “Gente, já pensou fazer isso com a Tamires (aluna negra)? Tão bonitinha, com um nível intelectual tão bom, tão boazinha, imagina a atrocidade que seria isso.” Aproximar mesmo essa questão, aproveitar que eles estão vendo aquilo e encarar mesmo esse constrangimento de forma proposital.
Abdias	Acho muito complicado tomar partido nesse sentido, porque só sabe o sujeito que está lá. Às vezes, o silenciamento do sujeito é, de certa forma, um grito. Porque se ele não se posiciona na temática do negro que está sendo discutida já pode servir de referência para algum tipo de angústia, do tipo: “Ah! esta discutindo sobre negro, então todo mundo vai me olhar”. E se ele se posiciona está assumindo um partido, o que para algumas pessoas pode soar como vitimismo[...] Eu não entro direto na questão do negro justamente para tentar minimizar, ou colocar como se fosse uma questão mais branda.
Juliano	Na verdade, essas discussões são desencorajadas pelas instituições a fim de se evitar maiores transtornos. E também são poucos alunos negros.

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Lélia explicou que a escola pública tem um grande número de alunos(as) negros(as). Mencionou que a discussão sobre as cotas sempre causa polêmica, assim como religião de terreiro.

Juliano informou que a instituição não encoraja muito essas discussões e que existem poucos alunos negros na escola.

Nei Lopes não lembra caso específico, mas falou sobre quando exibiu o filme “Doze anos de escravidão” e comentou que seria uma atrocidade escravizar a Tamires (aluna negra), “tão bonitinha, com nível intelectual bom, tão boazinha!”

Por fim, Abdias disse que, para não constranger os estudantes negros, nunca aborda diretamente a questão, tentando “minimizar ou colocar a questão mais branda”.

Quadro 44

Dificuldades para Discutir História e Cultura Afro no Ensino Médio

	Sem dúvida (há muitas). Porque eles (alunos) ainda têm esse discurso do dominador. Então, a religião africana ainda é um tabu; a questão do racismo
--	---

Lélia	ainda aparece muitas vezes como uma coisa que não existe. O racismo não é assumido e os alunos negros tendem a incorporar esse discurso.
Nei Lopes	Exatamente por eles (alunos) não se assumirem como negros.
Abdias	Então, nós estamos em um momento muito complexo e digo que qualquer pauta de nível social, não somente com relação aos negros... Mas, no Brasil, por exemplo, tenho alunas que são lésbicas, outras são feministas; tenho meninos que são assumidos homossexuais e que, sempre que entro na discussão sobre movimento social, ou de inclusão social, é um termo muito delicado e complicado, por conta do nosso momento histórico. Talvez, em algum momento da história, nunca tivemos tanta dificuldade de entrar em sala de aula e dar aula de história. [...] A sociedade criou um cenário desfavorável para a história e não é diferente ao discutir a questão do negro.
Juliano	O fato de eu ser branco, por incrível que possa parecer, é uma barreira. Aparentemente, mesmo que discorde de qualquer forma de preconceito e dê razão a uma série de posicionamentos, a partir do momento em que existe um contraponto você é automaticamente taxado, seja por um, ou por outro. Além disso, o conteúdo é tratado de forma superficial no material e pouco cobrado em avaliações, sendo questionada a sua discussão, já que "não vai cair na prova".

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Juliano informou que o fato de ser branco é uma barreira. Além disso, o conteúdo é pouco cobrado nas avaliações e os estudantes questionam se “vai cair na prova”.

Nei Lopes informa que o fato de o estudante não se assumir como negro dificulta a discussão.

Lélia disse que há muitas dificuldades como, por exemplo, abordar a diversidade religiosa e os alunos não admitirem a existência do racismo.

Para Abdias a dificuldade é para discutir o tema diversidade, com relação aos negros, às mulheres, às LGBTs etc.

Resumindo as três indagações acima, tem-se que: os professores Nei Lopes e Juliano abordam o tema história e cultura africana e brasileira quando faz parte do conteúdo programático. Lélia e Abdias abordam a temática sempre que possível, permeando todos os conteúdos. No que diz respeito ao posicionamento dos estudantes, sempre que história e cultura afro é trabalhada em sala de aula, tem-se resistência, principalmente, em relação às cotas para negros, bem como no que se refere à religião. O professor Juliano parece evitar o tema, como se temesse represálias da instituição. Abdias nunca aborda diretamente as questões em tela, procurando introduzir outros temas e mostrar as questões do negro de forma branda. Nei Lopes utiliza-se de filmes para discutir o racismo, mas acaba por realizar comentários estereotipados.

As dificuldades desses docentes são inúmeras, seja porque são brancos (Juliano); seja porque os alunos não assumirem a própria identidade (Nei Lopes); seja porque os alunos

negam a existência do racismo (Lélia) e, finalmente, seja porque tenha dificuldade de abordar a diversidade (Abdias).

Ao dizer que o fato de ser branco é uma barreira para discutir relações étnico-raciais, Juliano demonstra uma carência em termos de formação e apropriação dos temas relacionados à diversidade. Afinal, não é preciso ser mulher para defender a igualdade de gênero, assim como não é necessário ser gay para defender a criminalização da homofobia e assim por diante. Contudo, o professor parece sentir-se desconfortável para discutir história e cultura afro-brasileira. O Prof. Juliano ministra aulas no curso noturno e os estudantes indagam se aquele conteúdo será cobrado em avaliações, ou seja, os estudantes também são tradicionais e parecem exigir uma educação instrumental.

Freire e Shor, ao discutirem sobre a dificuldade de o professor libertador lidar com uma turma tradicional, explicaram:

O educador tradicional e o educador democrático têm ambos de ser competentes na habilidade de educar os estudantes quanto às qualificações que os empregos exigem. Mas o tradicional faz isso com uma ideologia que se preocupa com a preservação da ordem estabelecida. O educador libertador procurará ser eficiente na formação dos educandos científica e tecnicamente, mas tentará desvendar a ideologia envolvida nas próprias expectativas dos estudantes (2011, p. 117).

Por isso, o professor não precisa concordar com os alunos e evitar determinado assunto porque é polêmico ou pouco cobrado nas avaliações. O professor pode discordar dos alunos, mostrar que não é neutro e que não tem que respeitar opiniões racistas e posicionamentos necrófilos. Com relação às cotas, os professores devem estudar o assunto e apresentar discursos contra e a favor. Não que devam impor seu ponto de vista. Contudo, precisam ser comprometidos em desvelar a ideologia dominante.

As duas questões subsequentes da pesquisa versaram sobre os professores terem domínio, ou não, do conteúdo da Lei n.º 10.639/03, se são comprometidos em combater o racismo e se existem projetos que valorizam a história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas em que atuam.

Quadro 45

Domínio da Lei n.º 10.639/2003 e Comprometimento com o Combate ao Racismo

	Acho que não. Na maioria, não. Por quê? Talvez, por conta da formação; talvez, da situação do professor da rede estadual, que não tem tempo de se atualizar, de fazer leituras para discutir essas questões. Então, acho que os professores não têm a menor condição. Inclusive, acho que são culpados por muitas discriminações. Eu lembro que teve uma professora que discriminou um aluno porque ele era gay
--	---

Lélia	e a mãe ameaçou processar, chegou a ir à diretoria. O aluno sofria muito dentro da sala de aula por ser gay e, da mesma forma que isso acontece com os homossexuais, também acontece com os negros. As questões de racismo... o professor tende a não resolver dentro da sala de aula; ele leva para a direção e, muitas vezes, a gente nem sabe o que acontece na direção.
Nei Lopes	Poucos, a maioria se limita ao tradicional; evita temas polêmicos.
Abdias	Não. Não só daqui, mas vejo que o maior problema é que a gente defende muito a nossa categoria, mas a gente não pode ser hipócrita; nossa categoria é extremamente fragilizada, fragmentada e, com o passar do tempo, ela tem observado tudo à distância e de modo fragmentado. Essa brincadeira tem um impacto direto na formação dos alunos. Segundo, que não é só aqui; é em todo lugar. Em todas as escolas que eu passei, na hora de chegar ao conselho final, que na verdade não é um conselho, porque, na verdade, o conselho já é um pré-aprovação, alunos com as mesmas dificuldades, negro e branco; mas o negro tem um rigor maior. Eu falei isso aqui, falei: “Olha, é engraçado, o branco é promovido e o negro sempre é retido”. Temos um número pequeno de negros e majoritariamente os repetentes são negros. Então fica muito difícil. O que eu vejo na vida de boa parte dos colegas daqui, de profissão, eles saem daqui, vão p’ra casa, comem, cuidam da família e volta pra cá. Eles não têm uma noção de mundo, com uma galera mais alternativa, mais jovem, que também está na sala de aula, que não estão só nas ciências humanas, mas também estão nas exatas e eles têm mais dificuldades porque nós temos mais debates. Tenho um amigo que foi reconhecido como um dos melhores professores no município por ter desenvolvido um projeto de funk educação.
Juliano	Sim, existem professores engajados e bem preparados. Porém, muitas vezes, o que falta é a escola na figura do seu diretor e coordenador... saber como instituir essa situação como prática.

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Lélia e Abdias afirmaram que os professores não têm domínio dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e que não estão preparados para combater o racismo na escola.

Nei Lopes acredita que poucos professores cumprem esse papel.

Para Juliano, existem professores engajados. Entretanto, a direção da instituição não está preparada.

Quadro 46

Projetos Escolares que Valorizam a História e Cultura Afro-Brasileira

Lélia	Não, específico, não.
Nei Lopes	Não, não tenho trabalhado nesse sentido [...] A gente acaba se limitando ali na sala de aula. Faz exposição sobre o seminário e tal, mas acho que peço nesse sentido mesmo, de problematizar essas questões, porque em geral, nos bairros que estamos, as escolas geralmente estão na periferia, com uma população majoritariamente negra. Então, tem que ser discutido, debatido. Seria legal trazer textos e discutir e politizar os professores com relação a isso, para ter um mínimo de noção, porque isso é uma realidade e tem uns que acabam puxando, mas tem outros professores que não optam por isso em momento nenhum. Trabalhar pouco já é ruim; trabalhar nada é pior ainda.
	Algumas coisas acontecem pelo professor, não pela instituição [...] Se o professor tem essa proximidade com o tema, ele faz. [...] A escola dá a abertura; que escola vai recusar um projeto? Toda escola quer um projeto. A questão é que ninguém

Abdias	faz porque dá trabalho. Então, muitos preferem abrir os livros e simplesmente ignorar o fenômeno.
Juliano	Não. Até existiam alguns projetos que, de uma forma ou de outra, abordavam o tema, mas sempre de forma muito superficial e, não raras as vezes, reproduzindo preconceitos. [...] Exemplo: Semana da consciência negra. O negro artista, capoeirista, dançando na escola de samba ou jogador de futebol. Sempre repetindo o mesmo estereótipo.

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Lélia, Nei Lopes e Juliano informaram que não existem projetos na escola que valorizem a história e cultura afro-brasileira.

Abdias disse que a instituição não os promove, mas não proíbe o professor que queira organizar um projeto.

As informações obtidas nas indagações da pesquisa reforçam práticas anti-dialógicas com professores pouco engajados na transformação da realidade escolar. Possivelmente, os professores entrevistados e seus pares enfrentam jornadas de trabalho extenuantes, com salas de aula lotadas, principalmente nas escolas públicas e, não raras vezes, reproduzem a ideologia dominante que é anti-dialógica e se harmoniza com manutenção do *status quo*.

Deste modo, é possível aferir que os professores não desenvolvem projetos que valorizem a história e a cultura do povo negro e de seus pares. E não o fazem, provavelmente, por não terem domínio do conteúdo.

A pesquisadora desta tese tem ciência de que não é possível mudar a realidade apenas com giz e lousa, como afirmou Freire e Shor: “Só ação política na sociedade pode fazer a transformação social e não o estudo crítico em sala de aula” (2011, p. 285). Porém, se a realidade social não pode ser modificada na escola, é possível interferir na consciência possível, no sentido goldmanniano da expressão, para manter ou combater a exploração, a desigualdade, o racismo e a opressão. E, a partir da leitura de mundo, será possível decifrar as situações-limites e buscar o inédito-viável.

As duas perguntas subsequentes no instrumento de coleta da pesquisa abordaram as questões relativa à colaboração dos componentes curriculares de história para resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política no Brasil e se a forma como o currículo está organizado coopera para a assunção da identidade e para o orgulho do(a) estudante negro(a) em relação à sua etnia, história e cultura.

Quadro 47

Contribuição da História, no Currículo do Ensino Médio, para Resgate da Contribuição Social, Econômica e Política do Povo Negro para o Brasil

Lélia	Não. Porque, pelo menos na escola onde estudei, não tinha nenhuma discussão a respeito disso. Eu fui conhecer esse assunto na universidade e por conta da minha história pessoal.
Nei Lopes	Acho que colabora pouco, por uma defasagem nossa mesmo, dos professores, de não saber aproveitar as oportunidades. O negro, quando é citado na história como um ser importante na formação do Brasil, perguntam por quê? Porque trabalhou como escravo. Ele cresceu a economia do Brasil no café, na cana-de-açúcar e tal, mas acho que é pouco problematizado. Então é uma defasagem nossa mesmo.
Abdias	A África está em tudo; a questão é do olhar, é ter consciência e observar. Está nas partes boas e ruins, não ruins do africano, mas das consequências das ações mais conservadoras que colocaram o negro como subalterno, periférico, ou seja, não resolvemos essa lacuna histórica. Por isso, acho que se o professor tiver uma boa formação e souber trabalhar o currículo com diversidade, sim. Mas, na prática, (pausa) na prática, me parece que são poucos os professores que trabalham.
Juliano	Deveria, mas, não. O conteúdo engessado, visando o ENEM, que é uma avaliação que visa "catequisar" o aluno – eleitorado – feita pelo Estado, no intuito de atender aos interesses daquela elite citada, e os vestibulares não abrem espaço para essa discussão. Outros temas "mais importantes" e mais cobrados nessas avaliações têm prioridade. Isso porque o objetivo de nossa escola não é formar e, sim, produzir mão de obra (quanto mais alienada melhor – vide o projeto "escola sem partido"), a fim de se manter a estrutura desse sistema absurdo que vivemos.

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Lélia e Juliano acham que não.

Nei Lopes acha que colabora pouco.

Abdias acredita que se “o professor tiver uma boa formação e souber trabalhar o currículo com diversidade, sim”.

Quadro 48

A Organização Curricular de História e a Assunção da Identidade pelo(a) Estudante Negro(a)

Lélia	Eu acho que nos livros, talvez, já tenham essa questão. Mas, eu acho que a maioria dos professores não tenha uma formação nesse sentido. Então, acabam não fazendo esse trabalho. E eu acho que os alunos negros acabam tendo uma baixa autoestima; não só o aluno negro, mas o aluno da escola pública em geral. Tenho uma amiga negra que, várias vezes, me relatou questões de racismo, ainda que implícito. E, hoje, eu vejo que, talvez, se eu tivesse tido como ajudá-la naquela época, seria melhor.
	Não, acho meio difícil. Porque, como o negro é inserido na história do Brasil? No contexto da escravidão. Porque, em 300 anos, ele é escravo. Então, você já sabe como que foi estes 300 anos de existência do negro no Brasil e pouco se problematiza sobre isso; é nas questões mais pontuais mesmo que a gente passa por isso. Pensar no que os negros passaram naquele tempo, como eu pensei, quando assisti ao filme “Doze anos de escravidão”... ele viveu aquilo lá e do nada o “cara” foi feito escravo sem querer e virou um militante do mundo. Então essas

Nei Lopes	trajetórias individuais são pouco desenvolvidas na escola, sabe? De um negro abolicionista, ou na literatura como Machado de Assis, Aleijadinho, e colocar como negro. Essas figuras são pouco aproveitadas. Acabam meio que generalizando, ah (!) o movimento intelectual, no século XIX, lutou para o abolicionismo; “não dá nome aos bois”. E seria importante nesse sentido, para colocar o negro ali como uma figura relevante.
Abdias	Eu não entro direto na questão do negro justamente para tentar minimizar, ou colocar como se fosse uma questão mais branda. O processo de conscientização de alunos, ainda mais numa faixa etária como essa, onde eles têm valores externos [...] E eu vejo tudo isso e trago outros elementos complexos para depois inserir na questão do negro, quando eles já estão, de certa forma, familiarizados com o tema. É o que eu falei, no momento que eu falo sobre o assunto, quando jogo o assunto o numa discussão ampla de outros fenômenos. Eu só vou ter o silenciamento desses alunos, a angústia. A partir do momento que eu discutir a questão da mulher, da prostituição, dos indígenas, que não seja só o negro isoladamente, muitos estarão participando e se sentindo pertencentes no assunto, aí o negro participa.
Juliano	Não. Porque a forma como o conteúdo é montado, não adota uma abordagem que propicie a isso. Uma visão extremamente eurocentrista, focada nos feitos do homem branco. As grandes conquistas e personalidades da cultura negra são deixadas em segundo plano. Isso quando é abordada - o que efetivamente acontece muito pouco.

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Lélia acredita que não, pois, “a maioria dos professores não tem formação nesse sentido; então, acabam não fazendo esse trabalho e eu acho que os alunos negros acabam tendo uma baixa autoestima”.

Nei Lopes disse que não, uma vez que o negro é sempre retratado no contexto da escravidão e personalidades negras não recebem destaque na escola ou, quando recebem, não é explicitado que são pessoas negras, como Machado de Assis e Aleijadinho.

Juliano também informa que não, pois o currículo de história ainda é eurocentrado.

Abdias relata sua experiência e como sua prática é voltada para tirar o aluno negro do silêncio, levando-o a participar e, por consequência, imagina-se que o estudante irá sentir orgulho de sua herança genética e cultural.

De acordo com § 2.º do art. 2.º da Resolução n.º 1, de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (CNE/CP, 2004, p. 31).

A referida resolução foi promulgada em 2004. Porém, de acordo com as respostas dos professores entrevistados, em suas respectivas instituições de ensino, as orientações da

resolução não foram devidamente implementadas, uma vez que o currículo não está organizado para valorizar a identidade, história e cultura dos estudantes negros. Além disso, ao longo das entrevistas, foi possível observar que os professores não se sentem preparados e estimulados para promover uma educação emancipadora que vise à valorização das diferentes racionalidades e a superação do etnocentrismo europeu.

As questões subsequentes das entrevistas com os docentes versaram a respeito do material didático. Foi perguntado aos entrevistados se o material didático adotado pela instituição aborda a presença do negro em processos revolucionário. Em seguida, solicitou-se que os professores explicassem qual a percepção que têm sobre a representação dos negros no livro didático, caderno do aluno e outros materiais utilizados nas aulas.

Quadro 49

Material Didático e Protagonismo Negro nos Processos Revolucionários

Lélia	Eu acho que, nos livros mais novos, tem, porque eu me lembro de que quando dei aula sobre a República, fim da monarquia e começo da República, eu lembro que isso aparece e são momentos que a gente acaba discutindo bem. Eu não lembro exatamente como aparece nos livros, mas independente dos livros, eu acho que cabe ao professor, naquele momento, fazer uma leitura crítica do material e tentar trazer aquilo. Mas, se eu lembro bem, nesses livros mais recentes, aparece essa questão, porém, não com a profundidade que gostaríamos.
Nei Lopes	Vejo pouco, também. Em processo revolucionário que eu lembro, no sentido de revoltas, de lutas no Brasil, o que mais a gente vê na apostila é a revolta dos malês, no século XIX, na Bahia, e na Guerra do Paraguai, que atualmente vem sendo discutido isso. Eu também tenho dado uma pesquisada, pratico a capoeira e vi que muitos negros foram mandados para a Guerra do Paraguai porque tinham a promessa de libertação e muitos eram capoeiristas também; muitos guardas da elite eram negros capoeiristas, porque eram líderes fortes que sabiam uma prática mortal. Então, eu vejo só na revolta dos malês e um pouco da Guerra do Paraguai, que colocam o negro em um momento revolucionário.
Abdias	A palavra revolucionário é muito difícil. São poucos os movimentos que tivemos no Brasil, principalmente no período imperial e colonial, que tivemos movimentos escravocratas com uma pauta de abolição da escravidão. [...] Discuto muito sobre isso com meus alunos... esse aspecto e trago para a realidade, por exemplo, a empregada doméstica, qual o sonho dela? Ter uma empregada [...] De qualquer maneira, é, sim, trabalho essa questão. Por exemplo, quando eu trabalho o movimentos dos Malês [...] eles eram letrados. [...] Se a gente for a fundo aos movimentos sociais, havia participação dos escravos e muitos deles não colocava em pauta a liberdade de todos os escravos, mas a alforria apenas de alguns.
Juliano	A presença deste tipo de abordagem era muito incomum no material utilizado, normalmente, o estudo da História Africana e Afro-Brasileira era pautado do ponto de vista do negro escravo, sendo seu papel como protagonista muitas vezes ignorado, cabendo ao professor abordar essa perspectiva. Conjuração Baiana, inclusive, havia uma página, muito sintetizado em um capítulo todo dedicado à Inconfidência Mineira.

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Lélia mostra-se insegura ao responder. No entanto, diz que acha que os materiais mais novos abordam, sim, o protagonismo negro nos processos revolucionários.

Nei Lopes disse que aborda muito pouco: algo nas revoltas dos malês e na Guerra do Paraguai.

Abdias questiona o termo “revolução” e, por fim, explica que, nas suas aulas, discute o tema com os alunos. Porém, não foi explícito com relação ao material didático.

Juliano foi mais preciso. Informou que era incomum o negro ser inserido como protagonista na história e que, ao tratar a história do continente africano ou a história afro-brasileira, o enfoque é o negro escravizado. O professor exemplifica: no livro didático, há uma página que discute a Conjuração Baiana em contraposição a um capítulo inteiro dedicado à Inconfidência Mineira.

Quadro 50

Percepção Docente sobre a Representação dos(as) Negros(as) no Material Didático

Lélia	Eu uso pouco a apostila. Baseio-me no conteúdo da apostila, mas uso mais o livro didático. Eu acho que a apostila é extremamente fraca do ponto de vista pedagógico; ela é legal como caderno de exercícios basicamente e se resume a isso e olhe lá. Porque tem questões ali que, se você não tiver material de apoio, não tem a menor condição de trabalhar e eu acho que é péssima, porque ela é totalmente recortada. Se o professor não for um bom professor, se não tiver uma boa noção, não consegue fazer daquele material uma coisa bacana. Ele tem que ser auxiliado com um livro didático, textos, discussões, mas só a apostila em si é precária. Eu não me lembro do assunto escravidão na apostila, mas me lembrando da apostila como um todo, eu acho que é toda recortada, você está em um assunto e de repente muda para outro.
Nei Lopes	<p>Eu acho que o material, de um modo geral, não é muito positivo para quebrar essa imagem: o negro só inserido na escravidão. Acho que o material não é muito rico nesse sentido, tanto o livro didático quanto a apostila. Na apostila, vou tratar isso quando estou na fase de aprendizagem, sobre as leis abolicionistas, lei de terras, etc. Tirando isso, eu não consigo lembrar das vezes que o material didático fala do negro. Eu lembro que tem na apostila também questões de aprendizagem; discutir muito mais questões iconográficas, que usa mais imagens e tal, tem muitas imagens do Debret.</p> <p>[Legal, você citar Debret, o que você acha das imagens do Debret reproduzidas no material didático? – Questão da Pesquisadora]</p> <p>Eu acho que aquelas imagens mostram a realidade de uma sociedade colonialista, que vai mostrar o negro sempre num papel subalterno. Acho que essas imagens acabam reafirmando um histórico de dominação. Porque é o que o Debret relatou ali do que ele viu. Então, ele viu uma sociedade branca, racista e colonialista e é aquilo que está retratado na apostila. É claro que aquilo dá para ser problematizado nesse sentido, do tipo como o negro era no período colonial, como ele está colocado.</p>
	Referente aos livros de história principalmente, acho que não existem livros ruins que superam um professor bom. Às vezes é bom você pegar um livro ruim, porque você pode mostrar os erros para os alunos. Hoje há uma discussão porque

Abdias	não existe mais essa questão de herói e vilão. Está tudo ali e se o professor for competente, ele vai abordar tudo o que está ali com o merecido respeito, explorando a diversidade, não apenas da cultura negra, mas da cultura afro de um modo geral. Mas, se ele tem preconceito, seja o professor de história, sociologia, ou o que for, ele pula porque muitos não tiveram a formação sobre a África. Então, fica uma lacuna histórica, do tipo eu estou acostumado a trabalhar de uma forma; daí, vem um tema novo como este, eu não sei. Então, eu não posso falar do material didático, porque o material propõe a discussão e a discussão cabe ao professor, alguns melhores, alguns piores e não é a ilustração que vai falar que o livro está bacana. Os temas estão contemplados nos livros, ou até mesmo nos sistemas de ensino. Porque todos estão contemplados nessa questão da africanidade no Brasil e no mundo.
Juliano	Após a lei, nota-se um aumento no conteúdo, mas abordagem ainda é muito limitada e o aluno negro, com certeza, não se enxerga como parte da cultura explicitada. Além do aumento do volume de informação, o <i>link</i> entre o que é posto no material didático e a cultura atual do negro deve ser melhor abordado.

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Lélia explica que a apostila do Estado de São Paulo é fragmentada e que, em suas aulas, faz uso do livro didático e de outros materiais. Como a professora está convencida de que o negro é sempre associado à escravização, responde que não se recorda se a apostila discute esse tema.

Nei Lopes informou que não acha que o material didático tenha uma representação positiva para quebrar o estigma da escravização negra. Tanto na apostila quanto no livro didático o povo negro é discutido no contexto da escravidão, abolição e lei de terras. O professor também cita que as reproduções de Debret são muito constantes.

Para Abdias, existem livros bons e ruins. No entanto, o mais importante é como o professor aborda o conteúdo do material didático. Para o docente, os temas referentes ao negro são contemplados e cabe ao professor realizar uma discussão crítica a respeito daquele conteúdo.

Juliano percebeu que, após a Lei n.º 10.639/2003, houve aumento do conteúdo, mas a abordagem ainda é limitada e o aluno negro não se enxerga como parte da cultura explicitada.

De acordo com os professores, os negros ainda não são tratados no material didático como protagonistas da história. A implantação da lei em estudo e os seus desdobramentos obrigou os sistemas de ensino a adotarem materiais didáticos que contemplassem a história e cultura africana e afro-brasileira. Entretanto, não houve uma análise rigorosa sobre a abordagem do povo negro nesses materiais, assim como não houve empenho em desenvolver pedagogias de combate ao racismo.

Ainda que de forma sutil, os materiais didáticos continuam a reproduzir a ideologia da classe dominante e a escola, enquanto aparelho do Estado, prossegue cumprindo seu papel, evitando o conflito e defendendo os interesses da classe hegemônica (NOSELA, 1980).

Na questão subsequente foi solicitado que os entrevistados comentassem uma citação que consta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: “Os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir a culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, tem eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo” (2004, p. 14).

Quadro 51

Responsabilidade dos Descendentes dos Mercadores de Escravizados

Lélia	Concordo. Eu acho que assumir a culpa, de fato, seria problemático. Afinal de contas, alguém que escravizou há cem anos, hoje, seus descendentes não podem ser culpabilizados por uma coisa que não fizeram. Mas o problema é que geralmente você desvincula essa responsabilidade dessa culpabilização. São coisas que tem que caminhar juntas. No fim das contas, eu não posso culpar o “cara”, mas, de alguma forma, o que o antepassado desse “cara” fez tem implicações hoje. Então, tem, sim, essa obrigação moral de ajudar a combater. Mas, geralmente, são os primeiros que se recusam a não combater, são os primeiros a reafirmar.
Nei Lopes	Não foi consultado.
Abdias	É essa questão e eu queria pontuar que o que foi feito pelo Lula, de minimizar esse impacto, da aproximação com a América Latina que nunca existiu, de uma aproximação com os países africanos que nunca existiu, e isso causa ainda uma espécie de revolta pela mesma discussão, como, por exemplo, eu posso usar uma camisa escrita 100% negro, mas um branco não pode usar uma camisa escrita 100% branco, o que causa um tremendo desconforto. Porque se usar, você está legitimando a ideia de quem sempre foi o opressor, não o oprimido. Então, tem toda uma discussão, principalmente nesse aspecto. Essa ideia de “não tenho culpa” comigo não rola mais. Sabem que são, sim, responsáveis pela manutenção da desigualdade em decorrência de terem nascido em uma situação mais privilegiada. E para tentar minimizar esse impacto, precisam assumir uma identidade de resistência contra isso e de luta aos direitos sociais, aos movimentos sociais.
Juliano	É a tal dívida histórica. Concordo em parte com tal dívida. O que nós brancos como “devedores” devemos entender é a questão da igualdade de oportunidades, justa e equilibrada, a exclusão do raciocínio pautado na meritocracia. E, para isso, não só devemos abordar a questão das cotas nas universidades, como também o acesso e qualidade do ensino básico e a reestruturação econômica da nossa sociedade.

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

A Profa. Lélia concorda que aos descendentes dos escravizadores não pode atribuir a culpa, mas eles têm responsabilidades e têm obrigação moral de combater o racismo. Todavia, para a professora, os beneficiados com a escravização são os primeiros a reafirmar o racismo.

Nei Lopes não respondeu à questão.

Juliano citou que existe uma dívida histórica e que os brancos (e se inclui) devem entender a desigualdade de oportunidade e a exclusão gerada pela meritocracia. O docente

também cita as cotas nas universidades e o acesso ao ensino de qualidade como parte do pagamento da referida dívida.

Abdias, ao iniciar sua resposta, discorre sobre a aproximação que ocorreu entre o Brasil, os países da América Latina e continente Africano no governo Lula. Explica que houve polêmica. Em seguida, Abdias aborda e defende frases como “100% negro” e diz que explica a seus alunos que não se “pode sair por aí com uma camiseta escrita 100% branco [...] Porque se usar, você está legitimando a ideia de quem sempre foi o opressor, não o oprimido”. Ele conclui que essa história de que “não tenho culpa”, com ele não funciona, pois o estudante privilegiado pelo passado histórico não abre mão de sua herança nem de benefícios para começar do zero, como os descendentes de escravos precisaram e precisam fazer.

A partir das respostas dos docentes, é possível entender porque ainda persiste a luta dos movimentos negros, para que a sociedade e o Estado reconheçam a dívida social e histórica que têm em relação ao segmento negro da população; uma vez que a acumulação de capital primitivo no Brasil ocorreu a partir da exploração da mão de obra da população negra e ela não foi beneficiada com o desenvolvimento da economia nacional no período escravista nem no período posterior a abolição.

Essas verificações evidenciam que existe uma dívida histórica com os descendentes de escravizados e que os descendentes dos escravizadores têm uma dívida moral e econômica para com a população negra. Contudo, os segmentos da população que foram beneficiados com o tráfico de seres humanos escravizados e com a própria escravidão não irão indenizar os descendentes da classe dominada, ao contrário, irão perpetuar a dominação e opressão. Por isso, o Estado tem a incumbência de promover políticas que visem a equidade e o combate ao racismo.

Neste ponto da constatação, encontra-se uma contradição: de um lado, o Estado deve promover a equidade e as instituições escolares devem ser suas aliadas; de outro, existem pressões da classe dominante para manter o *status quo* e as instituições escolares continuarem a promover a ideologia da classe opressora. Por isso, observa-se a promulgação de Leis como a de n.º 10.639/03 que, nesta tese, foi amplamente discutida; a de n.º 12.990/14, que reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos; a de n.º 12.711/12, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais, entre outras, que reconhecem a dívida histórica do Estado para com o segmento negro da população. Contudo, as pressões contrárias permanecem, como o *lobby* das editoras para comercializar livros e apostilas escolares que reforçam o discurso da meritocracia e minimizam a culpa dos descendentes de escravizadores pelas agruras do povo negro.

Após os docentes terem discutido a respeito do currículo de história e terem apontado seus pontos positivos e negativos, foi indagado aos professores se concordam com a atual periodização da história e quais as referências bibliográficas que adotam para elaborar seus planos de ensino e aula.

Quadro 52

Periodização da História

Lélia	Não concordo, porque eu penso que começar na quinta série com história antiga, você não está contextualizando a vivência daquele aluno. Eu não sei qual seria o caminho, na verdade, mas, eu acho que é problemático, na quinta série, falando da história de Roma, da Grécia. Eu acho que talvez houvesse outros meios que fizesse o ensino fazer mais sentido para o aluno. Não que não devesse chegar nesses assuntos, mas não da forma como é feito.
Nei Lopes	Acho complicado, nesse sentido da imaturidade dos alunos... Sexto ano é já começar falando da história antiga. Isso p'ra todo mundo é meio abstrato, mas eu também não consigo pensar numa outra periodização. De repente, começar por um outro lugar. E quais as implicações disso, como, por exemplo, começar o sexto ano falando do Brasil, mas começar falando sobre o que? Sobre a escravidão, ou sobre a colonização do Brasil? Eu não sei como seria essa periodização, mesmo que comece com a colonização do Brasil. Começa lá na Europa, querendo ou não. Então, não acho que é uma boa periodização, mas também não sei qual seria a outra alternativa para isso. De repente, nem pensar em periodização, mas pensar em ciclos mesmo; por exemplo, discutir sobre os sujeitos na história, povos escravizados desde a antiguidade, que não é uma questão étnica, ou dizer como era o trabalho do Brasil colonial, o trabalho durante a revolução industrial, o trabalho do Brasil moderno. Começar por ciclos mesmo, por temas. Não pensar por uma linha cronológica e dentro disso ir destrinchando dentro do assunto, começar por temas mesmo.
Abdias	A minha posição é de discussão sempre. [...] Então no currículo de história, a divisão da história existe. A ruptura dela poderia ser por eixos temáticos. Só que isso demanda uma mudança completa da escola, que não é possível. Então é possível trabalhar no modelo de educação clássico, como podemos dizer e inserir os eixos temáticos. Parece ser muito bacana. Só que, aí, vêm vários problemas, porque uma coisa é romper com a questão linear, outra coisa é como. Eu posso fazer isso? Posso, sem problema algum, mas teremos recursos? Os alunos estarão preparados? Por que eu não consigo fazer isso no médio se isso não foi feito desde o fundamental. Está tudo articulado, tudo amarrado.
Juliano	Não. A divisão periódica privilegia alguns assuntos em detrimento de outros, atendendo aos interesses de quem a assim definiu. Uma divisão temática vem se desenhando em alguns tipos de materiais e essa, sim, tem uma lógica menos opressora. Porém, de nada adianta uma divisão temática, se quem faz essa divisão continua a pensar da mesma maneira que se pensava história há 50 anos.

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Lélia disse que não concorda, porque não contextualiza a realidade do aluno e a história é apresentada de forma abstrata, como, por exemplo, ao abordar História Antiga com estudantes da quinta série.

Nei Lopes também acha complicado discutir História Antiga com alunos que iniciaram o fundamental dois. Para o docente, os estudantes não têm maturidade. No entanto,

Nei Lopes, a princípio, confessa que não consegue pensar em outra periodização; mas, depois de refletir um pouco, sugeriu que poderia ser por ciclos ou temas, não cronologicamente.

Abdias acredita que sempre se deve estar aberto a discussões e, assim como o Prof. Nei Lopes, sugere que o enfoque ocorra por eixos temáticos. Entretanto, Abdias explica que, para adotar uma nova abordagem, será necessário realizar uma mudança completa na escola, o que, para ele, “[...] não é possível. [...], como romper com o enfoque linear, os alunos estarão preparados? ”

Juliano discorda da divisão atual e também sugere uma divisão temática, mas deixa evidente que “de nada adianta uma divisão temática, se quem faz essa divisão continua a pensar da mesma maneira que se pensava história há 50 anos”.

A atual periodização da história está pautada na noção de universalidade, a partir da experiência particular da história europeia. Remonta ao período de exploração colonialista, apresentando uma hierarquização dos povos associada à ideia de progresso, sendo que, os países europeus são apresentados como aqueles que produzem saberes superiores.

Depois de quase dois séculos da independência do Brasil em relação a Portugal, as instituições escolares continuam reproduzindo um currículo pautado em uma periodização eurocentrada. E, de acordo com a fala dos docentes, apesar de não concordarem com atual periodização, eles não conseguem vislumbrar uma periodização diferente.

Quadro 53

Principais Referências Bibliográficas dos Docentes

Lélia	Utilizo o do livro didático e algumas fontes da <i>internet</i> para complementar.
Nei Lopes	Uso a apostila como um caderno de apoio mesmo, mas eu não costumo trazer muitos autores. Isso é bem pensado; é uma deficiência da gente. O pouco que eu usava para preparar a História do Brasil era o Boris Fausto, que é um geral da História do Brasil; é o que eu consigo lembrar. [...] Acabo trabalhando no estado praticamente mais texto de minha autoria; eu preparo o texto e tal. Depois a gente pega a apostila e debate as ideias ali.
Abdias	Sergio Buarque, Caio Prado Junior, Marida Priori, Boris Fausto e trabalho textos também. Eu trabalho a bibliografia específica, não só o livro didático.
Juliano	São muitos... Mas tem os da escola dos Annales (Bloch, Duby, Legoff etc.). É muito presente na minha abordagem Darcy Ribeiro, Sergio Buarque, Caio Prado JR, entre muitos outros.

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Lélia limita-se ao livro didático adotado pela instituição e também recorre à *internet*.

Nei Lopes utiliza a apostila do professor e do aluno e tem como referência Boris Fausto.

Abdias também cita Boris Fausto e complementa com outros autores mais tradicionais, como Sergio Buarque, Caio Prado e Mary del Priori. Esta última é mais contemporânea.

Juliano trabalha com os clássicos citados por Abdias e também autores vinculados À Escola dos Annales.

Percebe-se que os professores da rede pública não consultam muitos autores, restringindo-se mais ao material didático fornecido pelo Estado. O que corrobora a importância dos materiais didáticos que, muitas vezes, são o único suporte utilizado pelos docentes e discentes.

Os professores da escola privada tem um referencial teórico mais amplo, mas ainda bem conservadores. Exceto Darcy Ribeiro, os outros autores não abordam o negro no Brasil como protagonista da história.

Para concluir, os docentes tiveram um espaço para realizar suas considerações e comentários sobre o tema discutido.

Quadro 54

Espaço Aberto

Lélia	Acho que sim; acho que a gente podia aprofundar nessas questões que levantamos, mas, no geral, no racismo. Acho que o papel do professor é extremamente válido, quando a gente consegue estabelecer esses diálogos, a gente muda principalmente em séries do fundamental II. Acho que é mais fácil de você criar, discutir, com aquele aluno, coisas que provavelmente, em casa, eles não veem, que não escutam. Então é mais fácil de discutir. Já no ensino médio, é um pouco mais difícil, mas, também, acho que é possível, pois o professor ainda tem um papel de destaque e o que o professor fala ainda tem uma implicação. Se realmente houver mais que uma lei nesse sentido de formação, porque o currículo em si é um material, eu acho, é uma base que te leva para onde você quiser, para onde você se permitir. Acho que não dá para a gente culpar todo o currículo, porque o currículo em si é um papel; a partir daquilo o que você vai fazer é o que vai ter implicação na sociedade.
Nei Lopes	Já que o seu trabalho fala sobre o currículo e sobre a problematização da questão do negro no currículo, o balanço que eu faço é que o currículo é bem raso no sentido de contribuir nessa temática do negro, de colocar o negro na história do Brasil, mas é o início de um processo. Acho que tem que ser mais aprofundado, colocando mais as situações onde o negro é o protagonista da história; colocando mais histórias individuais que mostrem que o negro, mesmo no contexto da escravidão, houve figuras que se destacaram nesse sentido; mas, não querendo criar mitos, mas mostrar que eram cidadãos que estavam ali, que lutaram. Uma vez eu vi no <i>youtube</i> um vídeo que mostrava trechos da história do Brasil baseados em documentos, todos os documentos que estão na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, que eram da escravidão. Então, estava lá Fulana, negra, que conseguiu comprar sua liberdade e seu senhor pediu a reintegração dela como escrava. E, aí rolou todo um processo judicial. Isso tem toda uma documentação histórica que aproxima muito e os caras recriavam isso. Eu não me lembro do nome do vídeo, mas se procurar, acha. Mas, era muito interessante porque concretizava um documento histórico, porque mostravam autos jurídicos, mostrava qual foram os debates e a situação, e eles encenavam aquilo. Mostravam que tinham negros que lutavam contra a escravidão; outros que estavam inseridos no contexto da escravidão. Essas questões são interessantes. Então, acho que o currículo é o início disso. Lógico que tem a obrigatoriedade; mas, a partir disso,

	vai se construindo; só não pode tirar a importância de se construir isso no dia a dia.
Abdias	[..] O país pode não ser tão democrático assim, porque eu fui torturado pela polícia na manifestação e eles deixaram claro que eu não teria representação. Já fui torturado; já fui julgado. Eles identificaram que cometeram um erro, não abriram um processo criminal, porque sabiam que geraria um problema p'ra eles. E qual o desfecho disso? 0 a 0, não fizeram nada e não me deram o direito de fazer uma ligação para meu advogado, o que mostra que eles têm carta branca para agir do jeito que querem. Então, hoje, tenho marcas que um sujeito da periferia sempre teve e talvez isso explique muito o porque eles entram no crime, porque entram num crime para combater outro crime e essa criminalidade é fardada. É bandido contra bandido, mas quem cria esse cenário é o próprio sistema. Então tudo isso tem que ser muito discutido, com muita calma e é isso o que eu faço com meus alunos.
Juliano	Não, peço desculpas pela pressa, mas espero ter contribuído.

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Lélia julga importante a prática docente para promover o diálogo e acredita que é mais fácil quando os estudantes são mais jovens, no ensino fundamental, mas acha que também é possível no ensino médio. Para a entrevistada, o professor(a) continua exercendo um papel de destaque na formação dos estudantes.

Nei Lopes realiza o seguinte resumo: O currículo é raso ao tratar a temática do negro. É preciso mostrar o negro em situações em que foi protagonista da história; igualmente é necessário mostrar histórias individuais, mesmo no contexto da escravidão. O professor cita documentários no *youtube* que destacam histórias e documentos de escravizados que compraram a liberdade.

Abdias encerra a entrevista relatando um caso dramático: poucos dias antes, o docente tinha sido detido pela polícia em uma manifestação. Abdias ainda estava com os braços roxos devido à violência policial. O professor julga que, hoje, ele, um homem branco, de classe média, com curso superior, tem marcas que os meninos da periferia sempre tiveram.

Por fim, Juliano não quis tecer mais nenhum comentário.

Concluindo este capítulo, pode-se aferir que o professor Nei Lopes, da escola pública, apesar de lidar com a maioria de estudantes negros, ainda não se libertou dos estereótipos vinculados à população negra. Tanto é que sempre associa a história do negro à história da escravidão e acredita que as maiores contribuições dos negros são na música e no esporte. Constantemente, em suas falas, reproduz alguns conceitos racistas, como, ao falar da estudante Tamires: “[...] tão bonitinha, com bom nível intelectual, já pensou que horrível escravizá-la”, como se não fosse perverso escravizar as feias, ou como se os escravizados do passado não tivessem um bom nível intelectual.

Lélia parece ter dificuldades em trabalhar a educação para as relações étnico-raciais com os estudantes do ensino médio. A professora admite que o racismo existe; acredita que o currículo precisa ser melhorado, mas suas respostas com relação às próprias práticas foram muito vagas e tem-se a impressão de que Lélia ainda não se apropriou do conteúdo e das discussões relacionadas à temática, não refletindo muito sobre o racismo no currículo de história.

Juliano mostrou-se distante; colocou-se como um professor branco, que atua em uma escola privada que não estimula as discussões sobre educação e racismo, com estudantes que não estão interessados em discutir o tema. O professor é crítico com relação à exploração entre classes, à organização do currículo, mas o racismo e a educação para relações étnico-raciais não parecem despertar grande interesse do docente.

Abdias é muito crítico. Às vezes, é difícil acompanhar o raciocínio dele, mas é um professor engajado na militância e nas causas sociais, especialmente com relação às mulheres e lésbicas, gays, transexuais, transgêneros (LGBT). A fala dele refletiu que não aborda ou combate o racismo de frente. Talvez, por atuar nos períodos diurno e matutino de uma escola privada, tenha receio de chocar os alunos, ou constranger os estudantes negros. O professor buscou alternativas, não abordou diretamente o tema do racismo. Contudo, insere-o nas discussões de maneira indireta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou desvelar o olhar escravocrata e colonialista, o escravizador oculto, no currículo de História, tendo como tema o racismo, que impregna todos os graus de ensino do Sistema Educacional Brasileiro e estudando especificamente o ensino médio.

Eleger como objeto analisar os efeitos da aplicação da Lei n.º 10.639/03 nos livros didáticos de História para o ensino médio bem como nas práticas dos professores dessa disciplina no mesmo curso

A tese que se defende é a de que, apesar dos avanços no ensino de história e cultura afro-brasileira, a partir da promulgação da Lei n.º 10.639/03, a racialidade do saber presente na historiografia didática não permite superar a perspectiva temporal da história que situa o negro como inferior. Perpetua, assim, pela classe opressora que se julga branca, o racismo e busca legitimar a exploração da classe oprimida, constituída predominantemente por pretos e pardos.

Considerando que o currículo de História adotado na rede de escolas que constituíram esta pesquisa adotou a concepção dita “universalista”, elaborada pelo Ocidente e que tem como base a história, a organização socioeconômica, as instituições culturais e políticas da Europa, esta pesquisa procurou refletir sobre os possíveis caminhos que o currículo de História poderá seguir para descolonização e desracialização do pensamento e libertação do discurso hegemônico ocidental, entendendo que o reconhecimento do racismo é primordial para consolidar a libertação.

Na revisão de literatura, foi possível observar o percurso histórico do racismo na formação e consolidação da sociedade e do Estado brasileiros, bem como sua identificação e “des-invisibilização”. Este reconhecimento se deu, em grande parte, graças à atuação do movimento negro que, nos fóruns internacionais e nacionais, conseguiu desmascarar a ideologia da “democracia racial”, forçando o governo brasileiro a manter, na pauta de sua agenda, as questões étnico-raciais. No entanto, até a década de 1990, as conquistas não foram substanciais, pois apesar da eleição de um presidente que, por sua trajetória acadêmica, tenderia a implementar ações afirmativas a favor da população negra, elas não ocorreram. Ao contrário, o presidente e seu ministro da educação defenderam propostas curriculares “universalistas”, rejeitando as políticas educacionais baseadas em consciência racial e inclusão. Nesse período, a mídia, intelectuais e até mesmo o governo assumiram um discurso

que afirmava ser muito complicado definir quem é negro no Brasil. Somente no início do terceiro milênio é que a posição do Estado brasileiro foi revista.

Em 2001 realizou-se a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, em Durban, na África do Sul. Da conferência resultou uma Declaração e um Plano de Ação que expressam o compromisso dos Estados com a luta para combater os temas discriminatórios e excludentes abordados na conferência. No ano seguinte, no Brasil, o candidato do presidente mencionado foi derrotado nas eleições e o candidato do partido contrário foi eleito mandatário máximo do país. A partir da posse do novo presidente, em 2003, foram elaboradas leis e regulações consideradas como verdadeiros marcos legais do processo de implantação e implementação de ações constitutivas de uma política de educação étnico-racial. Dentre os componentes desse *corpus* normativo, destacam-se:

a) A Lei n.º 10.639/2003, que modificou a Lei n.º 9.394/1996 (LDB) e incluiu a obrigatoriedade da introdução da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares.

b) No mesmo ano de 2003, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR).

c) Em 2004, foram instituídas as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, por meio da Resolução n.º 1, de junho de 2004.

d) Em 2008, aprovou-se a Lei n.º 11.645/2008, que altera a LDB para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”⁴¹.

e) Finalmente, em 2010, elaborou-se o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Afro-Brasileira e Africana, que tem como principal objetivo colaborar para que todo sistema de ensino cumpra as determinações legais para enfrentar o preconceito e a discriminação.

Os marcos legais para a promoção da educação das relações étnico-raciais foram implantados. Porém, mais que modificar o conteúdo curricular, é necessário mudar as práticas educacionais. Assim, a presente tese analisou os materiais didáticos, entrevistou docentes e

⁴¹ A inclusão da história e cultura indígena causou polêmica em alguns setores do movimento negro, uma vez que essa inclusão não era uma das reivindicações dos movimentos dos povos nativos, que têm outras reivindicações no âmbito educacional, como escolas bilíngues, acesso e permanência nas universidades etc. Como essa discussão escapa aos limites desta tese, essa discussão não será aqui aprofundada.

discentes e promoveu uma discussão para averiguar se aspectos da discriminação racial foi superada no currículo de História e na instituição escolar, atendendo os objetivos dos mencionados marcos legais.

A revisão das teses e dissertações elaboradas de 2003 a 2015, que desenvolveram temas relacionados ao racismo, nos componentes curriculares de História, reflexões sobre as práticas docentes, iniciativas institucionais e formação docente, bem como, a inclusão dos conteúdos de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo foram as atividades de pesquisa realizadas, no sentido de se perceber como docentes e discentes percebem a presença do racismo na escola. Constatou-se que são poucos os estudos que buscam entender como se dá essa percepção. Esta constatação estimulou a realização de entrevistas com discentes e docentes, possibilitando um melhor entendimento dos fatores limitadores da eliminação do racismo no ambiente escolar.

Antes de dar início à reflexão a respeito da fala dos discentes e docentes, julgou-se necessário analisar os materiais didáticos adotados pela escola pública que faz parte do universo da pesquisa.

A principal questão que motivou essa análise foi verificar se os componentes históricos das matrizes curriculares carregados de denotações ou de conotações racistas foram reformulados, alterados ou até mesmo banidos, depois da implantação da lei n.º 10.639/03. Os resultados demonstraram que tanto no livro didático *História Global e do Brasil*, quanto no caderno do aluno e do professor, os autores apresentam História com um enfoque eurocêntrico. Permanece a astúcia dominante em que o homem branco é aí tido como representante da espécie humana e, ao se autoidentificar como humanidade, inviabiliza o dominado, que não se enxerga como tal. Além disso, os componentes históricos não problematizam a periodicidade com que a da História do Brasil é apresentada, classificando como “Pré-História” as trajetórias das formações sociais sem escrita, ignorando, por exemplo, os avanços de povos ameríndios e africanos em termos de conhecimentos. Obviamente, esses povos produziram história e cultura, o que é possível de ser verificado a partir de uma série de fontes (tradições orais passadas de geração em geração e restos arqueológicos).

Ao mesmo tempo, a atual periodicidade da História Geral considera uma “Idade Média” apenas Europeia, não explorando o que acontecia nos demais continentes, no mesmo período. Esta cronologia prossegue com a Europa como o centro da história da humanidade e exemplo de civilização, sem maiores reflexões sobre o povo “civilizado” que sequestrou, torturou e matou milhares de africanos, dizimou milhares de nativos nas Américas, subjuguou, expropriou e matou inclusive seus iguais – europeus judeus, homossexuais e deficientes, entre

outros. A constatação desses fatos provocam dúvida sobre quem são os “bárbaros” e quem são os “civilizados” da trajetória da humanidade.

Já a população negra é sub-representada no material didático e os autores silenciam-se sobre o debate de inúmeros aspectos importantes da História do Brasil em que os negros são protagonistas. No primeiro momento, ao tratar das imigrações ao continente americano, o material não apresenta nenhuma foto de Luzia, a primeira mulher das Américas, que era negroide, não destacando as pesquisas que apontam que os primeiros *homo sapiens sapiens* são originários do continente africano e que, portanto, todo ser humano tem um ancestral africano.

Nos momentos subsequentes da pesquisa o material analisado apresenta a população negra escravizada, mas Cotrim informa que a escravização não começou com os europeus, uma vez que os árabes já a praticavam, informação comprovada, mas que não atenua os horrores da escravização promovida pelos europeus, com características bem diferentes das que ocorreram em outros momentos da história, na medida em que os europeus retiraram dos escravizados a sua humanidade, reduzindo-os, legalmente, a “bens semoventes”, igualando-os a bestas e coisas. Outro trecho em que a escravidão é atenuada pode ser observado, também em Cotrim, que cita uma passagem de *Casa Grande Senzala*, que descreve as “acomodações” dos escravizados: “as senzalas eram cômodos separados em que viviam as famílias”. A descrição é tendenciosa, como boa parte do livro de Gilberto Freyre, uma vez que, diversos relatos informam que as senzalas eram galpões comuns, com pouca ventilação, fechados durante à noite e, que as famílias dos escravizados eram separadas em vários momentos, buscando evitar laços de solidariedade e possibilidade de maior resistência.

Ao tratar da resistência negra, no período escravocrata e posterior à Abolição, apenas o Quilombo dos Palmares é brevemente descrito. Há um grande silêncio em relação à participação dos negros nas revoltas contra o sistema escravocrata e colonial, com exceção de abordagens superficiais e equivocadas sobre a Revolta dos Malês (1835). Com a mesma superficialidade e equívocos é tratada a Revolta da Chibata (1910), que foi uma expressiva resistência à continuidade do tratamento desumano aos negros, na República Oligárquica (1889-1930), mesmo após a abolição legal da escravidão.

E o não dito, sobre a luta do movimento negro e a população negra no período pós-abolição que, somado ao tratamento da população negra como escravizada e subserviente, confirma uma das hipóteses desta tese: os livros didáticos velam a discriminação, mesmo a partir dos conteúdos ditos “progressistas”, que continuam preconceituosos, justificando, implicitamente, a exploração e desvalorização da população negra.

Após a confirmação da primeira hipótese, tratou-se da seguinte: inserir História Africana e Afrobrasileira no currículo escolar sem modificar o enfoque e a periodização com que a História do Brasil é apresentada, promove a manutenção das mentes branqueadas e do *status quo* defendido pelas instituições governamentais?

Para tentar responder a essa e a outras questões, como a percepção do racismo por parte dos discentes, como o negro é visto na escola etc.. Seis discentes autodeclarados negros, foram entrevistados. As questões da pesquisa indagavam sobre a representação da população negra no material didático. Primeiramente, os discentes observaram reproduções de obras de Debret, comumente presentes nos livros didáticos. As respostas demonstraram que os estudantes negros sentem-se humilhados e constrangidos, por saberem que também são negros e suas imagens estão associadas a esse processo de “inferiorização”. Um dos entrevistados, Pixinguinha⁴², da escola pública, afirma que o negro ainda é desqualificado na sociedade atual; Emanuel, de escola privada, não associa a situação de subalternizado aos dias atuais, pois, para ele, trata-se de uma representação de uma situação que ficou no passado.

Ao serem questionados sobre como o negro é representado no material didático, Carolina, Milton, Emanuel e Solano disseram que o negro é representado como escravo; Pixinguinha e Dandara informaram que “o negro sempre está servindo o branco”. Os estudantes também foram questionados se recordavam de alguns nomes de homens e mulheres negros(as) que participaram de movimentos contra o regime escravocrata e a opressão da população negra no Brasil. Apenas Pixinguinha lembrou-se de João Cândido, o “Almirante Negro” da Revolta da Chibata e Milton recordou-se de Zumbi.

Todos os estudantes concordaram que estudar a História e Cultura da população negra seria um fator positivo para assunção da identidade negra e do orgulho de ser negro. Contudo, ainda estuda-se muito pouco sobre o tema e, ao abordar as personagens negras, suas origens não são reveladas, como ocorre com Machado de Assis, Aleijadinho, os irmãos Rebouças e tantos outros.

Relativamente ao racismo e o currículo, apenas Pixinguinha e Solano não percebem o racismo ocorrendo no momento presente. Carolina, Dandara e Emanuel confirmaram que já foram vítimas de racismo; Milton disse que não, só quando ele sai com o primo “é que lhe xingam de macaco”. Pixinguinha tem dificuldade de reconhecer o racismo e, inclusive, culpa os negros de se posicionarem no lugar de vítima.

⁴² Lembrara que os entrevistados foram travestidos de figuras negras expressivas da História do Brasil.

As duas meninas foram vítimas de racismo na escola: Carolina entrou em depressão e chegou a tentar o suicídio. Dandara foi acusada de ladra e, depois que o episódio foi esclarecido, o diretor da escola disse que ela estava inventando “essa história de racismo”. Emanuel disse que procura andar arrumado, pois a polícia sempre o aborda na rua. Solano disse que nunca foi vítima de racismo, mas já presenciou um menino negro sendo agredido na escola e mesmo sem conhecer o garoto, Solano correu em seu auxílio.

Por fim, quando questionados quais as principais ideias vinculadas à população negra na escola, os estudantes da escola pública destacaram as seguintes: “negros assassinados”, “pobreza” e outros termos pejorativos. Os meninos da escola privada citaram Machado de Assis, a luta do povo negro e a inclusão de estudantes negros na escola.

As vozes dos estudantes demonstraram que não houve mudança significativa na abordagem da população negra na escola. A história do negro continua associada ao período escravocrata, sem alusão à inércia da elite branca que acumulou capital a partir da exploração do conhecimento e força de trabalho da população negra.

As duas meninas da escola pública, percebem e sentem o racismo em sua vivência diária; em contrapartida, Pixinguinha, apesar de negro e periférico, tem a mente branqueada e não consegue perceber que também é vítima de preconceito e até mesmo discriminação racial. Emanuel, apesar de ser de classe média, também é vítima do racismo, principalmente por parte dos policiais, mas não enxerga o racismo na escola. Solano e Milton Santos, também não. Os estudantes da escola pública informaram que as ideias associadas aos negros na escola são sempre acompanhadas de assassinato e pobreza.

Os resultados apontam que, na escola pública, houve poucas mudanças com relação à abordagem do negro na história. O currículo de história, implícito e explícito, ainda é tradicional e o negro continua associado ao atraso, ao crime e à pobreza. São poucos os projetos que buscam a valorização da população negra na história, na política, na cultura e na sociedade do Brasil e, apesar de os estudantes da escola pública perceberem melhor o racismo, essa percepção é decorrente de outros componentes e, não, da abordagem crítica do racismo e da história e cultura do povo negro na instituição escolar.

Na escola particular, o conteúdo da referida norma é abordado com maior frequência, mas os procedimentos dos docentes, o material didático e o currículo oculto não são propícios para assunção da identidade dos poucos estudantes negros que têm acesso a uma escola privada.

Deste modo, verificou-se que inserir História Africana e Afrobrasileira no currículo escolar sem modificar o enfoque e a periodização com que a História do Brasil é apresentada,

promove a manutenção das mentes branqueadas e, que as atitudes ambíguas dos estudantes negros, são resultado da manutenção de conteúdos, metodologias e procedimentos discriminatórios no currículo em sentido amplo. De modo que os estudantes que demonstraram maior consciência do racismo e assunção de sua identidade foram motivados por outros fatores e, não, pelo estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, o que demonstrou que ainda se faz necessário a mobilização do movimento negro, movimentos sociais e sociedade em geral, exigindo que, para além da inclusão dos conteúdos de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, os currículos sejam reformulados, superando a colonialidade e racialidade do saber que continua apresentando os negros como trabalhadores braçais, escravizados e marginais, reforçando estereótipos que justificam o genocídio e desqualificação da população negra.

A questão subsequente da tese foi direcionada aos docentes e buscava saber qual a opinião dos professores(as) de História sobre as incongruências legais dos livros didáticos e sobre o racismo implícito e explícito no ambiente escolar. As entrevistas foram realizadas com quatro professores que ministram História na escola pública e na privada.

As entrevistas evidenciaram outro tipo de racismo, mais velado e, portanto, mais difícil de ser combatido, o racismo institucional.

Primeiramente, todos docentes reconhecem que existe racismo no Brasil e informam que já presenciaram atitudes racistas na escola. Somente dois professores julgam-se preparados para discutir o tema em sala de aula.

Com relação ao racismo institucional, os professores da escola particular informaram que não há incentivo para discutir a educação para as relações étnico-raciais e o pior: nas reuniões de conselhos, os estudantes negros são tidos como os mais indisciplinados e são aqueles que têm maior índice de repetência, pois são avaliados mais rigorosamente que os estudantes brancos. A instituição privada utiliza mecanismos para expulsar os estudantes negros, porque, de acordo com docentes entrevistados, a gestão acredita que os negros não têm o perfil da instituição.

Ao serem questionados sobre qual a principal contribuição do povo negro para história, os docentes da escola pública responderam que é a música e o esporte, reproduzindo estereótipos que restringem a contribuição da população negra a aspectos relacionados ao corpo e ao sistema simbólico (sem valor econômico), promovendo uma concepção dual baseada numa fissura entre corpo e intelecto.

Os docentes concordaram que o racismo não foi superado no ambiente escolar, apesar da implantação dos conteúdos de história Africana e Afro-brasileira e confessam ter pouco

conhecimento sobre a Lei n.º 10.639/03, uma vez que, na graduação, estudaram brevemente história da África. Afirmaram que, com relação ao negro no Brasil, a ênfase foi no processo de escravização. Além disso, são poucos os cursos de formação oferecidos para os docentes e, nas reuniões pedagógicas, o assunto, praticamente não é discutido.

Resumindo, as entrevistas com os docentes corroboraram as respostas dos discentes. Os professores tanto da escola pública, quanto da escola privada, não tiveram uma formação inicial e continuada adequada para implementar o estudo da educação para relações étnico-raciais e, nos momentos de formação interna, a gestão não promove discussões acerca da temática. Por isso, ou os professores evitam a discussão, como no caso, do docente Juliano Moreira; ou a realizam de forma equivocada, reforçando estereótipos que consideram a população negra como inferior.

Além disso, parece haver uma enorme dificuldade para se vislumbrar uma nova periodicidade da História do Brasil baseada numa perspectiva dos dominados. Mesmo os historiadores didáticos que se confessam como materialistas dialéticos, continuam a dividir a história pátria a partir de marcos fatuais, sem a defendida “determinação econômica em última instância”. Ora, se Jacob Gorender demonstrou efetivamente que o “Escravidismo Colonial”⁴³ é um modo de produção específico e, não apenas um “apêndice” do Feudalismo ou do Capitalismo – afinal dominou por cerca de 400 anos, em quase todos os continentes e envolvendo milhões de pessoas – e se a cada modo de produção corresponde um tipo de Estado, porque continuar dividindo a História do Brasil de acordo com as mudanças na forma de organização do poder e, não de acordo com a organização da dominação e da reprodução da dominação. É claro que uma nova periodização da História do Brasil exigiria o esforço de vários historiadores, fazendo pesquisa de universo amplo e com profundidade. Certamente esta não é uma tarefa para os historiógrafos didáticos. Porém, eles poderiam pelo menos estranhar a periodização tradicional. Décio Saes (op. cit.) constrói uma boa referência para futuras novas periodizações da história brasileira, ao fazer a cronologia da escravidão na sociedade nacional, na obra *A formação do estado Burguês no Brasil (1888-1891)* (1985).

Além do mais, trabalhar uma historiografia didática que situe os povos que foram silenciados nos últimos cinco séculos, ainda é um desafio e os próprios professores têm dificuldade de enxergar com os óculos do oprimido e ver a história sob outra ótica.

⁴³ Que Romão prefere denominar “Escravidismo Moderno” e que nos parece mais adequado, pelas razões que ele nos ofereceu nas sessões de orientação, destacando, dentre outras: (i) não confundir, na análise, as categorias econômicas (forças produtivas, relações de produção etc.) com categorias políticas (direito, administração etc.), ainda que elas estejam misturadas na realidade; (ii) o caráter “colonial” (categoria política) do período brasileiro, que vai de 1530 a 1808, geraria uma confusão terminológica no período, pois seria denominado “Estado Escravocrata Colonial Colonial”.

Os resultados demonstraram que a astúcia dos dominadores ainda não foi superada e permanece a racialidade do saber no currículo de história, que, para ser superada, prima por uma teoria de ação dialógica e revolucionária, que adote a aquisição de novos pensamentos, reconhecendo outras racionalidades, afora as impostas pelos colonizadores e imperialistas, que são reforçadas pelas instituições públicas e privadas por meio da violência simbólica. É preciso promover uma transformação na estrutura mental coletiva, sendo que, somente pela conscientização, é possível a passagem de uma visão fragmentada para uma visão totalizante. No caso mais específico da escola e mais especificamente ainda do currículo, é necessário que os conteúdos, os métodos e os procedimentos perpassem todos os componentes curriculares. De nada adianta componentes curriculares específicos antirracistas se os demais componentes continuam sendo formulados e implementados na visão colonizadora.

O caminho é árduo, mas o povo negro tem resistido, tanto é que contrariou a previsão de João Batista Lacerda que, em 1911, no Congresso Universal de Raças, em Londres, previu a extinção dos negros até 2012 e, hoje, a população negra representa 53,6 % dos brasileiros. E como o caminho se faz caminhando e a despeito das limitações atuais na implementação dos marcos legais a favor da educação para as relações étnico-raciais, estes marcos são conquistas da população negra e precisam ser reforçados, tendo a educação formal e não formal o dever ontológico de aliar-se no combate ao racismo. Mas não há ingenuidade, não se espera que os racistas os deixem de ser, assim como os opressores não abrirão mão do *status quo* em prol das classes oprimidas, salvo quando realizam o suicídio de classe, mas o que se exige é respeito à dignidade e igualdade humana e como afirma o grupo de rap Racionais que os “racistas otários, nos deixem em paz”.

REFERÊNCIAS

ADALBERTO, Príncipe da Prússia. *Brasil: Amazonas-Xingu*. Tradução de Eduardo de Lima e Castro. Brasília, DF: Conselho Editoria, 2002. (O Brasil visto por estrangeiros).

ALBERTO, José. Quem cala não consente. In: CUTI (org.). *Cadernos Negros 5: poesia*. São Paulo: Editora dos autores, 1982.

ALEGORIA à Proclamação da República e à partida da família imperial. Disponível em: <<http://diariosanacronicos.com/anakhros/>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

ALVES, Letícia Thaynã Queiroz; MAIA, Renata Leidiane Oliveira. *A mulher negra no livro didático*. Trabalho apresentado no X Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental e VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016. Disponível em: <<http://revistas.ufac.br/revista/index.php/simposiufac/article/view/848/446>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. Tradução de João M. Paraskeva. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

ARAÚJO, Felipe. *Colonialismo*. 2008. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/historia/colonialismo/>>. Acesso em: 4 jan. 2017.

ARISTÓTELES. *A política*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

AZEVEDO, Aluísio. *O cortiço*. 30. ed. São Paulo: Ática, 1997.

BARBOSA, Fayson Rodrigo Merege. Mestre Bimba: o fundador e rei da copeira regional. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd133/mestre-bimba-o-fundador-e-rei-da-copeira-regional.htm>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENS semoventes. In: DICIONÁRIO Jurídico Direito Net. 7 fev. 2015. Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br/dicionario/exibir/792/Bens-semoventes>>. Acesso em: 7 fev. 2016.

BIOGRAFIA COTRIM. Disponível em: <<http://www.gilbertocotrim.com/autoreobras>>. Acesso em: 30 dez. 2016.

BOUÇAS, Sandra Regina da Silva Brugnoli. *Valores e sentimentos subjacentes à discriminação racial: um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento*. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*: Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 de dez.2016.

_____. *Lei n.º 9.459, de 13 de maio de 1997*: altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9459.htm>. Acesso em: 24 jun. 2014.

_____. *Lei n.º 10.639 de 09 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. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 24 jun. 2014.

_____. *Lei n.º 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”. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 24 jun. 2014.

_____. *Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010*: institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF, 2010. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm>. Acesso em: 24 jun. 2014.

_____. *Lei n.º 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. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 5 fev. 2017.

_____. *Lei n.º 12.990, de 9 de junho de 2014*: reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm>. Acesso em: 5 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. *Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004*: institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. *Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010*: define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, DF, 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 jun.2017.

_____. Ministério da Justiça e Segurança Pública. *População carcerária brasileira chega a mais de 622 mil detentos*. Brasília, DF, 26 abr. 2016. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/noticias/populacao-carceraria-brasileira-chega-a-mais-de-622-mil-detentos>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

_____. Portal Brasil. *Mercado ainda reflete preconceitos contra mulheres, pretos e pardos, revelam dados do IBGE*. Brasília, DF, 29 jan. 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2015/01/mercado-ainda-reflete-preconceitos-contramulheres-pretos-e-pardos-revelam-dados-do-ibge>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

BRASIL tem 3ª maior taxa de evasão escolar entre 100 países, diz Pnud. UOL Educação, São Paulo, 14 mar. 2013. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/03/14/brasil-tem-3-maior-taxa-de-evasao-escolar-entre-100-paises-diz-pnud.htm>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

CALADO, Maria da Glória. *Escola e enfrentamento do racismo: as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a Igualdade Racial*. 2013. 217 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CARBONI, Florence; MAESTRI, Mario. *A linguagem escravizada: língua, história, poder e luta de classes*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

CARMICHAEL, Stokely (Kwame Ture); HAMILTON, Charles V. *Black power: the politics of liberation in America*. New York: Vintage Books, 1992.

CASHMORE, Ellis et al. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. Tradução de Dinah Kleve. 2. ed. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CAVALLEIRO, Elaine. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CODO, Wanderley. *O que é alienação?* São Paulo: Brasiliense, 1985.

COORDENADORA DOS ASSUNTOS DA POPULAÇÃO NEGRA – CONE. *Como reconhecer e como lidar com o racismo em suas diversas formas*. São Paulo: Ibraphel, 2010.

COSTA, Warley da Costa. *Currículo e produção da diferença: negro e não negro na sala de aula de história*. 2011. 302 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

COTRIM, Gilberto. *História Global: Brasil e geral*. 2. ed. Saraiva: São Paulo: 2013a. v. 1.

_____. *História Global: Brasil e geral*. 2. ed. Saraiva: São Paulo: 2013b. v. 2.

_____. *História Global: Brasil e geral*. 2. ed. Saraiva: São Paulo: 2013c. v. 3.

CRUZ, Eliana Marques Ribeiro. *Percepções das crianças sobre currículo e relações étnico-raciais na escola: desafios, incertezas e possibilidades*. 2008. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

CUTI, Luiz Silva. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DEBRET, Jean-Baptiste. Mercado da Rua do Valongo. In: _____. *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*. 3. ed. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1954. (Biblioteca Histórica Brasileira, v. IV). p. 188-190. Disponível em: <https://outrora.info/index.php?title=Mercado_da_Rua_do_Valongo/Debret>. Acesso em: 15 dez. 2016.

_____. *Uma senhora de algumas posses*. Aquarela sobre papel, 16,2 x 26 cm. Rio de Janeiro, 1823. Disponível em: <<http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/contrastes-sociais-brasil-colonia-debret/>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

DENEGRIR. In: DICIONÁRIO online de português. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/denegrir/>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

DINIZ, Débora. *A custódia e o tratamento psiquiátrico no Brasil: censo 2011*. Brasília: Letras Livres: Editora Universidade de Brasília, 2013.

DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão*. Tradução Ephraim F. Alves; Jaime A. Clasen; Lucia M. E. Orth. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Tradução José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador, BA: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes: o legado da “raça branca”*. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008. v. 1

_____. *A integração do negro na sociedade de classes: no limiar de uma nova era*. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008. v. 2

_____. *O negro no mundo dos brancos*. 2. ed. São Paulo: Global, 2007.

FERREIRA, Aurélio. *Mini Aurélio*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERREZ, Marc. Registro do trabalho de escravizados em terreiro, no Vale do Paraíba. In: SCHWARCZ, Lília; MACHADO, Maria Helena; BURGI, Sérgio. *Emancipação, inclusão e exclusão*. Desafios do passado e do presente – fotografias do acervo Instituto Moreira Salles. São Paulo: Museu de Arte Contemporânea da USP/IMS, 2013. Disponível em: <<http://blogdoims.com.br/emancipacao-por-lilia-schwarcz-maria-helena-machado-e-sergio-burgi/>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. *Cartas a Guiné-Bissau*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2008.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. *Educação e atualidade brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979 (Educação e comunicação, v. 1).

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000 (Leitura).

_____. *Pedagogia da Esperança*. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia do Oprimido: o manuscrito*. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Uninove/MEC, 2013.

_____. SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Tradução de Adriana Lopes. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Décio. *Insurreições escravas*. Porto Alegre: Movimento, 1976.

_____. *Palmares: a guerra dos escravos*. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

FORTUNATO, Cláudia Regina Alves do Prado. *Fios de histórias e memórias dos africanos e afrodescendentes: por uma educação política dos sentidos*. 2008. 97 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

FUNARI, Pedro Paulo; NOELLI, Francisco Silva. Pré-história do Brasil. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno de História da 1ª série ensino médio*, v. 1. São Paulo: SEE, 2014-2017. p. 23.

GELEDÉS – INSTITUTO DA MULHER NEGRA. Guia de enfrentamento do racismo institucional (GERI). Disponível em: <<http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/12/Guia-de-enfrentamento-ao-racismo-institucional.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

GEULEN, Christian. *Breve historia del racismo*. Madrid: Alianza Editorial, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação

continuada e alfabetização e diversidade. *Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03*. Brasília, DF, 2005. p. 39-62.

_____. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2005. p. 143-154.

GOMES, Nilma Lino. Princípios para a construção de currículos multiculturalmente orientados. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Indagações sobre currículo*. Brasília, DF, 2007. p. 31-43.

GONÇALVES, Luiz Alberto; PETROLINA, Beatriz Gonçalves e Silva. Movimento Negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro. n. 5, p.134-158, Set.-Dez.2000.

GORENDER, Jacob. *O escravismo colonial*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1985.

_____. *A escravidão reabilitada*. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

GRELLMANN, Catiani Renata Salvati. *Identidade étnica afro-brasileira no ambiente escolar: reflexos da voz docente*. 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2012.

GRUZINSKI, Serge. *El pensamiento Mestizo: cultura amerindia y civilización del Renacimiento*. Barcelona: Paidós, 2007.

_____. *A colonização do imaginário: sociedades indígenas e ocidentalização no México espanhol (séculos XVI-XVIII)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. *Preconceito racial: modos, temas e tempos*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Racismo e antirracismo no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Ed. 34, 2009.

KORNIJESUK, Norton. *A Guerra de Canudos e suas verdades*. 31 ago. 2012. Disponível em: <<http://guerradecanudos1896.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 5 nov. 2016.

KULA, Witold. *Teoria econômica do sistema feudal*. Tradução de Maria do Carmo Cary. Lisboa: Editorial Presença, 1979.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; MIRZA, Seabra Toschi. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES, Nei. *Dicionário escolar afro-brasileiro*. São Paulo: Selo Negro, 2006.

_____. *Dicionário escolar afro-brasileiro*. 2. ed. São Paulo: Selo Negro, 2015.

_____. *Enciclopédia brasileira da diáspora africana*. 3. ed. São Paulo: Selo Negro, 2004.

_____. *O racismo explicado aos meus filhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2007.

LOPES, Télia Bueno. *Lei n.º 10.639/03: um possível caminho para a transformação das relações raciais no espaço escolar*. 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MACHADO, Sandra Maria. *Uma cartografia da produção do racismo no currículo vivido no cotidiano escolar do ensino fundamental*. 2011. 185 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

MARCEL, Gabriel-Honoré. *Les Hommes contre l'humain*. Paris: La Colombe, 1951.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARINHO, Andrea Rodrigues Barbosa. *Paulo Freire e a conscientização*. 2015. 166 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: Feuerbach - a oposição entre as concepções materialista e idealista*. Tradução de Frank Muller. São Paulo: Martin Claret, 2010.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Transcrição de Alexandre Moreira Oliveira. Abril de 2007. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos/>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

_____. *O capital: crítica da economia política*. Livro 1. Tradução de Regis Barbosa; Flávio Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996 (Círculo do livro).

MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. Tradução Roland Corbisier; Mariza Pinto Coelho. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MENDONÇA, Ana Paula Fernandes. *Pedagogias antirracistas: tensões e possibilidades de caminhos em construção*. 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF: Dossiê Literatura, língua e identidade*, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). *Currículo: uma questão atual*. Campinas: Papirus, 2009.

_____; CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). *Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p.17-25.

MOURA, Clóvis. Formas de resistência do negro escravizado e do afrodescendente. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *O negro na sociedade brasileira: resistência, participação, contribuição*. Brasília: Fundação Palmares, 2004, p. 9-61.

_____. *Dialética radical do Brasil negro*. 2. ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2014.

_____. *Rebeliões da Senzala: quilombos, ressurreições e guerrilhas*. 3. ed. São Paulo: LECH ciências humanas, 1981.

MUNANGA, Kabengele (org.). *História do Negro no Brasil*. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2004.

_____. *Negritude: usos e sentidos*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____; GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

NERI, Christiane Soares Carneiro. *Identidade negra e reconhecimento: interrogando a Lei nº 10.639/03 nas escolas do município de João Pessoa (PB)*. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

NICODEMOS, Pollyana Alves. *Sobre construções identitárias de adolescentes negros de classe média: um estudo de caso em uma escola particular de Belo Horizonte (MG)*. 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

NOVAES, Fernando A. *Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial*. São Paulo: Hucitec, 1979.

ODA, Ana Maria Galdini Raimundo; DALGALARRONDO, Paulo. Juliano Moreira: um psiquiatra negro frente ao racismo científico. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, v. 22, n. 4, p. 178-179, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462000000400007>. Acesso em: 11 jan. 2017.

ORWEL, George. *A revolução dos bichos*. Tradução de Heitor Aquino Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PACÍFICO, Tania Mara. *Relações raciais no livro didático público do Paraná*. 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

PEREIRA, Mauricio. *Racismo na educação: estratégia do Estado e uma possibilidade de superação*. 2009. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PEREIRA, Sueli Borges. *O currículo como percurso de reconhecimento da identidade negra: políticas e práticas curriculares no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA); Campus Monte Castelo*. 2013. 318 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

PINA, Maria Cristina. *A escravidão no livro didático de História do Brasil: três autores exemplares (1890-1930)*. 2009. 220 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

PINSKY, Jaime. *A escravidão no Brasil*. 16. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PONCIANO, Deize Denise. *História e Cultura Afro-brasileira nos currículos de história do 6º ao 9º anos da rede oficial do Estado de São Paulo*. 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2011.

QUERINO, Manuel. O colono preto como fator de civilização brasileira. *Afro-Ásia*, n. 13, p. 143-158, 1980. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/download/20815/13416>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Eduardo (Org.). *A colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, set. 2005. p. 227-278. (Colección Sur Sur).

_____. Colonialidad y Modernidad-Racionalidad. In: BONILLA, Heraclio. *Los Conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas*. Bogotá: Tercer Mundo, 1992.

RAMOS, Arthur. *As culturas negras no novo mundo*. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

RAMOS, Wagner Renê. *A representação dos negros na Guerra do Contestado no museu paranaense*. Trabalho apresentado no XV Encontro Regional de História: 100 anos da Guerra do Contestado, Curitiba, 26 a 29 de julho de 2016. Disponível em: <http://www.encontro2016.pr.anpuh.org/resources/anais/45/1467942565_ARQUIVO_artigoanpuhRenewRamos.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2016.

RENILSON, Ribeiro Rosa. *Colônia (s) de identidades: discurso sobre a raça nos manuais escolares de História do Brasil*. 2004. 421 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RIBEIRO, Adélia Miglievich. Por uma razão decolonial: desafios ético-político-epistemológico à cosmovisão moderna. *Civitas: Dossiê Diálogos do Sul*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 66-80, jan.-abr. 2014.

ROCHA, Tereza Renata Silva. *As criaturas do mal na hagiografia dominicana: uma pedagogia do século XII*. 2011. 211 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em História Social, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2011.

RODRIGUES, Nina. *Os africanos no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Nacional; Brasília: Universidade de Brasília, 1982.

RODNEY, Walter. *De cómo Europa subdesarrolló a África*. México: Siglo veintiuno, 1982.

ROMÃO, José Eustáquio. Pesquisa na Instituição de Ensino Superior: referencial teórico, que bicho é este? *Cadernos de Pós-Graduação*, São Paulo, v. 4, p. 19-32, 2005.

_____; GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2012.

SAES, Décio. *A formação do estado burguês (1888-1891)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

SAID, Edward W. *Cultura e imperialismo*. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SANTIAGO, Tatiana. *Levantamento mostra distribuição da população negra em São Paulo*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2015. Disponível em: <http://www.ceert.org.br/noticias/dados-estatisticas/9503/levantamento-mostra-distribuicao-da-populacao-negra-em-sao-paulo>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

SANTOS, Karla de Oliveira. *As relações étnico-raciais no livro didático da Educação de Jovens e Adultos: implicações curriculares para uma sociedade multicultural*. 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

SANTOS JUNIOR, Renato Nogueira dos. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. *Revista África e Africanidades*. São Paulo, Ano 3, n. 11, p.1-16, nov. 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno de História da 1ª série ensino médio*, v. 1. São Paulo, SEE, 2014-2017a.

_____. (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno de História da 1ª série ensino médio*, v. 2. São Paulo, SEE, 2014-2017b.

_____. (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno de História da 2ª série ensino médio*, v. 1. São Paulo, SEE, 2014-2017c.

_____. (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno de História da 2ª série ensino médio*, v. 2. São Paulo, SEE, 2014-2017d.

_____. (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno de História da 3ª série ensino médio*, v. 1. São Paulo, SEE, 2014-2017e.

_____. (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno de História da 3ª série ensino médio*, v. 2. São Paulo, SEE, 2014-2017f.

_____. (SP). Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio*. São Paulo: SME/DOT, 2008.

SAUL, Ana Maria. Currículo. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 109-110.

SCALBERT, Jules. *As três idades*. Disponível em: <http://www.allposters.com.br/-sp/The-Three-Ages-posters_i4044753_.htm>. Acesso em: 15 dez. 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Nem preto, nem branco, muito pelo contrário*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SERRA, J. M. Paulo. *Alienação*. Texto de conferência proferida na Academia Sênior da Covilhão, em 28 de março de 2003. Disponível em: <http://www.lusosofia.net/textos/serra_paulo_alienacao.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Metodologia do trabalho científico*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Daniel B. D. Dossiê Tráfico de Escravos: cálculos de risco. *Revista de História da biblioteca nacional*. Rio de Janeiro, n. 108, p. 16-45, 2014.

SILVA, Gizelda Costa da. *O estudo da história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental: currículos, formação e prática docente*. 2011. 212 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

SILVA, Neide Cristina da. *Resistência na casa grande: história e cultura afro na educação de adultos*. 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2013.

_____. As atividades laborais dos afro-brasileiros de Cidade Tiradentes, São Paulo. *Revista Acadêmica Drummond*, São Paulo, n. 03, p.138-151, 2011.

SILVA, Rebeca de Alcântara. *Valorização da cosmovisão africana na escola: narrativa de uma pesquisa-formação com professoras piauienses*. 2012. 195 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Vinicius Baptista da. *Racismo em livros didáticos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SIMAN, Lana Mara de Castro. *Saberes e práticas em redes de trocas: a temática africana e afro-brasileira em questão*, pesquisa realizada em Contagem (MG). 2010. 334 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SOARES, Josevan Chagas. *Etno-identificação na escola: atos de currículo e cultura escolar na construção identitária de estudantes negros*. 2011. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SOUZA, João Carlos Pio de. *Currículo e diversidade étnico-racial na materialidade da Lei 10.639/2003 em duas escolas da rede municipal de Contagem*. 2011. 171 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). *A entrevista na educação: prática reflexiva*. 4. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2011.

TAVARES, Manuel. História, Memória e esquecimento: identidades silenciadas. In: BAPTISTA, Ana Maria Haddad; TAVARES, Manuel. *Culturas, identidades e narrativas*. São Paulo: Big Time, 2014. p. 73-113.

TELLES, Edward E. *O Significado da raça na sociedade brasileira*. Tradução de Ana Arruda Callado. Versão divulgada na internet em agosto de 2012. Disponível em: <<https://www.princeton.edu/.../livro-O-Significado-da-Raca-na-Sociedade->>. Acesso em: 15 abr. 2014.

TERENCE, Ana C. F; ESCRIVÃO, Edmundo. *Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais*. Trabalho apresentado no XXVI ENEGEP, Fortaleza, CE, Brasil, 9 a 11 de outubro de 2006. Disponível em: <http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2006_TR540368_8017.pdf>. Acesso em: 10 maio 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Falta de acesso à educação de qualidade aumenta desigualdade entre brancos, pretos e pardos. 17 nov. 2016. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/40472/falta-de-acesso-a-educacao-de-qualidade-aumenta-desigualdade-entre-brancos-pretos-e-pardos/>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

TONIOSSO, José. *Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana: da legislação à prática docente*. 2011. 167 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2011.

WASELFISZ, Julio Jacob. *Mapa da Violência 2014: jovens do Brasil*. Rio de Janeiro: Flacso Brasil, 2014. Disponível em:

<http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil_Preliminar.pdf>.
Acesso em: 15 jan. 2017.

WALLERSTEIN, de Immanuel . *O sistema mundial moderno: a agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI*. Tradução Carlos Leite, Fátima Martins e Joel de Lisboa. Porto: Afrontamento, [s.d.]. v. 1.

WONDER, Pieter Cornelis. *Tempo*. Disponível em:
www.google.com.br/search?q=WONDER,+Pieter+Cornelis.+Tempo&tbm. Acesso em: 15 dez. 2016.

XAVIER, Andreza Santos. *A imagem do negro em manuais para o professor: uma análise linguístico-discursiva e ideológica*. 2011. 176 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

XINGU. Direção de Caio Hamburger. Roteiro de Caio Hamburger, Anna Muylaert e Elena Soarez. Produção de Fernando Meirelles, Andrea Barata Ribeiro, Bel Berlinck. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 2011. (102 min). Disponível em:
<<https://www.google.com.br/search?q=filme+xingu&espv>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é importante. Tradução Leda Beck. *Cadernos de Pesquisa*. v. 44, n. 151, p.190-202, jan.- mar. 2014.

YUKA, Marcelo; CAPPELLETTI, Ulisses; JORGE, Seu. *A carne*. Disponível em:
<<http://elza-soares.lyrics.com.br/letras/281242/>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

ANEXO I**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SENHOR OCULTO: racismo nos materiais didáticos de História no Ensino Médio

Neide Cristina da Silva

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas a respeito deste estudo referente à Tese de doutorado intitulada “O SENHOR OCULTO: racismo nos materiais didáticos de História no Ensino Médio”, conduzidos pelo Prof. Dr. José Eustáquio Romão (orientador) e Profa. Neide Cristina da Silva (orientanda), contatados respectivamente, pelos e-mails e telefones, jer@terra.com.br (11 3665-9312) e neidesilva87@hotmail.com (11 97209-4530) CONCORDO VOLUNTARIAMENTE, em participar desta pesquisa.

São Paulo, ____ de _____ de ____.

Assinatura

ANEXO II

PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO

História

Proposta Curricular do Estado de São Paulo

Proposta Curricular de História

Ensino Médio

Conceitos principais

- História e Diversidade
- História e Trabalho
- Cultura e Sociedade

1ª Série do Ensino Médio

1º Bimestre	2º Bimestre
<ul style="list-style-type: none"> • Pré-História • Civilizações do Crescente Fértil: o surgimento do Estado e da escrita • Civilização Grega: a constituição da cidadania clássica e as relações sociais marcadas pela escravidão • O Império de Alexandre e a fusão cultural do Oriente e Ocidente 	<ul style="list-style-type: none"> • A Civilização Romana e as migrações bárbaras • Império Bizantino e o mundo árabe • Os Francos e o Império de Carlos Magno
3º Bimestre	4º Bimestre
<ul style="list-style-type: none"> • Sociedade feudal: características sociais, econômicas, políticas e culturais • Renascimento comercial e urbano • A vida na América antes da conquista europeia. As sociedades maia, inca e asteca 	<ul style="list-style-type: none"> • Sociedades africanas da região subsaariana até o século XV • Expansão europeia nos séculos XV e XVI: características econômicas, políticas, culturais e religiosas. A formação do mercado mundial • O encontro entre os europeus e as diferentes civilizações da Ásia, África e América

Proposta Curricular de História

2ª Série do Ensino Médio	
1º Bimestre	2º Bimestre
<ul style="list-style-type: none"> • Renascimento e Reforma Religiosa: características culturais e religiosas da Europa no início da Idade Moderna • Formação e características do Estado Absolutista na Europa Ocidental 	<ul style="list-style-type: none"> • A Europa e o Novo Mundo: relações econômicas, sociais e culturais do sistema colonial • Iluminismo e Liberalismo: revoluções inglesa (século XVII) e francesa (século XVIII) e independência dos Estados Unidos
3º Bimestre	4º Bimestre
<ul style="list-style-type: none"> • Império Napoleônico • Independências na América Latina • A Revolução industrial inglesa (séculos XVIII e XIX) • Processos políticos e sociais no século XIX na Europa 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação das sociedades nacionais e organização política e social na América e nos EUA no século XIX: Estados Unidos e Brasil (expansão para o oeste norte-americano, Guerra Civil e o desenvolvimento capitalista dos EUA / Segundo Reinado no Brasil) • A República no Brasil – as contradições da modernização e o processo de exclusão, política, econômica e social das classes populares

"Material licenciado exclusivamente à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para uso no site do programa 'São Paulo Tem História' e não pode ser reproduzido ou utilizado sem a autorização da SEE/SP. É estritamente vedada sua reprodução por qualquer meio."

Proposta Curricular de História

3ª Série do Ensino Médio			
1º Bimestre		2º Bimestre	
<ul style="list-style-type: none"> Imperialismo: a crítica de suas justificativas (cientificismo, evolucionismo e racismo) Conflitos entre os países imperialistas e a I Guerra Mundial A Revolução Russa e o stalinismo Totalitarismo: os regimes nazifascistas 		<ul style="list-style-type: none"> A crise econômica de 1929 e seus efeitos mundiais A Guerra Civil Espanhola II Guerra Mundial O período Vargas 	
3º Bimestre		4º Bimestre	
<ul style="list-style-type: none"> O mundo pós-Segunda Guerra e a Guerra Fria Movimentos sociais e políticos na América Latina e Brasil nas décadas de 1950 e 1960 A Guerra Fria e os golpes militares no Brasil e América Latina 		<ul style="list-style-type: none"> As manifestações culturais de resistência aos governos autoritários nas décadas de 1960 e 1970 O papel da sociedade civil e dos movimentos sociais na luta pela redemocratização brasileira. O movimento pelas "Diretas Já" A emergência dos movimentos de defesa dos direitos civis no Brasil contemporâneo, diferentes contribuições: gênero, etnia e religiões O fim da Guerra Fria e a Nova Ordem Mundial 	

ANEXO III

ROTEIRO DE ENTREVISTAS – DISCENTE

1. A ilustração abaixo é reproduzida constantemente no material didático. Em sua opinião qual a mensagem que a imagem quer transmitir ao estudante?



Figura 9 - *Uma senhora de algumas posses*. Debret 1823.

Disponível em: <http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/contrastes-sociais-brasil-colonia-debret/>

2. Nas aulas de História foram discutidos temas relacionados à História e Cultura dos negros no Brasil? Como os negros eram representados (no livro didático, apostilas, atividades de pesquisa etc.)
3. Você pode descrever algumas aulas em que se discutiu a situação do negro no Brasil?
4. Em quais revoluções você tem ciência que negros participaram ao longo da História do Brasil?
5. Em sua opinião existe discriminação racial no Brasil? Pode falar um pouco mais sobre esse assunto.
6. Você já sofreu algum tipo de discriminação racial? Comente.
7. Você já presenciou alguma atitude racista na sua escola? E fora dela?
8. Durante o Ensino Médio as aulas de História colaboraram para resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política no Brasil?
9. Em quais momentos? Ou por que não?
10. Você acredita que estudar a história e cultura do negro no Brasil contribuiu para o reconhecimento e orgulho do(a) estudante negro(a)? Por quê?

11. Quais as principais ideias vinculadas sobre a população negra na escola?
12. Existem projetos na sua escola que valoriza a história e cultura afro-brasileira? Quais?
13. Você acredita que as aulas de história, os livros didáticos e a própria escola ainda tem um viés (tendência) racista ou antirracista? Por quê?
14. A sua escola tem professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação. Comente a respeito.
15. Comente esta frase: “os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não tem, hoje, de assumir a culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, tem eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo” (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004, p.14).
16. Para você o que é ser negro hoje no Brasil?
17. Agora que estamos encerrando nossa entrevista, gostaria de pedir para observar a ilustração “Alegoria a República” descreva-a. Em seguida explique qual a mensagem que a imagem quis transmitir ao estudante, uma vez que é uma imagem reproduzida no livro didático.



*Alegoria à Proclamação da República e à partida da Família Imperial,
autor anônimo, final do sec. XIX.
Óleo sobre tela, 82,5 x 103 cm.
Fundação Mario Luiza e Oscar Americano.*

Figura 11: Alegoria à Proclamação da República e à partida da Família Imperial

Fonte: <http://diariosanacronicos.com/anakhros/2015/11/09>

18. O trecho abaixo se refere ao desenvolvimento no Brasil em 1930, algo na frase lhe chamou atenção? O que você entendeu.

19. “Concentrando 31% das indústrias, o principal centro da industrialização brasileira era o estado de São Paulo, onde viviam os mais importantes produtores de café do país e onde havia um grande número de ex-escravos e seus descendentes” (COTRIM, 2013 c, p. 92).

20. Existe algo que você gostaria de dizer, de acrescentar?

ANEXO IV

ROTEIRO DE ENTREVISTA-DOCENTE

1. Você tem conhecimento da Lei nº 10.369/03? Sabe qual o conteúdo?
2. Considerando a obrigatoriedade de ensinar História e Cultura Africana e afro-brasileira, gostaria de saber se na graduação você estudou estes temas? E posteriormente em cursos de aperfeiçoamento?
3. Você recorda alguma reunião pedagógica, oficina ou roda de discussão dentro da escola em que se discutiu a aplicação da referida Lei? Por favor, comente.
4. Nas aulas de História em quais momentos você discute temas relacionados à História e Cultura dos negros no Brasil?
5. Você pode descrever algumas aulas em que discutiu esta temática? Qual o posicionamento dos(as) aluno(as) negros(as) e não negros(as).
6. O material didático aborda a presença do negro em processos revolucionários? Quais?
7. Em sua opinião existe discriminação racial no Brasil? Pode falar um pouco mais sobre esse assunto.
8. Você já presenciou atitudes racistas na escola? Comente.
9. Você se sente preparado para inserir o debate sobre racismo em sala de aula?
10. Qual tem sido a sua prática de combate ao racismo na sala de aula?
11. Durante o Ensino Médio as aulas de História colaboram para resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política no Brasil?
12. Em quais momentos? Ou por que não?
13. Você acredita que a maneira como o currículo de história está organizado contribui para assunção e orgulho do(a) estudante negro(a)? Por quê?
14. Quais as principais ideias vinculadas sobre a população negra na escola?
15. Existem projetos na sua escola que valoriza a história e cultura afro-brasileira? Quais? Você elaborou ou participou de algum evento específico? Comente.
16. Qual a sua percepção sobre a representação dos negros no livro didático, caderno do aluno e outros materiais utilizados nas aulas?
17. Quais as dificuldades que você encontra ao discutir história e cultura afro-brasileira nas aulas do ensino médio?
18. Você acredita que as aulas de história, os livros didáticos e a própria escola tem um viés (tendência) racista ou antirracista? Por quê?

19. A sua escola tem professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação. Comente a respeito.
20. Você concorda com a atual periodização da História apresentada no currículo desta matéria? Por quê?
21. Comente esta frase: “os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não tem, hoje, de assumir a culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, tem eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo” (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004, p.14).
22. Como você enxerga o negro no Brasil na atualidade?
23. Quais os principais autores (referências bibliográficas) você utiliza no plano de ensino de História para o Ensino Médio?
24. Em sua opinião qual a principal contribuição do povo negro para a História do Brasil?
25. Você acredita que o racismo foi superado na escola, após a implementação da Lei 10369/03? Explique?
26. Existe algo que você gostaria de dizer, de acrescentar?

ANEXO V

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM DOCENTES

Quadro 55
Ficha de identificação docente 1 - Escola Pública

Codinome	Lélia Gonzalez
Data	02/12/2013
Gênero	Feminino
Nível de escolaridade	Mestranda
Ano conclusão licenciatura em História	2013
Idade	33 anos
Como você se considera	Preta () Branca (X) Parda () Indígena () Amarela ()
Qual a sua denominação religiosa?	Não tem
Participa de algum movimento social?	Não
Ministra aula	Escola pública (X) Escola privada () Ambas ()
Há quanto tempo atua na área de educação	3 anos

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Neide: Boa noite Lélia Gonzales, muito obrigada por colaborar com esta pesquisa. Para iniciar, gostaria de saber se você tem conhecimento da Lei 10.639?

Lélia Gonzalez: Tenho sim.

Neide: E o que você sabe a respeito?

Lélia Gonzalez: O que eu sei é que ela é uma lei que foi feita para formar uma política pública, que pretende incorporar na educação as questões do racismo, da escravidão, enfim.

Neide: Certo. Quando você cursou a graduação em História, estudou história e cultura afro-brasileira e africana?

Lélia Gonzalez: Sim.

Neide: Teve uma disciplina específica?

Lélia Gonzalez: Não específica, mas tivemos história da África e lemos muitos textos durante a graduação que tinha esse viés do racismo, da escravidão e das implicações disso.

Neide: Quando você se formou?

Lélia Gonzalez: em 2013.

Neide: Ah 2013 é mais recente. E na escola em que você trabalha, recorda se houve alguma oficina, reuniões pedagógicas, discussões, capacitações com relação a essa lei?

Lélia Gonzalez: Não, não teve.

Neide: Nem no ATPC?

Lélia Gonzalez: Não.

Neide: E nas suas aulas de história, em quais momentos você discute a temática do negro no Brasil?

Lélia Gonzalez: Sempre que possível, até quando não faz parte da temática. Exemplo quando falo da escravidão no Brasil, faço paralelo com escravidão em Roma. Eu falo sobre a

escravidão, faço um paralelo sobre a escravidão no Brasil, semelhanças e diferenças e tento mostrar que a escravidão africana teve um contexto específico e que a escravidão em si faz parte da história da humanidade desde a antiguidade.

Neide: Ok. Você consegue recordar a reação dos alunos negros e não negros, quando você discute esses temas? Há polêmica?

Lélia Gonzalez: Sim, eu lembro que já discuti mais de uma vez, evidentemente na escola pública tem um número grande de alunos negros e tem uma polêmica em torno disso. Mas havia alunos críticos que acabavam olhando para essa questão de uma forma mais crítica e também tinha alguns alunos negros que lançavam um discurso de que as cotas são besteira, que todos têm as mesmas oportunidades, enfim. E a gente tenta mostrar que não é assim, tenta trazer dados para esse momento, tenta mostrar que pessoas da limpeza na editora, no shopping ou em qualquer lugar são, basicamente, 99% negros.

Neide: E o material didático? Você lembra se no material didático existe uma abordagem do negro dentro dos movimentos revolucionários?

Lélia Gonzalez: Eu acho que nos livros mais novos tem, porque eu me lembro de que quando dei aula sobre a república, fim da monarquia e começo da república, eu lembro que isso aparece e são momentos que a gente acaba discutindo bem.

Neide: Ok. E você acha que os negros, nesses momentos, também aparecem como protagonistas, não apenas como escravizados, subalternos?

Lélia Gonzalez: Eu não lembro exatamente como aparece nos livros, mas independente dos livros, eu acho que cabe ao professor naquele momento, fazer uma leitura crítica do material e tentar trazer aquilo. Mas, seu eu lembro bem, nesses livros mais recentes aparecem essa questão, porém não com a profundidade que gostaríamos.

Neide: Em sua opinião, existe preconceito racial no Brasil? Por quê?

Lélia Gonzalez: Com certeza. Porque o tempo todo a gente se depara com preconceitos de todas as formas. Com o negro é uma coisa muito evidente, é só se dar conta disso.

Neide: E você já presenciou alguma atitude racista na escola?

Lélia Gonzalez: Não me lembro de ter presenciado, recordo de uma atitude racista com a religião. No final do ano, em uma das escolas (pública) que dei aula, tinha uma festa de encerramento na escola e naquele ano eu e uma professora de matemática, que tinha sido dançarina, montamos uma coreografia com os alunos usando uma música do CD “o canto dos escravos” e eu lembro que uma das alunas que ia dançar falou para uma outra aluna assim: “Você fica aí dançando essas músicas de macumba” e aluna respondeu “que preferia dançar música afro do que dançar funk”. Então eu considero isso como uma forma de racismo.

Neide: E de alguns alunos, lembra-se de alguma piadinha, alguma coisa desse tipo?

Lélia Gonzalez: Não, não. Só quando a gente entra nesse assunto é que acaba tendo polêmica, com relação à religião africana e tal. Acho que o preconceito é mais referente à religião africana do que com o racismo em si.

Neide: E você se sente preparada para discutir sobre o racismo em sala de aula?

Lélia Gonzalez: Me sinto.

Neide: Porque a gente percebe que, muitas vezes, os professores acabam evitando certos assuntos, discussões que tratam sobre o racismo, homofobia, por não saber lidar, porque não têm formação. Durante o ensino médio, as aulas de história, você acredita que contribuem para resgatar a participação do negro na área econômica, social e política do Brasil ou não? Por quê?

Lélia Gonzalez: Não. Porque, pelo menos na escola onde estudei, não tinha nenhuma discussão a respeito disso. Eu fui conhecer esse assunto na universidade e por conta da minha história pessoal.

Neide: E na escola onde você atua?

Lélia Gonzalez: Eu acho que tem alguns colegas, que tiveram a mesma formação que a gente, mais recente, sim consegue.

Neide: E a geração anterior?

Lélia Gonzalez: Eles evitam tratar de assuntos polêmicos, até porque não tiveram uma formação ou talvez não param para analisar e se atualizar nesses assuntos.

Neide: Entendi. E você acha que o material didático (livro e apostila) e a maneira como esse currículo de história está organizado, contribui para que o estudante negro se assuma e tenha orgulho de ser negro?

Lélia Gonzalez: Eu acho que nos livros talvez já tenham essa questão, mas eu acho que a maioria dos professores não tenha uma formação nesse sentido, então acabam não fazendo esse trabalho e eu acho que os alunos negros acabam tendo uma baixa autoestima, não só o aluno negro, mas o aluno da escola pública em geral. Tenho uma amiga negra que varias vezes me relatou questões de racismo, ainda que implícito e hoje eu vejo que talvez se eu tivesse tido como ajuda-la naquela época seria melhor.

Neide: Mas se hoje um aluno vier até você, sente-se preparada para ajuda-lo?

Lélia Gonzalez: Sim.

Neide: Na escola, quais as ideias que você acha que são vinculadas a população negra, de uma maneira em geral?

Lélia Gonzalez: Uma população marginalizada, voltada à criminalidade facilmente, enfim, acho que isso é em geral, inclusive entre os professores.

Neide: Mesmo grande parte de alunos sendo negros, ainda assim você acha que persiste essa visão na escola?

Lélia Gonzalez: Acho que a maioria dos colegas de trabalho ainda pensam assim.

Neide: Certo. Com relação ao livro didático, a gente já falou um pouco, mas tentando relembrar sobre o material didático, principalmente a apostila do estado, como o negro é representado?

Lélia Gonzalez: Eu uso pouco a apostila. Me baseio no conteúdo da apostila, mas uso mais o livro didático. Eu acho que a apostila é extremamente fraca do ponto de vista pedagógico, ela é legal como caderno de exercícios basicamente e se resume a isso e olhe lá. Porque tem questões ali que se você não tiver material de apoio, não tem a menor condição de trabalhar e eu acho que é péssima porque ela é totalmente recortada. Se o professor não for um bom professor, se não tiver uma boa noção, não consegue fazer daquele material uma coisa bacana. Ele tem que ser auxiliado com um livro didático, textos, discussões, mas só a apostila em si é precária. Eu não me lembro do assunto escravidão na apostila, mas me lembrando da apostila como um todo eu acho que é toda recortada, você está em um assunto e de repente muda para outro.

Neide: Ok. Você encontra dificuldade para discutir sobre a história e a cultura do negro nas aulas do ensino médio? Por quê?

Lélia Gonzalez: Sem dúvida. Porque eles (alunos) ainda tem esse discurso do dominador, então a religião africana ainda é um tabu, a questão do racismo ainda aparece muitas vezes como uma coisa que não existe, o racismo não é assumido e os alunos negros tendem a incorporar esse discurso. Então é extremamente difícil, acho que quanto maior o aluno é mais difícil. Com os alunos menores é mais fácil discutir essas questões, os alunos maiores já estão formados dentro dessa lógica do racismo.

Neide: Você acha que a ideia da democracia racial ainda predomina?

Lélia Gonzalez: Sim.

Neide: E a escola pública, você acha que tem um viés mais racista ou antirracista? Por quê?

Lélia Gonzalez: Mais racista. Ela é antirracista na teoria, onde tudo é lindo, mas na prática ainda é racista.

Neide: Por quê?

Lélia Gonzalez: Ah os alunos mais difíceis geralmente são alunos negros, de origem pobre, então a pobreza e o negro ainda são associados à criminalidade, dizem que fulana não tem jeito e pronto.

Neide: Isso é comum entre os professores?

Lélia Gonzalez: Sim, entre os professores, entre a direção.

Neide: Nas escolas que você atua, os professores têm condições de intervir em situações de discriminação, por exemplo? Por quê?

Lélia Gonzalez: Acho que não, na maioria não. Por quê? Talvez por conta da formação, talvez da situação do professor da rede estadual, que não tem tempo de se atualizar, de fazer leituras para discutir essas questões, então acho que os professores não tem a menor condição. Inclusive acho que são culpados por muitas discriminações. Eu lembro que teve uma professora que discriminou um aluno porque ele era gay e a mãe ameaçou processar, chegou a ir à diretoria. O aluno sofria muito dentro da sala de aula por ser gay e da mesma forma que isso acontece com os homossexuais também acontece com os negros. As questões de racismo, o professor tende a não resolver dentro da sala de aula, ele leva para a direção e muitas vezes a gente nem sabe o que acontece na direção.

Neide: Entendo. Você concorda com a atual periodização da história que é apresentada no currículo, por exemplo, história antiga, história medieval? Por quê?

Lélia Gonzalez: Não concordo. Porque eu penso que começar na quinta série com história antiga, você não está contextualizando a vivência daquele aluno. Eu não sei qual seria o caminho na verdade, mas eu acho que é problemático na quinta série falando da história de Roma, da Grécia, eu acho que talvez houvesse outros meios que fizesse o ensino fazer mais sentido para o aluno. Não que não devesse chegar nesses assuntos, mas não da forma como é feito.

Neide: Então é favor de modificações?

Lélia Gonzalez: Sim.

Neide: Ok. Tem uma frase que eu vou ler e você diz o que acha: “Os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não tem hoje, de assumir a culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo”. Comente por favor.

Lélia Gonzalez: Concordo. Eu acho que assumir a culpa, de fato, seria problemático. Afinal de contas, alguém que escravizou há cem anos, hoje seus descendentes não podem ser culpabilizados por uma coisa que não fizeram. Mas o problema é que geralmente você desvincula essa responsabilidade dessa culpabilização. São coisas que tem que caminhar juntas, no fim das contas, eu não posso culpar o “cara”, mas de alguma forma o que o antepassado desse “cara” fez tem implicações hoje, então tem sim essa obrigação moral de ajudar a combater. Mas geralmente são os primeiros que se recusam a não combater, são os primeiros a reafirmar.

Neide: E como vê o negro no Brasil hoje?

Lélia Gonzalez: Eu acho que é uma longa trajetória até a hoje, não sei se vai chegar a uma cidadania plena, porque merecem pelo histórico de escravidão no nosso país. Mas eu acho que hoje é mais fácil de discutir, até porque tem uma imposição legal de se discutir essas questões, então ainda que sejam focos pequenos, eu acho que é positivo se comparado há 30 anos.

Neide: Em sua opinião, qual foi a principal contribuição do povo negro na história do Brasil?

Lélia Gonzalez: Pra mim, foi à música.

Neide: Você acredita que o racismo já foi superado na escola depois da implementação da Lei 10639?

Lélia Gonzalez: Não, imagina. Está longe de ser superado.

Neide: Mas você vê potencialidades na aplicação da Lei?

Lélia Gonzalez: Sim, eu vejo potencialidade na lei se tiver uma formação de professores com foco na lei, porque só a lei não faz milagre.

Neide: Tem mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar, que gostaria de falar sobre a questão do currículo de história e do racismo?

Lélia Gonzalez: Acho que sim, acho que a gente podia aprofundar nessas questões que levantamos, mas no geral, no racismo. Acho que o papel do professor é extremamente válido quando a gente consegue estabelecer esses diálogos, a gente muda principalmente em séries do fundamental II. Acho que é mais fácil de você criar, discutir com aquele aluno coisas que provavelmente em casa eles não veem que não escutam, então é mais fácil de discutir. Já no ensino médio é um pouco mais difícil, mas também acho que é possível, pois o professor ainda tem um papel de destaque e o que o professor fala ainda tem uma implicação. Se realmente houver mais que uma lei nesse sentido de formação, porque o currículo em si é um material, eu acho, é uma base que te leva para onde você quiser, para onde você se permitir. Acho que não dá para a gente culpar todo o currículo, porque o currículo em si é um papel, a partir daquilo o que você vai fazer é o que vai ter implicação na sociedade.

Neide: Ok Lélia, obrigada pela sua contribuição.

Quadro 56
Ficha de identificação docente 2 - Escola Pública

Codínome	Nei Lopes
Data	02/12/2016
Gênero	Masculino
Nível de escolaridade	Mestrado
Ano conclusão licenciatura em História	2011
Idade	28 anos
Como você se considera	Preto() Branco (X) Pardo () Indígena () Amarelo ()
Qual a sua denominação religiosa?	Não tem
Participa de algum movimento social?	Não
Ministra aula	Escola pública(X) Escola privada () Ambas (X)
Há quanto tempo atua na área de educação	6 anos

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Neide: Obrigada Nei Lopes por ter concedido essa entrevista. Você tem conhecimento da lei 10.639?

Nei Lopes: Tenho um conhecimento básico da lei, nunca cheguei a ler nenhum artigo, nem nada.

Neide: Mas você sabe do que se trata?

Nei Lopes: É a lei que instaura a obrigatoriedade do ensino da África, me corrija se eu estiver errado, seria na verdade o ensino afro na escola?

Neide: História e cultura da África e dos afro-brasileiros. Considerando que existe essa obrigatoriedade desde 2003, a sua formação inicial ou em algum curso que você participou depois, contemplou esses estudos?

Nei Lopes: Contemplou nesse sentido, comecei a graduação em 2007, então eu já estava inserido nessa lei e nessas discussões e acabei tendo história da África, não lembro se foi um

ou dois semestres, mas mesmo assim é uma coisa limitada. História da África você tem em um semestre, de quantas histórias que estamos falando? História a partir de que momento, alguns povos, algumas poucas questões e várias lacunas, então, tive um contato, porém pouco.

Neide: E sobre a história dos negros no Brasil?

Nei Lopes: Na graduação pouquíssima, relacionada totalmente a escravidão, a gente teve um professor de história do Brasil que é bem conhecido nas questões de escravidão, escreveu muito sobre isso, então foi o maior contato que tive, pelos livros dele, mas inserido mais nessa questão. Do negro, propriamente dito, no Brasil, em questões sociais eu lembro que li um texto na pós-graduação que tratava do cotidiano de São Paulo, tratava bastante dos escravos.

Nei Lopes: Era uma matéria da graduação, uma matéria de história social e o professor deu um livro que falava bem da sociedade e lembro-me desse livro sobre o cotidiano da cidade de São Paulo nos séculos XVIII e XIX, acabava tratando bastante do negro, mas inserido na escravidão.

Neide: E nas escolas pública que você leciona, houve algumas reuniões pedagógicas, oficinas, trabalhos sobre o tema: O negro no Brasil?

Nei Lopes: Pouquíssimo Neide, eu lembro que participei de uma orientação técnica do estado, não era o tema mesmo, mas ela (supervisora) citou umas plataformas, citou as leis, da obrigatoriedade do ensino afro e do ensino indígena também. E ela acabou citando algumas plataformas, que tinham alguns materiais disponíveis e só isso.

Neide: E na escola, intermediado pela coordenação?

Nei Lopes: Não, na escola no ATPC essas questões nunca foram palco.

Neide: Entendi. Nas aulas de história você discute a história e cultura do negro no Brasil?

Nei Lopes: Discuto um pouco, de acordo com a limitação que eu tenho. Tem assuntos que seguem para isso, que se aproximam bastante, por exemplo, nesse semestre com os 2º anos, eu só tratei escravidão, resistência e abolição. Só tratei disso, porque o currículo no caso converge para isso. Porque ele vai falar mesmo das leis abolicionistas, vai falar do século abolicionista, da lei de terras que é uma lei que interfere na vida do negro e do imigrante, então eu aproveito essas questões de aprendizagem e só trato isso nesse último bimestre, que está voando, então eu falo da escravidão e dou um geral, falo bastante da resistência e costumo dar um seminário para os alunos sobre isso, eu divido umas cinco ou seis formas de resistência, que eu acho que foram importantes aqui na América, então acabo pegando a formação dos quilombos, das revoltas e rebeliões, falo do samba, blues, capoeira e as práticas culturais e religiosas. Eu pego cinco temas, divido os grupos e cada grupo fica responsável por um. Então é um bimestre que eu dou muita autonomia para eles, falo que esse bimestre eles que vão construir o tema na sala de aula, eu falo que vou passar um texto base e que eles vão ter que discutir sobre as questões e cada um vai ter seu tema, vai precisar trazer material, informações, livros, eu disponibilizo umas revistas que tem na biblioteca nacional de história e tem várias que tratam do tema da escravidão, da colonização do açúcar, das formas de resistências e rebeliões e dou uma pra cada um e vai destrinchando.

Neide: Eles conseguem desenvolver bem?

Nei Lopes: Conseguem. E fica bem legal.

Neide: Você consegue lembrar-se de uma dessas discussões, principalmente do pessoal do médio, se houve algum tipo de constrangimento quando você discutiu as questões da história e cultura afro, se teve algum posicionamento contrário?

Nei Lopes: Eu não consigo lembrar não. Mas eu acho interessante trabalhar esse constrangimento, como esse ano, eu passei pra eles o filme “Doze anos de escravidão” e comentei: “gente, já pensou fazer isso com a Tamires (aluna negra)? Tão bonitinha, com um nível intelectual tão bom, tão boazinha, imagina a atrocidade que seria isso.” Aproximar mesmo essa questão, aproveitar que eles estão vendo aquilo e encarar mesmo esse constrangimento de forma proposital.

Neide: E o material didático? A apostila do estado e o livro, como o negro está representado nesse material?

Nei Lopes: Eu acho que o material, de um modo geral, não é muito positivo para quebrar essa imagem, o negro só inserido na escravidão. Acho que o material não é muito rico nesse sentido, tanto o livro didático quanto a apostila. Na apostila vou tratar isso quando estou na fase de aprendizagem, sobre as leis abolicionistas, lei de terras, etc. Tirando isso eu não consigo lembrar das vezes que o material didático fala do negro, eu lembro que tem na apostila também questões de aprendizagem que discute muito mais questões iconográficas, que usa mais imagens e tal, tem muitas imagens do Debret.

Neide: Legal você citar Debret, o que você acha das imagens do Debret reproduzidas no material didático?

Nei Lopes: Eu acho que aquelas imagens mostram a realidade de uma sociedade colonialista, que vai mostrar o negro sempre num papel subalterno. Acho que essas imagens acabam reafirmando um histórico de dominação. Porque é o que o Debret relatou ali do que ele viu, então ele viu uma sociedade branca, racista e colonialista e é aquilo que está retratado na apostila. É claro que aquilo dá para ser problematizado nesse sentido, do tipo como o negro era no período colonial, como ele está colocado.

Neide: Entendi. Em sua opinião, existe preconceito racial do Brasil? Por quê?

Nei Lopes: Sem dúvida. Porque é isso o que a gente vê o tempo inteiro. É constrangimento dos próprios negros quando se fala dessa questão, quando se deveria bater no peito e dizer que realmente o povo sofreu aquilo, dos alunos com relação a discutir sobre esses assuntos, são apáticos.

Neide: Mas e os seus alunos se veem como negros?

Nei Lopes: Acho que uma minoria. Uma vez eu estava no oitavo ano e os alunos estavam conversando agitados, eu perguntei o que era e uma menina disse que todo mundo a chamava de “Bahia” porque ela é afro e é da Bahia mesmo. Ela estava indignada porque a “Borges” estava falando que não era negra (ela é uma aluna do Duprat e é negra) e a “Borges” virou pra mim e disse que não era “negona” e perguntei se ela estava falando sério e ela me respondeu que sim. Então eu disse “lógico que você é, e aposto que seus pais são negros também, seus avós...” ela disse “são, mas eu não sou negona” e eu disse novamente que era sim e que não ficava bem ela dizer que não era sendo que ela é. Então eu tentei entender a situação, se ela realmente não se enxerga como uma negra, ou se ela se enxerga e quer negar de alguma forma. Porque é obvio que em uma prova, em qualquer lugar ou qualquer coisa que ela vai fazer que tem que declarar a cor, a pele dela é negra.

Neide: Complicado. Bom você já falou bastante do material didático, mas só pra gente fechar este tema, você vê no material didático a presença do negro nos processos revolucionários?

Nei Lopes: Vejo pouco também Neide, em processo revolucionário que eu lembro no sentido de revoltas, de lutas no Brasil, o que mais a gente vê na apostila é a revolta dos Males, no século XIX na Bahia e na guerra do Paraguai que atualmente vem sendo discutido isso. Eu também tenho dado uma pesquisada, pratico a capoeira e vi que muitos negros foram mandados para a guerra do Paraguai porque tinham a promessa de libertação e muitos eram capoeiristas também, muitos guardas da elite eram negros capoeiristas, porque eram líderes fortes que sabiam uma prática mortal. Então eu vejo só na revolta dos Males e um pouco da guerra do Paraguai, que colocam o negro em um momento revolucionário.

Neide: Como você aborda o racismo em sala de aula?

Nei Lopes: Nos debates dessas questões, do que a gente ouve dos alunos, tentar trazer isso pra eles como eu falei daquela historia do filme, problemáticas dessas questões de um ficar apontando o outro sendo que a maioria é afro também e puxando os ganchos, que outro dia nessa turma da “Borges” rolou uma cena na primeira aula e o pessoal estava meio agitado, perguntei o que tinha acontecido e disseram que o Luis tinha tomado um enquadro. O Luis

também é um aluno negro, o Luis era um pouco diferente da molecada porque ele era baixo e troncado e não parecia ter a idade que tinha, então perguntei o que tinha acontecido e ele me disse que estava na porta da escola, conversando com os meninos e que os policiais “enquadraram” ele. Daí a “Borges” disse que um dia ela estava com o pai e passaram policiais de moto e bateram no vidro dizendo “desce aí negão” e enquanto ela estava dizendo essa cena a “Bahia” já começou contando outra, daí eu parei e perguntei o que eles achavam disso. Se achavam que era normal, perguntei se já tomaram um quadro, se já passaram por uma situação dessas, a família e tal. Até que no final da aula a “Bahia” virou e disse “professor, o pai dele é polícia” e apontando para um menino. Daí eu disse que eram fatos reais e que também há policiais negros.

Neide: E você acredita que no ensino médio, as aulas de história colaboram para resgatar a contribuição do povo negro na área social, política e econômica do Brasil?

Nei Lopes: Acho que colabora pouco, por uma defasagem nossa mesmo, dos professores, de não saber aproveitar as oportunidades. O negro quando é citado na história como um ser importante na formação do Brasil e perguntam por quê? Porque trabalhou como escravo. Ele cresceu a economia do Brasil no café, na cana de açúcar e tal, mas acho que é pouco problematizado. Então é uma defasagem nossa mesmo.

Neide: Entendi. E o currículo, da maneira que ele está organizado hoje, você acha que contribui para o orgulho dos nossos alunos negros?

Nei Lopes: Não, acho meio difícil Neide. Porque como o negro é inserido na história do Brasil? No contexto da escravidão. Porque em 300 anos ele é escravo, então você já sabe como que foi estes 300 anos de existência do negro no Brasil e pouco se problematiza sobre isso, e nas questões mais pontuais mesmo que a gente passa por isso. Pensar no que os negros passaram naquele tempo, como eu pensei quando assisti ao filme “Doze anos de escravidão”, ele viveu aquilo lá e do nada o “cara” foi feito escravo sem querer e virou um militante do mundo, então essas trajetórias individuais são pouco desenvolvidas na escola sabe? De um negro abolicionista ou na literatura como Machado de Assis, Aleijadinho e colocar como negro. Essas figuras são pouco aproveitadas. Acabam meio que generalizando, ah o movimento intelectual, no século XIX lutou para o abolicionismo, “não dá nome aos bois”. E seria importante nesse sentido, para colocar o negro ali como uma figura relevante.

Neide: E na sua escola você desenvolve, junto com outros colegas, ou desenvolveu trabalhos interdisciplinares fora da sala de aula sobre a população negra e consciência negra?

Nei Lopes: Não, não tenho trabalhado nesse sentido. O pouco que eu trabalho ainda é nesse ultimo bimestre, que eu levo até um tempo interessante discutindo sobre isso, mas a gente acaba se limitando ali na sala de aula. Faz exposição sobre o seminário e tal, mas acho que peço nesse sentido mesmo, de problematizar essas questões, porque em geral, nos bairros que estamos as escolas geralmente estão na periferia, com uma população majoritariamente negra, então tem que ser discutido, debatido, seria legal trazer textos e discutir e politizar os professores com relação a isso para ter um mínimo de noção, porque isso é uma realidade e tem uns que acabam puxando, mas tem outros professores que não optam por isso em momento nenhum. Trabalhar pouco já é ruim, trabalhar nada é pior ainda.

Neide: Você acredita que a escola pública atual é mais racista ou antirracista?

Nei Lopes: Eu acho que a rede busca sair desse viés racista, através de leis que buscam a obrigatoriedade do ensino afro, uma oficina técnica ou outra que está ligada a estas questões, mas eu acho que no geral, a mentalidade, a ideologia predominante na rede pública é ainda a ideologia racista predominante no Brasil. Ainda que as escolas busquem negar isso, me parece uma coisa velada, não se discute no ATPC, não se problematiza com o próprio professor, até que ponto somos racistas mesmo dentro da sala de aula, se vai apontar algum aluno negro ou não, entende? Então acho que fica meio no ar, todo mundo sabe que o racismo é um “câncer” na sociedade e, ao mesmo tempo, não se busca de “fato tocar na ferida”. Acho que se discute

muito pouco entre os professores mesmo, de parar para pensar, no que você fala e o que você não fala, se existe racismo ou não existe, se sua família faz piada, entendeu? Acho que isso ainda é pouco problematizado na rede pública. No geral, mesmo tendo políticas que estão vindo no sentido contra o racismo ainda é pouco efetivo.

Neide: Você concorda com a atual periodização da história do Brasil e da história em geral?

Nei Lopes: Acho complicado nesse sentido da imaturidade dos alunos, sexto ano é já começar falando da história antiga, isso pra todo mundo é meio abstrato, mas eu também não consigo pensar numa outra periodização, de repente começar por um outro lugar e quais as implicações disso, como por exemplo começar o sexto ano falando do Brasil, mas começar falando sobre o que? Sobre a escravidão, ou sobre a colonização do Brasil? Eu não sei como seria essa periodização, mesmo que comece com a colonização do Brasil, começa lá na Europa querendo ou não. Então não acho que é uma boa periodização, mas também não sei qual seria a outra alternativa para isso. De repente nem pensar em periodização, mas pensar em ciclos mesmo, por exemplo, discutir sobre os sujeitos na história, povos escravizados desde a antiguidade, que não é uma questão étnica, ou dizer como era o trabalho do Brasil colonial, o trabalho durante a revolução industrial, o trabalho do Brasil moderno, começar por ciclos mesmo, por temas. Não pensar por uma linha cronológica e dentro disso ir destrinchando dentro do assunto, começar por temas mesmo.

Neide: Sim... Como você enxerga o negro hoje?

Nei Lopes: Vejo um avanço grande em relação ao negro, de aceitação do negro, falo por mim mesmo. É que a gente se confunde um pouco, pra mim tanto faz se é negro ou branco, o que importa é quem você é. Mas é claro que isso é limitado, a sociedade não pensa dessa forma. Então às vezes eu acabo me mascarando, dizendo que está tudo bem por que pra mim está tudo bem, mas eu acho que o negro vem alcançando lugares fundamentais e se colocando mesmo como sujeito na história, nos currículos, na sociedade. Mas, infelizmente, acho que a maioria da população negra está numa posição subalterna. Não tem como negar isso. Você liga a TV, tem a negra doméstica, vai ter o bem sucedido sim, mas em geral é o gari, é o doméstico, o subalterno, então isso ainda é latente na sociedade.

Neide: Quais são os autores que você utiliza no seu plano de ensino?

Nei Lopes: Uso a apostila como um caderno de apoio mesmo, mas eu não costumo trazer muito autores. Isso é bem pensado, é uma deficiência da gente. O pouco que eu usava para preparar a história do Brasil era o Boris Fausto, que é um geral da história do Brasil, é o que eu consigo lembrar.

Neide: Você utiliza o livro didático escolhido pela escola?

Nei Lopes: Sim, tem uns livros muito bons. Tem um livro que a gente usa na prefeitura que eu acho muito bom, que traz bastantes documentos no sentido histórico mesmo, não do conteúdo em si, mas da questão da análise. Está vendo como está escrito ali, da forma como está sendo colocada.

Neide: Mas você consegue trazer esse conteúdo para o estado?

Nei Lopes: Acabo trabalhando no estado praticamente mais texto de minha autoria, eu preparo o texto e tal. Depois a gente pega a apostila e debatemos as ideias ali. Acho a apostila interessante de ser um caderno de apoio, um caderno de exercício, daí numa outra lição trago outro texto e debatemos esse outro texto, porque a própria apostila traz mesmo. Quando ela trata das questões abolicionistas, ela fala das leis e coloca a lei como saiu na época, acho importante ter esse contato com esse documento histórico. O aluno que o texto escrito da forma que era nos séculos XVIII e XIX, ele vê que não é aquela leitura recorrente que está acostumado vai ver que é de época mesmo, então acho isso interessante.

Neide: Entendi. Em sua opinião, qual a contribuição do negro na história do Brasil?

Nei Lopes: A música e o esporte. Não existe ninguém como os crioulos na música e no esporte, tem uma voz muito bela, o esporte como a capoeira, é a representação dos negros

aqui no Brasil, a capoeira, embora muitos não saibam, mistura também elementos indígenas, a própria palavra capoeira é indígena e quer dizer mata rala. Quando o negro se escondia na capoeira, o feitor passava no mato e o negro soltava o golpe e derrubava o “cara”. São três instrumentos básicos na capoeira: o berimbau, atabaque e o pandeiro. O toque do atabaque é o toque de Gexá, e é um toque indígena, então por isso eu falo que é 100% brasileira. Veio com elementos africanos mas foi criada em solo brasileiro.

Neide: Você acredita que o racismo foi superado com a aprovação e implementação da lei 10.639?

Nei Lopes: Não, de forma nenhuma. Essa é uma lei que quer o início de um movimento para que se supere um dia. Mas o fato disso ser pouco superado é pelo fato da gente ter pouco contato, na academia e na escola. Poucas situações de aprendizagem tratam da história do negro, que colocam o negro de fato como protagonista na história, então acho que a lei ainda está engatinhando no sentido de que isso seja superado, mas é um trabalho de formiguinha ali. É o começo sim, mas que tratou e superou, de jeito nenhum.

Neide: É isso Nei Lopes, você gostaria de complementar algo ou falar sobre o currículo?

Nei Lopes: Já que o seu trabalho fala sobre o currículo e sobre a problematização da questão do negro no currículo, o balanço que eu faço é que o currículo é bem raso no sentido de contribuir nessa temática do negro, de colocar o negro na história do Brasil, mas é o início de um processo. Acho que tem que ser mais aprofundado, colocando mais as situações onde o negro é o protagonista da história, colocando mais histórias individuais que mostrem que o negro, mesmo no contexto da escravidão, houve figuras que se destacaram nesse sentido, mas não querendo criar mitos, mas mostrar que eram cidadãos que estavam ali, que lutaram. Uma vez eu vi no youtube um vídeo que mostrava trechos da história do Brasil baseados em documentos, todos os documentos que estão na biblioteca nacional do Rio de Janeiro, que eram da escravidão. Então estava lá Fulana, negra, que conseguiu comprar sua liberdade e seu senhor pediu a reintegração dela como escrava e aí rolou todo um processo judicial, isso tem toda uma documentação histórica que aproxima muito e os caras recriavam isso. Eu não me lembro do nome do vídeo, mas se procurar, acha. Mas era muito interessante porque concretizava um documento histórico, porque mostravam autos jurídicos, mostrava qual foram os debates e a situação, e eles encenavam aquilo. Mostravam que tinham negros que lutavam contra a escravidão, outros que estavam inseridos no contexto da escravidão, essas questões são interessantes. Então acho que o currículo é o início disso, lógico que tem a obrigatoriedade, mas a partir disso vai se construindo, só não pode tirar a importância de se construir isso no dia a dia.

Quadro 57

Ficha de identificação docente 1 - Escola Privada

Codinome	Abdias Nascimento
Data	06/12/2016
Gênero	Masculino
Nível de escolaridade	Mestre ciências sociais
Ano conclusão licenciatura em História	2010
Idade	31
Como você se considera	Preto() Branco (X) Pardo () Indígena () Amarelo ()
Qual a sua denominação religiosa?	Nenhuma
Participa de algum movimento social?	Movimento Libertário Revolucionário

Ministra aula	Escola pública() Escola privada (X) Ambas ()
Há quanto tempo atua na área de educação	7 anos

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Neide: Boa tarde professor Abdias Nascimento, quero agradecer por me conceder essa entrevista. Será um bate-papo para falar sobre da Lei nº 10.639 e o currículo de história. Você tem conhecimento desta Lei?

Abdias Nascimento: Eu sei que algumas leis, a partir de 2009, foram inseridas no currículo, não só no de história, mas das ciências humanas. Como na geografia, sociologia, apareceram mais temáticas sobre a africanidade.

Neide: Isso. Essa lei específica vai inserir no currículo de história, estudo da história da África e afro-brasileira.

Abdias: A lei já tem por conta dos concursos, já li muita biografia nesse sentido. E já me deparei com o currículo transformado em decorrência dessa lei, mas nunca fui a fundo.

Neide: Entendi. Considerando a obrigatoriedade de ensinar a cultura e história africana e a afro-brasileira, gostaria de saber se na sua graduação, pois você se formou em 2010, correto? Se você estudou referente o tema ou nos cursos de aperfeiçoamento?

Abdias: Sim, eu tive na graduação história da África, em dois semestres, que eram obrigatórios fora às optativas que também estavam inseridas na política, não só cultural, mas também educacional da África, inclusive de currículo, de como trabalhar a África no currículo. Então eu tive essa oportunidade, entre 2008/2009 de ter essa discussão, mas também nos cursos de aperfeiçoamento eu também tive essa aproximação da África. Desde quando iniciei a minha graduação, eu não me deparei com a transição, com a cobrança, eu já entrei com um currículo de inserção da África, então nesse sentido eu não senti a diferença que muitos questionaram. Então eu faço parte da geração em que a África foi contemplada e como tive formação para isso, não tive uma dificuldade tão grande nesse aspecto. A olimpíada nacional de história, que é promovida pela UNICAMP, em que os alunos participam sem qualquer tipo de pagamento, mas os alunos que não são de lá, são de universidades particulares precisam pagar. E o bacana é que não é apenas para os alunos, a gente faz uma análise com os alunos, tem uma competitividade em nível nacional e também tem uma formação continuada com os professores e coincidentemente, no ano passado, a temática foi África.

Neide: Você se formou na Unicamp mesmo?

Abdias: Não. Minha formação foi na USP, na PUC e de complemento na UNICID. Lá na UNICID foi onde fiz meu aperfeiçoamento, principalmente no que se refere a obrigatoriedade da licenciatura. Porque fiz bacharelado na USP.

Neide: E nas reuniões pedagógicas e nas oficinas que acontecem dentro da instituição que você trabalha, existem discussões com relação a história e cultura da África e dos afro-brasileiros e em relação ao racismo?

Abdias: Ela aparece quando o professor, no caso eu, coloca na pauta. É muito difícil nas reuniões, que acontecem dentro das instituições, essas reuniões são pautadas dentro de outras questões, mas eu nunca senti uma intervenção externa no sentido de “isso pode e isso não pode”, como faz parte do currículo, eu trabalho a questão da África seguindo o currículo e dentro de outros eixos. No ano passado, por exemplo, eu trabalhei a questão do Brasil, no segundo ano, onde eu conversei com eles sobre a herança maldita que carregamos desde o período colonial. Dentro dessa herança maldita uma das questões é a da escravidão, então falamos sobre a escravidão, sobre a africanidade, entre outros aspectos.

Então acredito que sim, quando o colégio se mobiliza para uma atividade extra sala de aula, por exemplo, a mostra cultural, aí tenho liberdade completa e absoluta para trazer essa temática. Fora disso, as reuniões tomam proporções e medidas mais conservadoras,

burocrática mesmo e de regimento, não de conteúdo. Agora que o colégio está se reformulando, então estamos passando por reuniões de reformulação do currículo. Nós estamos num cenário complexo na educação, como todos sabem e estão tentando entrever os problemas (gestores). Isso significa que, antes que o governo federal tome a iniciativa de findar com algumas áreas e consequentemente, fazer interrupções no currículo, porque já vi uma discussão do ano passado para cá, de diminuir na disciplina de história conteúdo da Europa e aumentar a africanidade e a questão da América Latina no currículo de história, o que particularmente eu considero adequado.

Tivemos um movimento de resistência muito forte e conservadora, como da USP, de professores que defendem a ideia de continuarmos com essa informação da Europa porque temos uma ligação pelo nosso colonizador. Então tivemos essa discussão da mudança do currículo de história, há um ou dois anos, não foi aprovado essa africanidade e o fortalecimento da América Latina, mas hoje, estamos repensando esse currículo aqui sim. Já estamos nos adaptando a possíveis mudanças, não de tirar a África ou qualquer outro tema do currículo, mas de alguma forma o que realmente é interessante para cada ciclo dos alunos.

Porque quando eu discuto sobre a África no fundamental, muitas vezes a filosofia está distante e a sociologia também, porque nós temos aqui filosofia e sociologia no fundamental, principalmente a filosofia, a sociologia aparece de outra forma dando suporte, desde o fundamental I inclusive. Então nós estamos fazendo isso, aproximando os currículos, porque como nós temos a autonomia para escolher a editora, muitas vezes a editora de geografia é diferente da editora de história, que é diferente da de filosofia, que é diferente da sociologia. Nesse sentido também há um problema, porque quando eu vou discutir uma temática como da africanidade no currículo não é o mesmo tema de geografia, então nós professores estamos tentando superá-lo por meio de uma boa conversa e romper de fato com a questão da linearidade do currículo, sem precisar seguir necessariamente ao pé da letra o livro didático de modo que não tenhamos fragmentação e muito menos ausência de elementos fundamentais na formação dos alunos.

Neide: Nas aulas de história, de um modo geral, você lembra-se de algum momento que trabalhou temas relacionados com a história do negro no Brasil?

Abdias: Sim, na verdade a história do negro no Brasil em qualquer momento da história vai se manifestar. O primeiro ano não é possível trabalhar o negro no Brasil, porque didaticamente, no ensino médio os processos históricos vão acontecendo a partir do primeiro ano, ou seja, são civilizações antigas, então pelo fato de ser civilizações antigas eu vou discutir no máximo a formação do território brasileiro por meio das questões das comunidades indígenas. Então no primeiro ano não cabe essa discussão pelo distanciamento histórico evidente, pois o país é conquistado a partir do século XV para o XVI e essa temática aparece no segundo ano e a partir desse momento é que a gente discute não só dos colonizadores mas também dos escravos e dos indígenas.

Neide: Você tem alunos negros?

Abdias: Tenho.

Neide: Muitos?

Abdias: Pouquíssimos.

Neide: Quando você traz essas discussões para sala de aula, você sente algum constrangimento ou vê que é difícil de alguma maneira para esses alunos negros?

Abdias: Só para encerrar, o terceiro ano eu também discuto muito a questão do Brasil contemporâneo, mas nunca um trabalho contemporâneo desassociado ao passado. Então o presente é um reflexo direto do passado e é essa a finalidade da história, ver o presente com o olhar com muito cuidado do passado. Infelizmente, esse é um problema atual da nossa sociedade, a gente não faz isso, de observar o passado para entender o presente e mudar o

futuro, a gente se depara com novidades que não são novas. Porque no passado já passamos muitas vezes por estes tipos de problemas.

E sim, tenho alguns alunos negros, no primeiro, segundo e terceiro ano. Quanto as piadas isso não acontece porque eles tem um nível de seriedade em todos os momentos na sala, mas eu acho muito complicado tomar partido nesse sentido, porque só sabe o sujeito que está lá, as vezes o silenciamento do sujeito é, de certa forma, um grito. Porque se ele não se posiciona, na temática do negro que está sendo discutida, já pode servir de referência para algum tipo de angústia, do tipo “ah esta discutindo sobre negro, então todo mundo vai me olhar” e se ele se posiciona está assumindo um partido, o que para algumas pessoas pode soar como vitimismo. Então nós estamos em um momento muito complexo e digo que qualquer pauta de nível social, não somente com relação aos negros, mas no Brasil, por exemplo, tenho alunas que são lésbicas, outras são feministas, tenho meninos que são assumidos homossexuais e que, sempre que entro na discussão sobre movimento social ou de inclusão social, é um termo muito delicado e complicado por conta do nosso momento histórico, talvez, em algum momento da história, nunca tivemos tanta dificuldade de entrar em sala de aula e dar aula de história. Acho que o trabalho de um historiador é muito difícil, principalmente quando a gente entra na veia contemporânea, por exemplo, quando estou no terceiro ano e falo do momento contemporâneo, estou entrando no momento da história do governo FHC e eu não consigo passar, porque eles sabem que a próxima é do Lula e depois Dilma e a recusa é tão grande porque todo mundo se considera clarividente no assunto, todo mundo se considera apto a discutir o assunto, que o PT é o problema, que o FHC é quase um santo, que eles não conseguem se debruçar em um documento e fazer uma leitura crítica daquilo, ou seja, a sociedade criou um cenário desfavorável para a história e não é diferente ao discutir a questão do negro.

Quando eu entro no assunto e é uma questão de obrigação, eu faço uma leitura detalhada antes de entrar no assunto, sempre faço uma aula em que os alunos trazem as informações que sabem, eu deixo a sala a vontade para expor as ideias e a partir disso, sem descartar ou destruir o pensamento deles, tentando integra-los no assunto. E então vem o debate e corta. Sempre vem a questão da igualdade, da marginalização, da raiz histórica e a partir daí você vai observando, vai tendo um tato de até onde você pode ir. Inclusive observando o papel desses negros, se é de omissão ou se eles querem participar do debate e aos poucos, eles vão se sentindo a vontade. Porque quando todos estão discutindo a temática, eu nunca coloco a questão do negro isolada de outros problemas sociais. Então aí que vem a questão, porque quando estou discutindo a questão do Brasil colonial e consequentemente a escravidão, eu coloco sempre o papel da mulher, porque como majoritariamente a maior parte da população do colégio é composta por mulheres, eu inicio a discussão por meio disso, falando do papel da mulher, daí todas as mulheres participam dizendo que era ruim, que era péssimo e falo também da mulher negra e escrava e alunas dizem “piorou”, porque tem uma raiz histórica, tem um interesse.

Eu não entro direto na questão do negro justamente para tentar minimizar, ou colocar como se fosse uma questão mais branda. Eu não acredito que é na força, na “goela abaixo”, batendo na porta que eu vou conseguir conscientiza-los. O processo de conscientização de alunos, ainda mais numa faixa etária como essa, onde eles têm valores externos, principalmente da família que intervém diretamente, pois aqui não é a toa que alguns alunos trazem coisas reproduzidas pelos pais como “sou contra as cotas”, mas não sabe o que é, o que significa, os pais falam isso na mesa e eles já saem reproduzindo, aí você explica aqui (na escola) e ele tenta levar lá (pra casa), ele apanha rapidamente porque o pai não está disposto a ouvir, dizendo “ah, deve ser esse professor de história mal resolvido que está tentando fazer com que você mude de ideia” daí ele pensa o seguinte “meu pai ganha mais, ele é empresário e tal e o professor é o que o meu pai diz que é falido e que não teve outra opção” e pensa “em

quem eu devo confiar?” aí vem o dilema da falta de referência, porque o pai tira a referência do professor. Não que sejamos a única referência, mas talvez intelectual, sim. Porque os pais conseguiram uma ascensão econômica nos últimos anos, num padrão de escola como essa, sem ter estudado. Esses pais conseguiram, muitas vezes, sem uma universidade, falando de uma geração de 30/40 anos que eles perceberam que o caminho da educação não foi determinante para que pudessem chegar no capital que possuem hoje. Então na concepção deles a escola é apenas um trampolim para algo mais importante, que é o trabalho. E o trabalho tem outra lógica, que o trabalho nunca é mais importante que a educação. Pelo contrário, o trabalho é uma ação direta da educação. E eu vejo tudo isso e trago outros elementos complexos para depois inserir na questão do negro quando eles já estão de certa forma, familiarizados com o tema. Além da questão da mulher, a gente discute outros elementos, como da agressividade, da economia, da inserção do colonizador, desmistificando a ideia de um herói, de uma descoberta que não existe e por aí vai.

Neide: E por falar disso, você lembra-se de ter trabalhado com os alunos algum tema que fala de negros nos processos revolucionários no Brasil?

Abdias: A palavra revolucionário é muito difícil, por exemplo, são poucos os movimentos que tivemos no Brasil, principalmente no período imperial e colonial, que tivemos movimentos escravocratas com uma pauta de abolição da escravidão. Boa parte dos movimentos que tivemos, queriam a alforria das pessoas que participavam, mas não discutiam a abolição. E isso é engraçado e curioso, porque discuto muito sobre isso com meus alunos esse aspecto e trago para a realidade, por exemplo, a empregada doméstica qual o sonho dela? Ter uma empregada. Muitos escravos trabalhavam, como por exemplo, no filme doze anos de escravidão, eu sugeri esse filme antes do Oscar e ninguém botou fé. Eu fiz toda a propaganda, illustrei, disse como era o filme e do que se tratava, mostrei que era sobre aquela aula e ninguém assistiu. Depois de três ou quatro semanas, o filme foi indicado e ganhou o Oscar e os alunos disseram: “professor, você assistiu aquele filme?”, pra você ver que muitas vezes o nosso discurso entra num outro campo, às vezes o aluno não tem um pertencimento que a gente espera, porque ele deveria chegar em casa e estudar o que eu passei.

Existem muitas questões, eu também pequei, a gente também não pode passar toda a responsabilidade do lado de lá. Essa questão de escola colocar a culpa nos pais e os pais a culpa na escola, acho que alguém tem que tomar a responsabilidade, acho muito mais fácil a escola assumir essa responsabilidade do que os pais, os pais não vão mudar. Nós temos uma formação mais sólida do que os pais. De qualquer maneira, é sim trabalhar essa questão. Por exemplo, quando eu trabalho o movimentos dos Malês, é sensacional, porque a gente vai discutir uma sociedade escravocrata que vem de uma região mais ao norte da África e que vão se articular por meio de correspondências, pois eles eram letrados. Só que no árabe e aqui, ninguém sabia árabe. Então é todo um movimento e a incorporação desse movimento era desconhecido pelos colonizadores e alguém denunciou o processo e tudo mais, mas nos autos a gente consegue observar que havia uma articulação e portanto, era um processo de resistência. Eu tomo muito cuidado com as palavras, com o termo revolucionário e com a palavra resistência. Mas em todos os movimentos do Sul, mesmo quando eu vou trabalhar a Farroupilha, que é um movimento de latifundiários, que talvez seja importante você discutir isso nos autos, os movimentos que tivemos aqui no Brasil que são considerados como revolucionários, são conservadores. Por exemplo, a Farroupilha foi um movimento completamente elitizado, então ficou conhecido como revolução Farroupilha. As revoltas, que são normalmente do nordeste escravocratas, são considerados como revoltas, conjuração ou inconfidências que são, nos seus termos, traição. Aí a gente vem para São Paulo, Revolução Constitucionalista de 32, que foi feito pela elite. Então todos os movimentos que foram orquestrados pela elite, tiveram como memória eterna como revolução, como a revolução de 64, a revolução federalista do Rio Grande do Sul em 1890, ou seja, tudo o que é conservador,

tudo o que a elite proporcionou, que eu considero como reformas e não como revolução, são tratadas como revolucionárias. Por isso eu tomo cuidado com o termo revolução. Porque o que é considerado revolução, seria apenas uma reforma de manutenção de poder. E o que nós temos de revolta, consequentemente, consideradas como conjuração, mais se aproximam desse processo revolucionário da resistência. Mas também não era totalmente revolucionário. Se a gente for a fundo nos movimentos sociais, havia participação dos escravos e muitos deles não colocavam em pauta a liberdade de todos os escravos, mas a alforria apenas de alguns. Então mostra que tinha um pouco de conservadorismo e de interesse. Até mesmo no filme “doze anos de escravidão” vai mostrar que tinham negros melhores que outros negros. E vem a discussão do capitão do mato. Essas brincadeiras parecem desassociadas da realidade, mas na verdade não são.

Neide: E você acha que o racismo ainda persiste no Brasil?

Abdias: Com certeza, é indiscutível, até porque nós temos pouco tempo de República, de abolição. Eu não acho que um tema delicado como esse seria apagado. Acabou a escravidão, é um aspecto positivo. Tenho um amigo que faz doutorado sobre um literato famoso, que é muito contestado inclusive na história, José de Alencar, ele é considerado por muitos e de fato é, escravocrata, porque ele mandava cartas para o imperador dizendo que era importante a manutenção da escravidão. Estudamos muito José de Alencar, tem muitas obras caindo em vestibulares, porque de fato foi fundamental, um dos primeiros da literatura brasileira que tinha esse perfil escravocrata. Esse colega faz um estudo minucioso do José de Alencar, que não vai tirar esse peso de escravocrata que Alencar realmente defendia, mas meu amigo levanta uma polêmica muito interessante, porque Alencar defendia a manutenção da escravidão, porém, que o escravo pudesse votar. Parece contraditório e de fato o José de Alencar tinha esse posicionamento até então desconhecido, ele acreditava que era melhor para a transição do Brasil republicano, que o escravo tivesse direito ao voto, que ele fosse se fortalecendo. Então ao invés de acabar com a escravidão, seria melhor manter a escravidão, mas garantir direitos. Porque com direitos eles (escravizados) conseguiriam participar do processo e não aconteceu do jeito que ele queria, nós optamos pelo fim, pela ruptura da escravidão sem direitos políticos. Eles não participaram do movimento político e qual o desfecho? A marginalização, a inserção nas periferias. Porque não adianta estar liberto e não participar do foro político.

Então a gente percebe que, de alguma forma, ele tinha uma visão conservadora e ao mesmo tempo progressista. Porque o papel é a inserção do sujeito, do negro, na política e consequentemente na vida pública, porque o racismo só existe ainda hoje no Brasil e vai continuar existindo, em decorrência dessa característica de não pertencimento, de não participação política. Qual a representação que se tem do negro na política? Ainda é reduzida comparada ao número que temos de negros. Na escola, quantos negros estão participando dos processos?

Neide: Aqui, qual a classe social da maioria dos alunos?

Abdias: A gente vê um padrão mais classe média. Então, quantos professores negros nós temos? Tudo isso é uma discussão e que mostra efetivamente que temos a manutenção de poucas políticas públicas, nesse sentido, de tentar diminuir e o que se fez, como exemplo, de cotas, do próprio ENEM, o concurso público com cotas, tem muita resistência. Hoje observamos os movimentos mais conservadores, onde tem negro que é contra tudo isso, um negro que é contra o próprio feriado da consciência negra, ou seja, nós estamos em um mundo com uma vertente muito conservadora. E não deve ser fácil para o negro, que não tem conhecimento histórico profundo, vivenciar dentro desse cenário. Porque se ele falar que é a favor da cota, o outro vai acusá-lo de incapacidade, só que ninguém faz a reflexão histórica. Onde o negro é soberano? Onde tem a maior porcentagem de negro na sociedade? Na cadeia.

Ninguém discute o porquê disso. Então quando falamos de racismo, ele pode não ser manifestado claramente, mas indiretamente é gritante.

Neide: E na escola, já presenciou?

Abdias: Já presenciei. Já tivemos casos aqui e em outras escolas, inclusive na pública, em todas a gente consegue observar de alguma forma que alguém vai agir de forma preconceituosa. E não digo apenas de alunos, mas vejo professores. Ano passado, tivemos um caso de um aluno que ofendeu claramente um aluno negro, chamando-o de macaco, alguma coisa do gênero, com um ar de sarcasmo para dizer que era piada. Pra usar essa piada e jogar abertamente o seu preconceito, tirando sua responsabilidade. O aluno vítima do preconceito levou isso para a coordenação e ficou por isso mesmo. Porque o aluno negro tem uma bolsa, o outro paga a mensalidade e isso vai pesar muito, inclusive na própria família que vai dizer “aguenta quieto”. É o que eu falei, no momento que eu falo sobre o assunto, quando jogo o assunto numa discussão ampla de outros fenômenos, eu só vou ter o silenciamento desses alunos, a angústia. A partir do momento que eu discutir a questão da mulher, da prostituição, dos indígenas, que não seja só o negro isoladamente, muitos estarão participando e se sentindo pertencentes no assunto, aí o negro participa. E foi numa dessas discussões que o aluno (vítima de preconceito) me disse o que aconteceu. Então ele se sentiu seguro de falar na sala, o que revoltou todos os colegas, da postura do outro.

Neide: Você acha que os professores estão preparados para dar essa assistência?

Abdias: Não. Não só daqui, mas vejo que o maior problema é que a gente defende muito a nossa categoria, mas a gente não pode ser hipócrita, nossa categoria é extremamente fragilizada, fragmentada e com o passar do tempo ela tem observado tudo a distância e de modo fragmentado. Do tipo, quero atender os meus interesses, me aposentar e não participar de nada. Essa brincadeira tem um impacto direto na formação dos alunos, segundo que não é só aqui, é em todo lugar, em todas as escolas que eu passei, na hora de chegar ao conselho final, que na verdade não é um conselho porque na verdade o conselho já é um pré-aprovação, alunos com as mesmas dificuldades, negro e branco, mas o negro tem um rigor maior.

Eu falei isso aqui, falei “olha, é engraçado, o branco é promovido e o negro sempre é retido”. Temos um número pequeno de negros e majoritariamente os repetentes são negros, então fica muito difícil. Vale o rendimento do aluno, não a condição do sujeito, mas uma coisa se associa da outra. Aí vem à falta de informação da base e, conseqüentemente, alguns preconceitos ali do tipo “esse aluno não tem a característica do colégio”. Por que será? Porque será que ele tem uma angústia? Olha o perfil dele durante o ano, será que é porque ele não se sente bem nesse colégio? No meio de tanto branco, você acha que é fácil? Qual é a ação que se compete a um sujeito que se considera distante da realidade dele e que nem sabe qual a realidade.

Uma coisa eu tenho certeza, esse aluno negro não se sente bem, a vontade, inserido nesse colégio. Ou seja, a reação dele é de revolta e vai se manifestar com bagunça, com resistência e me pergunto quais foram às ações dos professores para que isso fosse amenizado dentro da realidade do aluno negro? Nenhuma. Então estamos julgando aqui no conselho de classe o desempenho de uma pessoa que nem sequer foi discutido, do processo histórico desse aluno. Então o racismo se manifesta de todas as formas.

Neide: Muito importante essa reflexão. Você contou que existem alguns projetos culturais e etc., nos quais vocês tem bastante liberdade de trabalhar diferentes assuntos, teve aqui alguma atividade extra sala que trabalhasse a questão do negro no Brasil, seja na semana da consciência negra ou no decorrer do ano, já se trabalhou as questões da matriz da religião africana ou outras?

Abdias: Algumas coisas acontecem pelo professor, não pela instituição. Porque a instituição nos dá abertura e flexibilidade para que a gente possa desenvolver projetos paralelos em sala. Se o professor tem essa proximidade com o tema ele faz, por exemplo, um professor de inglês

teve toda a autonomia do mundo para desenvolver um programa, uma atividade, um projeto vinculado ao interesse dele, que era o halloween. Porque não outro professor, para contrapor, discutir a questão do nosso folclore? Tem espaço pra tudo, mas a gente não pode esquecer disso. Isso é falta de incentivo dos professores, a gente não pode culpar a direção, porque se você tem um projeto e competência, um bom trabalho dá trabalho. Os alunos com certeza iria se encantar com o nosso folclore, muito mais que o halloween, a questão é que não há interesse. A escola dá a abertura, que escola vai recusar um projeto? Toda escola quer um projeto, a questão é que ninguém faz porque dá trabalho, então muitos preferem abrir os livros e simplesmente ignorar o fenômeno.

Neide: Você disse que os professores tem liberdade de escolher os livros, mas como você enxerga a representação do negro no livro didático, apesar de que a lei já existe desde 2003, várias modificações ocorreram nesse período, mas como o negro é representado?

Abdias: Referente aos livros de história principalmente, acho que não existem livros ruins que superam um professor bom. Às vezes é bom você pegar um livro ruim, porque você pode mostrar os erros para os alunos. Hoje há uma discussão porque não existe mais essa questão de herói e vilão, está tudo ali e se o professor for competente ele vai abordar tudo o que está ali com o merecido respeito e explorando a diversidade, não apenas da cultura negra, mas da cultura afro de um modo geral. Mas se ele tem preconceito, seja o professor de história, sociologia, ou o que for, ele pula porque muitos não tiveram a formação sobre a África. Então fica uma lacuna histórica, do tipo eu estou acostumado a trabalhar de uma forma, daí vem um tema novo como este, eu não sei. Há um desconhecimento, não tem disponibilidade de correr atrás, então ele acaba mostrando para os alunos que aquilo não tem importância.

Então eu não posso falar do material didático, porque o material propõe a discussão e a discussão cabe ao professor, alguns melhores, alguns piores e não é a ilustração que vai falar que o livro esta bacana. Os temas estão contemplados nos livros, ou até mesmo nos sistemas de ensino. Porque todos estão contemplados nessa questão da africanidade no Brasil e no mundo.

Neide: E no caso dos sistemas de ensino apostilado você julga que é melhor?

Abdias: Creio que é muito limitado. Porque se você pegar no material de história do Brasil, em duas aulas você mata a história do primeiro reinado, onde não há a discussão do negro. A discussão do negro vai aparecer somente na escravidão, parece que o negro está só na escravidão, como se ele não fizesse parte de nenhum processo histórico no Brasil. Então eu só consigo fazer isso porque eu tenho o livro didático e tenho essa flexibilidade, não tenho que cumprir aquela aula, eu tenho que trabalhar aquela aula. Se a aula está fluindo, eu vou explorando. Então vai muito do recurso dos próprios alunos, de interesse, discussão. Como os nossos alunos aqui são formados a maior parte para humanas, o colégio tem uma formação muito bacana nesse sentido, as temáticas favoritas dos alunos são o feminismo, a ideia de romper com o preconceito, então temos um movimento de resistência muito forte por parte dos alunos. Por mais que eles tenham pais conservadores, a formação deles vão na contramão. Temos um compromisso ético e profissional, de não transformar a sala de aula em um palanque político, mas deixamos muito claro as duas vertentes, tanto a direita quanto a esquerda. Cabe ao aluno tomar um posicionamento, mas quando a discussão é muito específica e aprofundada, nossos alunos começam a perceber as lacunas que não aparecem nos jornais, nos discursos dos pais, então aqui eles conseguem ter um embasamento maior e melhor do que em casa, o que os leva a ter um comportamento mais progressista, não de esquerda, mas crítica.

A grande maioria respeita os pais, obviamente, mas eles têm uma posição contrária e é legal porque os pais tem uma resistência, chegam pais aqui dizendo que os filhos querem ir ao museu direto, querem inventar moda, comprar livro, então a gente fica muito feliz porque está dando resultado. Infelizmente essa realidade não aparece em todas as escolas, mas temos um

privilegio de ver que todas as outras áreas do conhecimento nos últimos anos caíram, mas as ciências humanas cresceram muito. O impacto é tão forte que, mesmo aqueles que saíram do colégio e estão na universidade, estão na luta estudantil. E isso me deixa muito orgulhoso. Alguns estão optando por estudar ciências humanas, história, sociologia, filosofia.

Neide: O que você acha da atual periodização da história?

Abdias: A minha posição é de discussão sempre, acho que a discussão é sempre bom abrir a qualquer momento. Estamos falando de ensino médio, estamos falando de historiador também, então precisamos ter um pouco de calma porque nem tudo está errado. Tem muito historiador saindo agora da faculdade com pensamento de revolução, muitos têm o pensamento da escola que é da obediência ou da transformação, qual é melhor? É muito difícil você ter a transformação sem ter a obediência, o sujeito para aprender precisa ter um nível de concentração. Então uma não está desassociada da outra. Então no currículo de história, a divisão da história existe a ruptura dela poderia ser por eixos temáticos. Só que isso demanda uma mudança completa da escola que não é possível. Então é possível trabalhar no modelo de educação clássico, como podemos dizer e inserir os eixos temáticos. Se você pegar os parâmetros curriculares, eles estabelecem a cada série um eixo temático, ou até dois, como política e poder da sociedade, cultura da sociedade e religião, então cada série tem um eixo temático. É possível dentro desse ensino conservador, que eu chamo de clássico, trabalhar esses conceitos. Eu vejo que com tantas disciplinas, com a realidade da educação que vai na contramão da realidade, porque esse tipo de educação não condiz com o interesse dos alunos, se eu fugir dessa realidade mais conservadora os alunos teriam muito mais dificuldade de entender o processo. Como eu vou discutir o processo se eles não têm o começo? Nós estamos discutindo o currículo agora, como eu falei e uma das propostas foi essa, de romper com a estruturação linear. Parece ser muito bacana, só que aí vem vários problemas, porque uma coisa é romper com a questão linear, outra coisa é como. Eu posso fazer isso? Posso, sem problema algum, mas teremos recursos? Os alunos estarão preparados? Porque eu não consigo fazer isso no médio se isso não foi feito desde o fundamental. Está tudo articulado, tudo amarrado. A fragmentação não me permite chegar ao primeiro ano discutindo o contemporâneo e depois pegar outro episódio histórico. Como você falou, tirar a Europa e trazer outras matrizes, outras realidades como da América Latina que são nossos irmãos e da africanidade. Seria lindo e maravilhoso, porém, impossível. Acho que seria possível trabalhar a Europa como complemento e não como o principal da história, mas caberia aí uma discussão tremenda de como fazer isso. Porque desde 1996 nós observamos professores que não sabem o que estão fazendo em sala de aula, porque cada ano, cada transição, cada mudança, se a gente pensar a LDB completaria um ciclo, ou seja, os meus alunos estão sendo agora pais e os filhos deles teriam a formação desse pai um pouco mais progressista, que vai ter uma ruptura agora, então nós não vamos terminar o ciclo da LDB. Eu vejo que muitos professores que passaram por essas transformações sem uma formação adequada, inclusive na pedagogia, fomos muito no imediatismo. Sentindo o cheiro dos problemas e tentando procurar uma solução e não deu certo.

Mudar o currículo radicalmente seria um sonho, mas que ao meu ver, teriam consequências péssimas para a história. Porque o sistema linear permite ao professor competente, que tenha uma leitura de mundo e que possa integrar elementos históricos diversos, por exemplo, quando eu trabalho Grécia antiga, eu não trabalho a Grécia antiga, eu discuto a realidade, ou seja, o que nós temos da Grécia antiga. E é esse movimento que tenho com os alunos, sempre que chegar à Grécia antiga vou discutir Antígona, que é uma das tragédias gregas, que discute o papel da mulher como protagonista, porque a mulher naquele momento não tinha participação. Daí os alunos me perguntam se a mulher não participava, porque o autor discutia? Daí eu falo que estamos vendo certo tipo de resistência. Então nós temos o antigo no hoje. As mulheres ainda na luta, onde isso se manifesta, então a gente

consegue trazer para a realidade. O que eu quero dizer é não é só porque a história é linear a distribuição do currículo é uma questão mais conservadora, que vai tirar do professor a capacidade de aproximar os fenômenos. Então não acho que está na mesma distribuição a África, não preciso isolar a África, trazer a África aqui com papel de destaque para que eu possa colocá-la como papel de destaque. Entende?

No passado, no período colonial, eu tenho a opção de discutir a visão do colonizador ou dos movimentos de resistência, considero importante, até porque o próprio ENEM favoreceu esse aspecto porque tem um caráter mais progressista, de discutir questões da sociedade, até porque diminuiu a distância do particular para o público, então eu não posso dizer que está ruim. Talvez, neste ponto de vista, nós estejamos no melhor momento da educação, só que as pessoas têm muita dificuldade de fazer uma reflexão de como era a educação no passado. “Ah mas a escola pública era boa”, mas era segregadora, não era para todos, só a elite vinha aqui e conseguia entrar, então não estamos falando de uma escola pública e sim de uma escola elitizada. Uma escola que era direcionada para algumas pessoas, então não tinha um caráter público. A grande dificuldade das pessoas é saber lidar com novos problemas, porque eles querem e insistem em voltar numa educação que não existe mais, porque a sociedade se transformou. A educação também tem que se transformar, tem que ser mais libertadora. Então nesse aspecto que discuto com você, o currículo vai mudar, está se transformando muito por conta das novas transformações que está acontecendo com os novos profissionais que estão entrando e nós sofremos retaliações. Eu digo isso porque venho de uma formação recente e continuada, hoje faço mestrado e não pretendo parar e é óbvio que boa parte dos professores mudam a pauta, porque é cômodo pra eles falarem que está tudo ruim, que o aluno é ruim e que a família é ruim, mas eles não fazem uma autocrítica. Porque era bom pra ele quando dava aula para três ou quatro pessoas, bom pra ele era quando tinha uma sala quieta, mas não sabia se os alunos estavam aprendendo ou não. Então observando que os alunos estão melhorando nas ciências humanas e piorando nas outras áreas do conhecimento, não têm capacidade de fazer uma autocrítica.

Hoje, eu já não defendo mais a classe (professores), que hoje não param quando há greve, não têm consciência coletiva. É classe só quando querem se aposentar, quando tiram a aposentadoria deles, ainda querem fazer greve. Eu continuo fazendo greve, mesmo não sendo mais do estado, continuo participando das greves do estado, eles me observam como um louco, mas de uma forma eu vejo sim que a educação está no seu melhor momento, nós tivemos muitas conquistas não só na universalização, mas também na redução da desigualdade. Hoje nós temos a oportunidade, mesmo na escola pública, de ter o mesmo professor de uma privada. Saiu na Folha de São Paulo no ano passado que de formação profissional, na escola pública tem professores melhores formados que na particular. Porque boa parte dos professores qualificados da escola particular, também atuam na escola pública, ou estão lá e não estão aqui. Então a questão do currículo eu achei importante, mas não adianta mudar o currículo quando o professor não tem os recursos para garantir com legitimidade essas mudanças. Por exemplo, a questão da África nas ciências humanas, para o historiador e para o cientista social a gente já tem uma familiaridade com o assunto, então pra nós quando tem um tema novo a gente vai pesquisar. Mas, por exemplo, muda a matemática. Então eu jogo algumas discussões para os alunos e eles “nossa”, “professor não sei”. A questão é que eles trabalham uma questão metódica, sempre o mesmo sistema. Faço crítica sim, porque isso é uma discussão, em reunião e eu me posiciono, porque é fácil dizer que os alunos não aprendem, mas ninguém questiona se é a didática dele (professor) que não serve mais para aquele tipo de aluno. Então a mudança do currículo eu não diria que seria determinante nesse aspecto, mas a mudança de mentalidade sim. Mudanças só poderiam ser do ressurgimento desse sujeito dentro da academia ou socialmente, que as práticas da matemática fossem mais práticas e menos teóricas.

Neide: E quando a gente fala da questão, porque a ideia da Lei é que o aluno negro tenha conhecimento da sua própria história, um maior pertencimento e até mesmo uma assunção dessa negritude. Mas pensando no que me disse, você acha que nesses dez anos da aprovação da Lei nº 10.639/03, esse processo de racismo na escola diminuiu? Você acha que a escola hoje tem um viés mais racista ou antirracista?

Abdias: A gente tem que tomar cuidado, porque se a gente para pra pensar no Estado, o Estado está num caldeirão, num caos, pela gestão. A gente sabe como é o Estado tem autonomia, a prefeitura tem autonomia, a particular tem autonomia, então estamos num universo muito fragmentado de escolaridade. Porém, nesse caos do Estado tem uma coisa muito bacana, que é uma redução desse preconceito que tem sido muito discutido, por exemplo, se a gente pegar e fazer uma avaliação das últimas décadas, a questão do homossexual e de pessoas com algum tipo de deficiência ou limitação, elas não existiam na escola. Um gay jamais poderia assumir sua sexualidade no ensino fundamental ou no médio, tanto na particular quanto na pública, porque tinha um tom segregador muito forte. Assumir a sexualidade na década de 1980/90 era quase impossível, hoje com a universalização o estado não pensou na inclusão, apenas jogou todo mundo lá. Como ele jogou todo mundo lá, no primeiro momento houve exclusão, cada um no seu canto. Hoje podemos ver que o homossexual assume sua homossexualidade tranquilamente no ensino fundamental e médio e ele não sofre por isso. Eu tenho alunos homossexuais assumidos e são incorporados pelo colégio, não há preconceito dele assumir sua sexualidade. Como a questão do negro, existe preconceito sim, como também existem pessoas preconceituosas que não dão bom dia para o sujeito que cuida da portaria, da limpeza, tem pessoas boas e ruins em todo lugar. Sem querer, com essa universalização, nós conseguimos vencer uma barreira que é do preconceito, não completamente, mas parcialmente. Hoje eles são obrigados a ver na escola pública uma realidade que muitas vezes era escondida, hoje tem um cadeirante e eles já sabem como aprender a conviver com isso, começam a ter uma consciência de como lidar com aquilo e não excluí-lo, veem que não é só a questão do negro, mas que pode ter uma menina transexual, tenho amigos que discutem sobre educação e essa é uma vantagem que o historiador tem, porque nós por natureza temos grupos que discutem muito sobre a sociedade, não se limita só a sala de aula.

E o que eu vejo na vida de boa parte dos colegas daqui de profissão, eles saem daqui, vão pra casa, comem, cuidam da família e volta pra cá. Eles não tem uma noção de mundo como uma galera mais alternativa, mais jovem, que também está na sala de aula, que não estão só nas ciências humanas, mas também estão nas exatas e eles tem mais dificuldades porque nós temos mais debates. Tenho um amigo que foi reconhecido como um dos melhores professores no município por ter desenvolvido um projeto de funk educação. Tenho outro colega, professor de história, que desenvolveu um projeto, que na hora do intervalo dos alunos, toca as músicas que os alunos gostam e professor dança com eles, ou seja, o que nós marginalizamos no cotidiano, quando eu observo que o professor está ali com ele e que pode de alguma forma usar aquilo, é interessante isso, porque o rap no nosso tempo era considerado algo marginal, o rap era coisa de bandido e é a mesma coisa que se faz hoje com o funk, ou seja, o que fazíamos com o rap naquele período se faz hoje com o funk.

A linguagem vai mudando, vai se transformando de acordo com a sociedade. Então nesse aspecto, acho que estamos ganhando, os alunos estão vendo um negro ali. Hoje nós temos uma professora negra e conversei com ela inclusive sobre esse fenômeno e ela está na base, está no fundamental e foi a primeira professora negra nesta escola, porque foi desenvolvido um projeto comigo no médio, onde a gente bateu muito nesse aspecto, de não ter um negro, de não ter um reconhecimento e certamente as alunas negras dessa professora se sentem empoderadas. Então isso tira, vai minando os preconceitos, percebe que o colégio aos

poucos está perdendo esse preconceito, porque ele é racista, mas a gente vai aos poucos diminuindo o preconceito.

Eu te falei de um caso, mas eu tenho vários outros casos de projetos que a gente tenta diminuir com esse tipo de preconceito. Por exemplo, eu troco cartas com meus alunos daqui com outro colégio, todo ano eu pego geralmente no final de ciclo as turmas do 9º ano e mando cartas para o pessoal do 9º ano de lá e o outro colégio é muito mais conservador e tem todo um debate, eu tento aproximar um do outro e mostrar como realmente funcionavam as teorias e como eram defendidas por meio de trocas de correspondência. Aqui existe uma revolta muito grande, do tipo “como um colégio de menor expressão, de um público alvo menos favorecido tem uma visão mais conservadora e nós que teríamos que ter esse conservadorismo deles, somos combatentes disso”. Eu faço essas provocações porque é o que eu deixo na sala de aula, porque costumo dizer que o aluno entra com perguntas tem que sair com mais perguntas, não vou dar respostas. Porque quanto mais angustiado, mais com dúvidas eles voltarem pra casa, mais me sinto realizado. Então eu vou um pouco na contramão das pessoas que dizem que é o pior momento da educação, porque nunca é bom avaliar o momento histórico pertencendo a ele. Quem vai responder isso com mais efetividade é o sujeito lá na frente, daqui a 20/30/40 anos que vão ver os avanços da educação. Nós fomos pegos da noite para o dia por uma transformação radical que só agora, em 20 anos, é a primeira geração disso e só agora está sendo formada e incluída, ou seja, como terei parâmetros para isso? Eu preciso de mais tempo e educação não se faz de quatro em quatro anos, então eu consigo observar tanto na escola pública quanto na privada, políticas públicas bacanas da educação, sem contar a questão financeira, porque o Brasil é um dos poucos países, até o governo do PT, que colocou muito dinheiro do PIB na educação, mais do que os países europeus.

Neide: Correto. E quais são suas referências bibliográficas, que você utiliza para o ensino médio?

Abdias: Eu trabalho muito poesia africana, por nome específico não me vem na cabeça exatamente todos, mas no Estado tem um acervo muito grande de literatura. Todo ano eles dão e professor também recebe, então eu sempre tinha uma literatura africana na poesia. No ano passado eu trabalhei em um colégio onde um professor desenvolveu um livro onde também era para o fundamental II, que um sujeito no Brasil trocava correspondências com um africano e daí nasceu aquela minha ideia. Eles trocavam informações para saber como funcionava cada país e trabalho com eles também essa lógica. Trabalho também com: Sergio Buarque, Caio Prado Junior, Marida Priori, Boris Fausto e trabalhos textos também. Eu trabalho a bibliografia específica, não só o livro didático. Eu pego trechos e passo para os alunos em um grupo que tenho com eles. E da religiosidade e da matriz africana, que tem um livro de história e simbologia e africanidade, além de um texto que trabalho bastante que discute a visão de um antropólogo na África, de como a igreja evangélica chegou lá, que trabalha a concepção do demônio, discute sobre Caim e Abel que um é negro e o outro é branco e trabalha essa perspectiva de ser inferiorizado porque ele foi o primeiro, que Deus não vai aceitar o presente porque ele é inferior ao outro que é branco. Então essa lógica é toda articulada, amarrada, em alguns países africanos e esse antropólogo fez uma pesquisa maravilhosa, o texto é pequeno e os alunos adoram. Eu tenho muito material de África e de história da África, tenho uma bibliografia muito ampla, o que não é realidade para os outros professores que se limitam aos livros didáticos.

Neide: Em sua opinião qual a principal contribuição do povo negro para a história do Brasil?

Abdias: Não há uma principal, posso dizer que ele faz parte da principal formação do Brasil. O negro está inserido em todos os valores culturais, não tem como ser dissociado da formação afrodescendente. Para a história eu posso colocá-los como protagonista. A necessidade de colocar a África e não diminuí-la como se faz muitas vezes, como no imperialismo, é de extrema importância. Você falou da antiguidade, mas também cabe a África na antiguidade,

porque quando vou discutir a Idade Média, eu não discuto só sobre a Idade Média na Europa, pego na Europa, vou para a África e depois Ásia, no mesmo período histórico. Falo o que está acontecendo na Europa nesse período, o que está acontecendo na África e assim vai. Porque na África, neste período da Idade Média, temos uma África muito mais desenvolvida que a Europa com reinos africanos fenomenais e a base de sustentação de muitas civilizações vem da África. Então os alunos ficam estarelecidos, porque tem toda uma fundamentação por trás. Então trabalhar com apenas um fenômeno importante na nossa sociedade seria desmerecer a cultura de um modo geral que não está dissociada da África. A África está em tudo, a questão é do olhar, é ter consciência e observar, está nas partes boas e ruins, não ruins do africano, mas das consequências das ações mais conservadoras que colocaram o negro como subalterno, periférico, ou seja, não resolvemos essa lacuna histórica. Um exemplo que te dou, caiu na prova uma medida do Lula em 2010, que ele anistiou os países africanos de uma dívida e os alunos acharam inadmissível. Tem um filme “Lado externo” que trabalho alguns trechos, não o filme na íntegra, trabalho fragmentos porque se o aluno gostar em casa ele vai assistir e vou realizando provocações. Quando coloquei isso na prova, eles se depararam com a seguinte situação: “E agora? Preciso me posicionar!”. Mesmo aqueles que tinham um posição mais conservadora, é compreensível. Quando você toma uma decisão de seguir nesta área mais conservadora, você está ignorando, como em outras palavras, você está dizendo “eu não tive culpa”.

Neide: Tem uma frase do Fanon, que é exatamente isso que você está dizendo “os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não tem hoje de assumir a culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto eles têm a responsabilidade moral e política de combater o racismo”.

Abdias: É essa questão e eu queria pontuar que o que foi feito pelo Lula de minimizar esse impacto, da aproximação com a América Latina que nunca existiu, de uma aproximação com os países africanos que nunca existiu e isso causa ainda uma espécie de revolta pela mesma discussão, como por exemplo, eu posso usar uma camisa escrita 100% negro, mas um branco não pode usar uma camisa escrita 100% branco, o que causa um tremendo desconforto. Porque se usar, você está legitimando a ideia de quem sempre foi o opressor, não o oprimido. Você quer usar uma camisa 100% branco para mostrar para os outros que você é superior? O cara que está mostrando 100% negro não está se esquivando do contexto histórico, está assumindo a negritude no sentido de combater a desigualdade que ele sofreu e continua sofrendo e está dizendo que não tem vergonha de assumir essa identidade. Porque você vai querer uma identidade que só causou a desigualdade? Você está alimentando um passado histórico de opressão. Se sair com uma camisa 100% branco, um negro vai olhar e pensar o que? Vai pensar o seguinte “apesar de você me explorar, eu tenho orgulho de ser negro e não tenho vergonha de assumir.” Daí quando eu digo isso, o aluno fala “ah, mas não tenho culpa de ter nascido branco, rico e do passado histórico. Não sou preconceituoso”, daí digo “você goza dos privilégios do passado”. Então nesse aspecto é indiscutível, porque você é defensor da propriedade privada e qual será seu suor quando você herdar tudo o que o seu pai tem? Nenhum. O camarada que não tem a propriedade privada, não será a favor de algo que ele não tem. Então quer começar do zero? Abdica da propriedade do seu pai e começa a trabalhar para conquistar a sua. Mas você não quer, porque você já veio de uma herança que te coloca num patamar de superioridade, mas você tem opção de negar, mas não quer. Eu falo pra eles darem “as deles” para um negro e construir do zero e vê se, aquele que tem a propriedade privada vai chegar no mesmo nível que você. Ele estará acima de você, porque as condições e recursos não são iguais, olha esse colégio, um ou dois são negros. Onde estão os demais? Estão nas públicas. Porque você não está na escola pública? Então tem toda uma discussão, principalmente nesse aspecto, essa ideia de “não tenho culpa” comigo não rola mais. Sabem que são sim responsáveis pela manutenção da desigualdade em decorrência de terem nascido

em uma situação mais privilegiada e para tentar minimizar esse impacto, precisam assumir uma identidade de resistência contra isso e de luta aos direitos sociais, aos movimentos sociais. Tanto que todos tem ciência aqui do que é a PEC e do que está acontecendo no cenário político, porque eles vêm dialogar conosco e a gente mostra um cenário aberto, flexível e democrático. O país pode não ser tão democrático assim, porque eu fui torturado pela polícia na manifestação e eles deixaram claro que eu não teria representação, já fui torturado, já fui julgado, eles identificaram que cometeram um erro, não abriram um processo criminal porque sabiam que geraria um problema pra eles e qual o desfecho disso? 0 a 0, não fizeram nada e não me deram o direito de fazer uma ligação para meu advogado, o que mostra que eles tem carta branca para agir do jeito que querem. Então hoje tenho marcas que um sujeito da periferia sempre teve e talvez isso explique muito o porque deles entrarem no crime, porque entram num crime para combater outro crime e essa criminalidade é fardada. É bandido contra bandido, mas quem cria esse cenário é o próprio sistema. Então tudo isso tem que ser muito discutido, com muita calma e é isso o que eu faço com meus alunos.

Neide: Bom professor só posso agradecer sua contribuição. Muito obrigada.

Quadro 58 **Ficha de identificação docente 2 - Escola Privada**

Codinome	Juliano Moreira
Data	17/12/2016
Gênero	Masculino
Bairro da residência	Tatuapé
Nível de escolaridade	Superior Completo
Ano conclusão licenciatura em História	2005
Idade	34
Como você se considera	Preto() Branco (X) Pardo () Indígena () Amarelo ()
Qual a sua denominação religiosa?	Nenhuma
Participa de algum movimento social?	Não
Ministra aula	Escola pública() Escola privada (X) Ambas ()
Há quanto tempo atua na área de educação	15 anos

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Neide: Boa tarde Juliano Moreira, primeiramente gostaria de agradecer por conceder esta entrevista. Como disse anteriormente, sou Neide Silva, doutoranda em educação e estou realizando uma pesquisa sobre o currículo de história.

Juliano: Será um prazer.

Neide: Você tem conhecimento da Lei nº 10.369/03? Sabe qual o conteúdo?

Juliano: Sim, sobre história afro.

Neide: Considerando a obrigatoriedade de ensinar História e Cultura Africana e afro-brasileira, gostaria de saber se na graduação você estudou estes temas? E posteriormente em cursos de aperfeiçoamento?

Juliano: Estudei na época da graduação. Posteriormente não.

Neide: E você recorda alguma reunião pedagógica, oficina ou roda de discussão dentro da escola em que se discutiu a aplicação da referida Lei? Por favor, comente.

Juliano: Na verdade, não. A única discussão acerca do tema ocorreu com uma das editoras que forneciam material didático para a instituição, informaram que esse tipo de conteúdo seria abordado no material cedido.

Neide: Nas aulas de História em quais momentos você discute temas relacionados à História e Cultura dos negros no Brasil?

Juliano: Brasil Colônia em diante e também trabalho a questão dos negros ao tratar Imperialismo Europeu do século XIX entre outros.

Neide: Você pode descrever algumas aulas em que discutiu esta temática? Qual o posicionamento dos alunos negros e não negros.

Juliano: Na verdade essas discussões são desencorajadas pelas instituições a fim de se evitar maiores transtornos. E também são poucos alunos negros.

Neide: O material didático utilizado aborda a presença do negro em processos revolucionários? Quais?

Juliano: A presença deste tipo de abordagem é muito incomum no material utilizado, normalmente o estudo da História Africana e afro-brasileira é pautado do ponto de vista do negro escravo, sendo seu papel como protagonista muitas vezes ignorado, cabendo ao professor abordar essa perspectiva. Conjuração Baiana inclusive, havia uma página, muito sintetizada em um capítulo todo dedicado à inconfidência Mineira.

Neide: Em sua opinião existe preconceito racial no Brasil? Pode falar um pouco mais sobre esse assunto.

Juliano: Certamente que sim. Nossa divisão social desde o período colonial, cria uma estrutura de privilégio a uma (formada por algumas) elite onde a ampla maioria deve apenas servir aos propósitos dessa elite. Uma classe média explorada, ansiosa por explorar os desfavorecidos, colabora para a manutenção desse sistema em um país de maioria negra/parda e que mantém a escravidão presente com uma maquiagem bastante tosca.

Neide: Você já presenciou atitudes racistas na escola? Comente.

Juliano: Sim, piada entre os alunos e com funcionários.

Neide: Você se sente preparado para inserir o debate sobre racismo em sala de aula?

Juliano: Não. Tendo em vista um fator importante, relacionado ao contexto em que vivemos hoje no que diz respeito às discussões (onde você é obrigado a adotar um discurso e automaticamente se opor a qualquer outro ponto de vista), o problema de se iniciar essas discussões não é nem o conhecimento relacionado ao tema e sim a abordagem. O fato de ser branco, impede que determinadas opiniões sejam expressas sem ser automaticamente taxado disso ou daquilo. As discussões devem visar a extração de mais conhecimento, porém nossa sociedade não enxerga dessa maneira. Cada um se fecha no seu ponto de vista, se justificando sem qualquer tipo de argumento plausível. E dessa forma, não só o racismo, mas outros temas acabam sendo muito difíceis de debater.

Neide: Entendo. E qual tem sido a sua prática de combate ao racismo na sala de aula?

Juliano: Primeiramente na abordagem de qualquer situação. Temos o racismo embutido na nossa cultura e a primeira ação a se tomar é evitar reproduzir atitudes e comportamentos. Ao evitar termos pejorativos, piadas e pré-julgamentos, podemos passar a cobrar dos alunos que sua postura seja alterada em relação como este vê a vida. Então acabo agindo quando aparece algum conflito.

Neide: E em sua opinião durante o Ensino Médio as aulas de História colaboram para resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política no Brasil?

Em quais momentos? Ou por que não?

Juliano: Deveria, mas não. O conteúdo engessado visando o ENEM, que é uma avaliação que visa "catequisar" o aluno – eleitorado – feita pelo Estado no intuito de atender aos interesses daquela elite citada e os vestibulares, não abre espaço para essa discussão. Outros temas "mais importantes" e mais cobrados nessas avaliações têm prioridade, isso porque o objetivo de

nossa escola não é formar e sim produzir mão de obra (quanto mais alienada melhor – vide o projeto "escola sem partido"), a fim de se manter a estrutura desse sistema absurdo que vivemos.

Neide: Certo. E você acredita que a maneira como o currículo de história esta organizado contribui para assunção e orgulho do estudante negro? Por quê?

Juliano: Não. Porque a forma como o conteúdo é montado não adota uma abordagem que propicie a isso. Uma visão extremamente eurocentrista, focada nos feitos do homem branco. As grandes conquistas e personalidades da cultura negra são deixadas em segundo plano, isso quando é abordada, o que efetivamente acontece muito pouco.

Neide: É verdade. Quais as principais ideias vinculadas sobre a população negra na escola?

Juliano: Escravidão.

Neide: Existem projetos na sua escola que valoriza a história e cultura afro-brasileira?

Juliano: Não. Até existiam alguns projetos que de uma forma ou de outra abordavam o tema, mas sempre de forma muito superficial e não raras as vezes reproduzindo preconceitos .

Neide: Você tem algum exemplo?

Juliano: Semana da consciência negra. O negro artista, capoeirista, dançando na escola de samba ou jogador de futebol. Sempre repetindo o mesmo estereótipo.

Neide: E com relação ao material didático, qual a sua percepção sobre a representação dos negros nos materiais utilizados nas aulas?

Juliano: Após a lei, nota-se um aumento no conteúdo, mas abordagem ainda é muito limitada e o aluno negro com certeza não se enxerga como parte da cultura explicitada. Além do aumento do volume de informação, o link entre o que é posto no material didático e a cultura atual do negro deve ser melhor abordado.

Neide: E quais as dificuldades que você encontra ao discutir história e cultura afro-brasileira nas aulas do ensino médio?

Juliano: O fato de eu ser branco, por incrível que possa parecer, é uma barreira. Aparentemente, mesmo que discorde de qualquer forma de preconceito e dê razão a uma série de posicionamentos, a partir do momento em que existe um contraponto você é automaticamente taxado, seja por um ou por outro. Além disso, o conteúdo é tratado de forma superficial no material e pouco cobrado em avaliações, sendo questionada a sua discussão já que "não vai cair na prova".

Neide: Você acredita que as aulas de história, os livros didáticos e a própria escola tem um viés racista ou antirracista? Por quê?

Juliano: Sim, possui um viés racista. Pois o racismo brasileiro é embutido culturalmente na cabeça das pessoas. A mídia, o comportamento, o sistema de maneira geral, é racista. Seria necessária uma profunda reforma política, educacional e econômica para que esse aspecto fosse gradativamente sendo extirpado de nossa sociedade. Como isso não se vislumbra num horizonte tão próximo, não seria exagero esperar uma revolução, entretanto, para que essa ideia seja inserida em nossa sociedade, muita coisa precisa mudar.

Neide: Você acredita que na sua escola tenha professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação. Comente a respeito.

Juliano: Sim, existem professores engajados e bem preparados, porém, muitas vezes o que falta é a escola na figura do seu diretor e coordenador saber como instituir essa situação como prática.

Neide: Você concorda com a atual periodização da História apresentada no currículo desta matéria? Por quê?

Juliano: Não. A divisão periódica privilegia alguns assuntos em detrimento de outros, atendendo aos interesses de quem a assim definiu. Uma divisão temática vem se desenhando

em alguns tipos de materiais e essa sim tem uma lógica menos opressora, porém, de nada adianta uma divisão temática, se quem faz essa divisão continua a pensar da mesma maneira que se pensava história há 50 anos.

Neide: Sim. Agora por favor, comente esta frase: “os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não tem, hoje, de assumir a culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, tem eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo”. Franz Fanon

Juliano: É a tal dívida histórica. Concordo em parte com tal dívida, o que nós brancos como "devedores" devemos entender é a questão da igualdade de oportunidades, justa e equilibrada, a exclusão do raciocínio pautado na meritocracia. E para isso não só devemos abordar a questão das cotas nas universidades, como também o acesso e qualidade do ensino básico e a reestruturação econômica da nossa sociedade.

Neide: Como você enxerga o negro no Brasil na atualidade?

Juliano: Em sua maior parte vítimas de um sistema opressor, violento e racista. E em sua luta por igualdade ainda precisará suar muito para alcançar seus objetivos.

Neide: Você poderia me dizer quais os principais autores você utiliza no plano de ensino de História para o Ensino Médio?

Juliano: São muitos... Mas tem os da escola dos Annales (Bloch, Duby, Legoff etc..) é muito presente na minha abordagem, Darcy Ribeiro, Sergio Buarque, Caio Prado JR. Entre muitos outros.

Neide: Correto. Em sua opinião qual a principal contribuição do povo negro para a História do Brasil?

Juliano: São várias, mas acredito que a principal seja na formação de nossa cultura.

Neide: Você acredita que o racismo foi superado na escola, após a implementação da Lei 10369/03? Explique?

Juliano: Não, pois como toda lei no Brasil, ela não é aplicada corretamente e muito menos fiscalizada. Mesmo porque não podemos esperar esse tipo de resultado de uma única lei. É necessário mudar o contexto, nesse sentido a lei ajuda, mas não se trata somente disso.

Neide: Bom nossa entrevista esta chegando ao fim, existe algo que você gostaria de dizer, de acrescentar.

Juliano: Não, peço desculpas pela pressa, mas espero ter contribuído.

Neide: Com toda certeza, agradeço a sua disponibilidade.

Quadro 59

Ficha de identificação docente - Escola Privada e Pública

Codinome	Mestre Bimba ⁴⁴
Data	17/11/2016
Gênero	Masculino
Bairro da residência	Jd. da conquista
Nível de escolaridade	Mestrado
Ano conclusão licenciatura em História	2011
Idade	33 anos
Como você se considera	Preto() Branco (X) Pardo () Indígena () Amarelo ()

⁴⁴ Manoel dos Reis Machado (1900-1974), Mestre fundador da capoeira regional. Destacou-se pelos serviços comunitários e sociais que executou, principalmente com crianças e adolescentes. Instituiu o núcleo de documentação, com mais de 5000 títulos sobre capoeira e assuntos relacionados (<http://www.efdeportes.com/efd133/mestre-bimba-o-fundador-e-rei-da-capoeira-regional.htm>).

Qual a sua denominação religiosa?	Agnóstico
Participa de algum movimento social?	Partido POR Sarau cultura nordestina
Ministra aula	Escola pública () Escola privada () Ambas (X)
Há quanto tempo atua na área de educação	3 anos no Estado 3 anos particular

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Neide: Boa tarde. Gostaria de agradecer por conceder esta entrevista. Meu nome é Neide Silva, faço doutorado em educação e realizo uma pesquisa sobre o currículo de história. Gostaria de iniciar, perguntando qual a sua opinião sobre as representações das imagens de Debret no livro de história.

Mestre Bimba: Eu vejo assim, dependendo da situação, numa escola particular se o professor não fizer uma intermediação passa a ser um problema. Percebendo que a maioria do pessoal é branca, eles acabam vendo como uma imagem, no caso sem estranhamento. Mas por não discutirem essa questão, eles acabam não tendo um entendimento muito grande. No caso das escolas públicas onde tem um público maior de pessoas de origem negra, eu não vejo um estranhamento total, mas quando o professor intermedia, acha que fica mais fácil o entendimento. A escola pública lhe dá mais espaço, mas é preciso querer problematizar as imagens, senão, será só mais uma imagem, mera representação daquilo que eles estão acostumados.

Neide: A maioria dos seus alunos da escola particular é branca?

Mestre Bimba: A maioria sim.

Neide: E na pública?

Mestre Bimba: A maioria é negra.

Neide: E eles se reconhecem como negros?

Mestre Bimba: Sim, eu percebo um reconhecimento como negro. Não como um pensamento já “claro”, de engajamento social, eu percebo porque a maioria é negra e eles veem que a negritude de forma mais explícita, então eles se veem ali, é comum. A prática do racismo é menor, já na escola particular mesmo tendo negros, são poucos e há mais preconceito.

Neide: Sua formação é posterior a Lei 10.639, quando você teve a sua formação na graduação, estudou a história e cultura africana e afro-brasileira, trabalhou a questão dessa lei?

Mestre Bimba: Sim, fiz a graduação na UNIFESP e na graduação já entrou, eu comecei o curso em 2008 então já estava desde 2003, houve até a criação da matéria da história da África e foi uma aposta muito grande por ser uma universidade pública, por ser uma universidade que estava criando uma expansão para seus universitários, houve uma procura muito grande dos alunos de querer fazer a matéria, tanto à história da África Contemporânea quanto a história da África Colonial ou a África antes da chegada dos colonizadores. Então achei um curso enriquecedor e interessante, estava sendo montado e então teve uma participação muito grande. Achei que foi muito importante e só com a aprovação da lei os estudos universitários começaram a falar sobre história e cultura da África. Até então tinha esse curso de história da África, mas pontual, em história cultural, antropologia, ou nas ciências sociais, como uma coisa mais pontual. Esse curso de uma maneira geral não existia. Então acho que isso já foi um ganho, só pelo fato de ter a formação do curso, de ter na grade como obrigatória. Então a gente tinha história da África um e dois e lá na UNIFESP foi grade oficial, assim como tinha América um e dois e Brasil até o quatro. Então foi uma coisa bastante interessante mesmo.

Neide: E depois que você acabou a graduação, já atuando no estado ou escola particular, te ofereceram outros cursos, você teve outras oportunidades de fazer cursos sobre a temática?

Mestre Bimba: No estado sim, no estado me ofereceram. Até porque eu procuro bastante, então lá tem bastante coisa, na secretaria geral de educação tem vários cursos de história africana e cheguei a fazer dois específicos, um sobre a capoeira especificamente porque já tenho um envolvimento com cultura africana, da minha formação própria, porque um dos primeiros contatos que tive de experiência de artes marciais ou de contato com música foi através da capoeira, pratiquei bastante tempo capoeira e umas das coisas que me fez me interessar pela história foi justamente o fato de eu gostar muito do meu mestre e ele tinha esse lance de contar as histórias, que é uma tradição da África e eu gostava demais de ouvir a história dos mestres, dos negros, percebe que eu já tinha uma formação da linha dos capoeiristas, então eu me interessava muito e escolhi história por isso. Até pensei em estudar capoeira, mas vi que era uma coisa mais complexa e fui para outra área, então já tinha um pouco disso aí. Então como professor, já fiz dois cursos, um sobre a história da capoeira e outro sobre a história da África. Até recebi do estado, aquela coleção da história da África.

Na particular, que é um ponto interessante, onde trabalho entrou como obrigatório para o segundo ano do fundamental e para o médio, o estudo da história da África. E o caderno que antes era muito engessado na lógica de ter a perpetuação dos conteúdos da história tradicional da Europa, ficou mais abrangente, acho que ficou um material muito bom e muito bem feito sobre a história da África. Claro, com seus limites que é normal, mas para o 6º ano eu fazia questão de abordar o tema. Isso entrou em 2011, quase sete anos após a aprovação da lei, mas é interessante porque eu sempre batia muito nesta tecla com os alunos. Nesta série (6º ano) os conteúdos são grandes civilizações, então os alunos ficam numa expectativa muito grande de estudar Grécia e Roma que é a última parte do caderno e temos a África bem no meio. E eu sempre brigava nos nossos passeios para a gente ir visitar um museu Afro e era fundamental que eu fosse todo ano a esse museu, tenho amigos lá que fazem parte de um grupo de estudos da África no processo de imigração, africano na diáspora e conversamos bastante.

Neide: E na escola pública, a apostila do estado e os livros didáticos que são disponibilizados abordam a questão do negro?

Mestre Bimba: Eles têm um trabalho, no 6º ano. Trabalho a história da África. Mas é óbvio que não dá para fazer uma série de aprofundamentos porque a África é muito complexa, mas acho interessante essa ideia de colocar o Egito dentro da África, quebrando essa ideia de que eles não eram africanos, importante trabalhar com essas ideias das civilizações. Então o Egito está dentro da história da África; e na primeira parte eles trabalham a ideia de vários impérios diferentes, como o império do Male e alguns povos nômades, são povos que vivem ali na parte da África setentrional sem uma formação monarca ou imperial. O material dá ideias de povos pra gente entender, por exemplo, vai falar do Male e fala da civilização do ouro, falar do Egito, fala dos impérios, do reino de Congo, mostrando que houve uma formação política na África antes da chegada dos portugueses, para inserir o aluno nessa ideia.

Neide: Então você consegue trabalhar todos esses pontos na escola pública?

Mestre Bimba: Consigo de uma maneira com os limites que temos na escola pública. Então a gente trabalha nessa ideia de que os alunos vão absorver o conteúdo, mas assim, eles não conseguem fazer uma reflexão tão clara por uma série de coisas, que entra a ideia da cultura escolar, da ideia da defasagem escolar e por várias coisas. Mas eu percebo, nos alunos que são negros, uma ideia de que estamos trabalhando uma identidade que é deles e eu faço questão de fazer esse trabalho.

Neide: Quando você trabalha com o ensino médio, recorda de alguma discussão que houve em sala de aula que causou algum desconforto tratando da questão dos negros no Brasil?

Mestre Bimba: Nas aulas de história não tanto, porque todos trabalham o primeiro ano e o primeiro ano é um pouco complicado, então acabam entrando mais com uma civilização, eles

(alunos) não conseguem fazer essa transferência de trazer para a história da África no presente. Quando você trabalha a escravidão que é uma questão do Brasil, aí é a questão dos castigos, então aí você ajuda-os a entender sobre o tráfico, mostrando pedaços de filmes e vídeos, isso no segundo ano. No terceiro ano, não na disciplina de história, mas com sociologia, eu consigo quando a gente entra na parte de gênero de identidade e cultura, a discussão fica mais forte, porque você trabalhar a questão da exploração e da desigualdade social. No tema da desigualdade social a gente entra na questão negra e aí o processo de familiarização fica mais claro. No terceiro ano em história, quando a gente trabalha a revolta da vacina, é algo interessante e sempre faço um trabalho que é bem legal, eu passo pra eles o Cortiço, da literatura para eles lerem para a gente fazer essa discussão com a história e colocando a ideia dos cortiços no processo de familiarização no Rio de Janeiro.

Neide: Você trabalha junto com o professor de português?

Mestre Bimba: As vezes sim ou eu mesmo faço. Por ser literatura, eles gostam de ler e acabam tendo interesse. Então tento fazer essas inserções com filme, com livro, pra tentar trazer essas discussões e aí eles começam a falar de um caso aqui, de outro ali, mas essa intermediação acaba saindo.

Neide: Em sua opinião, você acha que tem racismo no Brasil?

Mestre Bimba: Sim, claro. Não só na questão racial, claramente estampada, porém num racismo indireto, tanto na própria ideia da desigualdade social propriamente dita, onde você não vê negros em cargos de gerência, negros médicos e aí você estranha quando um negro cubano vem pra cá num projeto de governo para trabalhar e é esculhambado, então esse racismo é direto e claro. A questão do confinamento, começando pelo território dos migrantes (trabalho com os nordestinos), é um racismo territorial, de região, mas também muitos nordestinos são negros e daí com o processo de periferização e o confinamento dessas pessoas serem, na grande maioria negra, você percebe toda a questão do racismo, negro, pobre, periférico, então se tem um racismo amplo aí. Se você é periférico você já sofre racismo, porque é pobre e periférico, se você é nordestino já sofre preconceito por ser nordestino e desregionalizado, se você é negro você sofre esse preconceito. Agora você coloca isso no absurdo, uma mulher negra, nordestina e periférica. Então acredito que não existe racismo isolado, mas racismo pontual.

Neide: E na escola?

Mestre Bimba: Sim, mas nesse ponto que coloquei. Por eles se verem e terem contato direto com o outro, aqui nessa escola no noturno (pública) a maioria dos alunos é negra, até entre eles há um racismo porque o racismo é um termo de construção social, aquela ideia “neguinho”, “negão”, eles mesmos se tratam assim. Então por eles mesmos se identificarem como sendo negros e por isso as coisas são mais difíceis, eles mesmos não conseguem perceber que estão perpetuando o racismo que foi implantado. Mas é menor entre os alunos da escola pública, até porque tem uma linha de sociabilidade que diz que você não vai mexer com algo que você faz parte, então diretamente não vejo nessa escola a prática direta do racismo.

Neide: Em outra escola você já chegou a observar?

Mestre Bimba: Sim, na particular sim. Lá é mais presente. A ideia de identificação daquele negro é pontual, na escola onde trabalho, o negro que tem lá é adotado. Ele não está lá porque tem uma família negra que tem condições de pagar, é um negro adotado, então sofre mais um outro preconceito ainda, ou então é bolsista. E quando ele tenta se destacar numa bagunça, já presenciei coisas que eu já tive que intermediar. É menor, mas vê que é sutil, do tipo “é ele”, “só podia ser ele”.

Neide: No ensino médio, você acha que os professores, o material didático, o currículo, realiza um trabalho para resgatar a história do negro tanto na parte política, social, e econômica ou não?

Mestre Bimba: Acho que meio a meio. Acho que existe sim um trabalho importante, porque a lei serviu pra isso, para impor de uma maneira necessária e isso é importante, mas precisa mudar a formação de cada um para colocar esse engajamento próprio, em que local você quer colocar essa história do negro. Mas acho que por trás, se o professor não estiver tão preparado, ele vai acabar reproduzindo o mesmo. Mas talvez, mesmo assim, acho importante falar do negro no futebol pra depois trazer isso para uma discussão maior, a falta, a ausência acho que é pior. Mas também tomar cuidado com o restante, como o carnaval, o futebol, a mulata, essa ideia precisa ser desconstruída. Esse trabalho que faço usando o livro o Cortiço acho interessante porque ele escancara os estereótipos do Brasil, quando o autor quer colocar, ele coloca a baiana como a representação do Brasil e pergunto para os que eles acham quando o livro diz “cadela no cio” e os alunos impactam com isso e se tiver uma colocação mais visível com a ideia do carnaval, a gente tem que intermediar. Então temos um problema de cair nesse estereótipo, mas também a ausência total é complicada. Tem que ser colocado, que ser pontuado mesmo.

Neide: O material didático e o currículo abordam a presença do negro em processos revolucionários? Quais?

Mestre Bimba: Sim, acho que esta começando abordar. Mas o professor precisa saber trabalhar a questão, por exemplo, quando dou a minha primeira aula eu levo os alunos para uma aula inaugural de capoeira. Quando coloco os alunos lá, eles acham legal, soltam o corpo, mas depois perguntam “o que a gente está fazendo aqui?” Então eu falo que a capoeira nasceu num processo de resistência, a capoeira não era legal (legalizada), apenas com o tempo foi reconhecida como artes marciais ou como uma dança legal, tem um processo histórico de resistência. Resistência humana, de uma cultura e resistência de uma maneira combativa. Então aí cabe a formação do professor de tirar aquele estereótipo e trazer naquilo uma discussão mais profunda.

Colocar o negro no futebol é importante, mas colocar como um talento no futebol a gente fica apenas reproduzindo aquilo que é falado, que negro nasceu para jogar futebol. A gente pode colocar a questão do Didi que era um cara bastante engajado no movimento negro, tem também o Leonidas que ficou conhecido como diamante negro, além de ser um cara muito bom no futebol era um cara engajado nisso. O Leonidas estava em um time totalmente elitista, de onde veio a ideia de jogar pó de arroz nos jogadores negros para eles ficarem brancos e o Leonidas não aceitava isso um cara muito exigente.

O carnaval é legal, é interessante, mas a gente não pode somente para promover a beleza da mulata brasileira, mas o carnaval também é uma expressão cultural e como eu trabalho essas questões, o poder dessa mulher negra como passista e as pessoas esquecem, mas ela tem um poder ali, um empoderamento, a liberdade de dançar e de se render.

Neide: Percebo que você tem uma formação na temática, mas com certeza você convive com colegas que estão há mais tempo na rede e que provavelmente não tiveram essa formação na época da graduação, eles trabalham junto com você, desenvolvem projetos ou são mais resistentes?

Mestre Bimba: Nem tanto, acho que é uma questão forte a formação. É obvio que a gente tem trabalho, essa ideia de que o professor tem um dom, é o salvador, é um cara que gosta, não... a gente faz um trabalho. O embrutecimento do trabalho cria essa ideia de que a gente precisa fazer o mais fácil, fazer nosso trabalho de uma forma que eu não me comprometa tanto. Então a formação as vezes escapa, falta formação, falta conversa, um capital cultural e de formação acadêmica mesmo.

Na escola pública eu não percebo resistência, sou um professor recente aqui e me impactei muito, mesmo sendo de uma formação em periferia, mas por ter uma formação forte no academicismo eu me choquei muito com a realidade, não consegui transpor o que eu tenho para essa variedade, tanto em relação aos meus parceiros quanto em relação aos meus alunos.

Acho que aqui há uma troca muito grande, então vejo um trabalho muito bacana. Eu dou aula para o primeiro ano, e o professor do terceiro ano tem o conteúdo na apostila de África e ele pediu para os alunos fazerem bonecas negras para desconstruir a boneca branca, eles fizeram bonecas de pano que é característica da cultura afro e ficou um trabalho belíssimo das bonecas, tanto que lá não há bonecas brancas e achei isso um negócio bacana. Eu não vejo que há um problema nisso, mas vejo que há uma dificuldade no trabalho, os professores trabalham em três horários, ganham pouco, trabalham em vários lugares, então o problema é maior é esse e na formação.

Neide: De uma maneira geral, você acredita os professores tem preparo para intervir em situações de discriminação em sala de aula, no ambiente escolar de um modo em geral, ou eles ignoram?

Mestre Bimba: Eu percebo que há esse lance do professor como um cara que tem um papel social muito claro e pontual, ele tem que ter dentro de si algo próprio da experiência mesmo de lidar com pessoas, não digo “estar no comando”, mas “estar a frente de pessoas”, ele tem que ser sensível a isso. Eu percebo que meus colegas na escola pública tem essa sensibilidade, até porque isso é muito claro, essa ideia de posição social. A maioria dos professores na particular não é negra e na escola pública há uma quantidade boa de professores negros. Então acho que o professor sendo negro, vai conseguir identificar melhor aquilo, mas percebo também de uma maneira muito ruim na escola particular, principalmente no cursinho, os professores idiotas, que fazem piadinhas e percebo um movimento muito interessante dos alunos de não gostar disso, desde piada com relação ao negro como em relação as mulheres. Como, por exemplo, um professor dando aula de absolutismo e está citando o Luis XVI por ser homossexual pelo fato de estar usando aquele sapatinho, ou está falando do absolutismo e citando da rainha Elisabeth, falando da rainha virgem, acha que a galera vai gravar melhor por ela ser virgem. Ou de estar dando aula das revoltas populares do Brasil e falar que a cabanagem e Balaiada foram movimentos negros, por isso foram rechaçados e destruídos, negro morre pobre e dá uma impressão maior justamente por conta disso "não deu certo porque era negro", "não deu certo porque era pobre", cuidados assim que as vezes alguns companheiros não tem e é uma representação sim de preconceito. Esses professores reproduzem eles próprios o preconceito, mas acho que em situação vivente dentro da sala de aula, se tem preconceito, acho que é obrigação do professor intermediar.

Neide: Tenho duas frases aqui que vou ler pra você, diz assim: " [...]os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não tem hoje de assumir culpa pelas desumanidades provocadas pelos seus antepassados. No entanto, tem eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo". Poderia comentar essa frase?

Mestre Bimba: A ideia de que as pessoas que criaram a escravidão, o processo de usurpação da vida, do ser humano como um produto, eles não assumiram essa culpa naquele momento. A ideia de que os descendentes deles não vão pagar por algo feito no passado, sendo que a escravidão já foi, já aconteceu, foi algo encerrado. Mas não foi encerrado porque a reprodução dela está na desigualdade social. Acho que tem sim um dever moral, sou a favor sim das cotas, sou a favor de que haja uma política pública, que haja um alargamento maior das populações negras, que tenham acessos a cargos ou possibilidades maiores de ascensão social, dadas não por favor, mas por ser um local deles, sendo um processo de distribuição social importante.

Claro, seria o mesmo que a gente falar que o neto ou filho do torturador é responsável pelo ato que o torturador fez, mas ele minimamente negar o que o pai ou o avô fez, é o dever dele de reconhecer o erro. O nosso reconhecimento dos descendentes dos brancos com relação a perpetuação do racismo, é trabalho deles, tem que reconhecer e esse erro tem que ser concertado.

Como no nosso congresso, a nossa política é recheada de senhores brancos descendentes dos senhores de escravos, que continuam perpetuando, então o erro continua mantido. Não há escravidão constitucionalizada, mas há perpetuação dos resquícios da escravidão que é a desigualdade social.

Neide: Pra gente terminar, tem essa frase aqui que tirei de um livro recente que nós utilizamos, é um livro do Cotrim "história geral e história do Brasil", o que você acha dessa frase e o que passa para o aluno? "[...] 31% do principal centro da industrialização brasileira era localizada na cidade de São Paulo, onde viviam os mais importantes produtores de café do país e onde viviam um grande número de ex escravos e seus descendentes".

Mestre Bimba: Claro, e isso é uma coisa muito interessante e que comentei com eles. Nós temos estudos sobre a história do negro, principalmente no Brasil passado do império para a república, de uma maneira, primeiro sobre a escravidão e só, não se fala mais do negro. Fala-se desses pontuais, como a revolta da chibata, revolta da vacina, fora isso não tem mais. Vieram imigrantes, nordestinos e esses ganharam um pouquinho mais de espaço, mas sumiram os negros do Brasil. Então percebo assim, ou esse processo que é a substituição de mão de obra além do branqueamento da população, há um processo de apagar essa história, apagar essa memória de que houve escravidão no Brasil, de uma maneira ainda mais burra. Houve final da escravidão, a libertação, a lei Aurea, mas nenhum trabalho de inserção do negro na sociedade. Então você vê que a porcentagem no sudeste de indústrias e a quantidade de ex-escravos aqui que não conseguem trabalhar nessas indústrias porque entram outros trabalhadores nos lugares deles, é um processo alarmante de perpetuação do racismo.

Neide: E quando você vê o fato de falar de 40 anos depois do fim da escravidão e ainda tratar o negro como ex-escravo, ou escravos e seus descendentes e isso continuar presente nos nossos livros?

Mestre Bimba: Acho que é um trabalho de longa duração para conseguir desconstruir isso. Eu vejo uma reprodução de preconceito velado a ideia de quando você fala isso para os alunos da classe média de uma escola particular e eles dizem "mas professor, não tem nenhum negro ai pra gente estudar", mas o Mandela foi um nome e eles dizem "ah mas pela resistência. Estou falando da física, da matemática" e digo "não é melhor a gente estudar a ausência do negro no meio dos nobres? A gente não pode fazer esse estudo? Ao invés de procurar um premio Nobel negro." Então a perpetuação dos estudos do negro nessa condição é uma coisa que a gente precisa superar. A gente continua com a escravidão como tema central da história do negro ou a luta das resistências negras. A cultura e a ideia de tentar transpor algo mais fora desse sentido precisa se alargar. De novo citando o material que trabalho na escola particular, eu acho bastante interessante nessa parte, quando eles trabalham essa ideia dos Orixás comparando com as divindades gregas. Tem até um filme recente que está para sair, que é uma trilogia dos Orixás, a lógica é que a gente precisa realmente fazer isso. Ter mais super heróis negros, tenho na minha cabeça o lanterna verde que é negro, Super choque e o Blade e a ausência gera uma perpetuação de que não há.

Neide: É verdade, as meninas, não tinham bonecas negras, não tinham personagens negras.

Mestre Bimba: Eu acho que precisa sim trazer isso, é uma das maneiras de começar a uma reflexão. Eu sempre faço isso quando trabalho história da África com os alunos mostrar que é tão importante quanto os deuses gregos. Os africanos não inventaram a democracia, mas a oralidade era um processo democrático. E porque a gente valoriza tanto a democracia na Grécia, sendo que a oralidade era importante na África?

Neide: Analisando o material didático do estado, percebi que eles falam do processo de povoamento do continente americano e em algum momento citam a Luzia. Só que, esse material didático não trouxe a imagem da Luzia na apostila do estado e também não fala que ela é uma negroide.

Mestre Bimba: Sim, a ausência precisa ser analisada, aí que vem o processo de formação. Se o professor não tem o processo de formação vai ficar reduzido ao que está no livro e a imagem do Debret vai ser apenas uma imagem do Debret, de uma visão de um europeu que estava aqui analisando.

Neide: Pra gente terminar, tem alguma coisa que você gostaria de acrescentar?

Mestre Bimba: Eu acho bastante válido a pesquisa, a discussão e acho que o processo de tentar cativar o professor de que isso é importante cada vez mais. Os professores no ensino acabam esquecendo que tudo vem da pesquisa, que a pesquisa é importante, que quantos mais trabalhos feitos sobre isso vai levar material pra gente poder pensar, que há um distanciamento muito grande do ensino e a pesquisa. São dois caminhos distintos, porque os professores do cotidiano estão tendo dificuldades de fazer uma busca simples. Estava conversando com um professor esses dias e perguntei se ele sabia o que era o scielo e ele não sabia.

Neide: Entendo. Bom muito obrigada pelo seu tempo e atenção.

ANEXO VI

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM DISCENTES

Quadro 60
Identificação discente 1

Codinome	Carolina de Jesus
Data	23/11/2016
Gênero	Feminino
Estado civil	Solteira
Cursou Ensino Médio	(X) pública () privada () as duas
Horário	Diurno
Idade	17 anos
Como você se considera	Preta (X) Branca () Parda () Indígena () Amarela ()
Qual a sua denominação religiosa?	Cristã
Participa de algum movimento social?	Sim, na igreja.

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Neide: Boa tarde Carolina de Jesus.

Carolina de Jesus: Boa tarde.

Neide: Primeiramente quero agradecer por você conceder esta entrevista. Sou profa. de história, estou fazendo o doutorado em educação e a minha pesquisa é sobre o currículo de história. Então vou te fazer uma série de perguntas, mostrar algumas figuras e a gente vai batendo um papo. Só vou gravar o áudio e na minha tese não vai aparecer o seu nome e nem o nome da sua escola. Eu vou colocar um codinome, não vai aparecer a sua escola, só vai aparecer como escola pública. Porque estou fazendo com alunos da escola pública e da escola particular. Tudo bem?

Carolina: Tudo bem.

Neide: Ok. Pra gente começar, eu gostaria que você olhasse para essa figura, que é uma ilustração do Debret e está num livro didático de história. Me fala o que você vê?

Carolina: Brancos sentados e negros servindo e negros no chão.

Neide: De quando você imagina que seja esta ilustração? De qual período da história ela está retratando?

Carolina: Escravidão.

Neide: Certo. E como um aluno negro, hoje no século XXI, mais de 120 anos depois do fim da escravidão, ele vê uma imagem como essa, em um livro didático, o que você acha que ele pensa?

Carolina: Bom, como eu sou negra eu pensaria que existe um racismo muito grande.

Neide: Por quê?

Carolina: Porque olha bem, os brancos estão sentados, escrevendo e os negros servindo e tem bebês e mulheres no chão. Um racismo muito grande. Um preconceito enorme.

Neide: Entendi. Nas suas aulas de história, em todo o ensino médio, houve momentos em sala de aula em que foram discutidos temas que falava sobre a história e a cultura do negro no Brasil?

Carolina: Sim.

Neide: Você pode descrever algumas aulas?

Carolina: Quando os negros eram obrigados a trabalhar para os brancos e se não obedecessem eram chicoteados, eram machucados e teve uma parte que o professor falou que eles liberaram os negros, mas eles liberavam os negros sem nada. Por isso que tem muitos negros na periferia hoje em dia, porque essa falta de consideração, porque iam para onde? Não tinham para onde ir, onde morar, com que dinheiro ia comprar os alimentos? Por isso que eles ficavam lá e sofriam.

Carolina: Até os dias de hoje. Porque é isso, não tem lugar para eles morarem. Então desde lá até aqui, vem tendo essa separação de classes.

Neide: Entendi. Você tem ciência, se lembra de alguma revolução que você estudou que aconteceu aqui no Brasil, que os negros eram protagonistas, que tinham negros envolvidos. Por exemplo, quando a gente fala de inconfidência mineira, a gente fala de Tiradentes não é? Todo mundo lembra de Tiradentes. Alguma revolução, algum evento da história, que você lembra?

Carolina: Não.

Neide: Em sua opinião, você acha que tem discriminação racial no Brasil?

Carolina: Tem.

Neide: Por que você acha isso?

Carolina: Porque eu mesma já passei por isso. Passo por racismo. Teve uma vez que eu estava no ônibus, eu estava indo para o shopping com as minhas amigas e eu fui ajudar um senhor que estava descendo do ônibus e ele falou assim: “não toque em mim porque eu não gosto de negro”.

Neide: Entendi. Não quis pelo fato da cor da pele mesmo?

Carolina: Sim, por eu ser negra.

Neide: Compreendo. E você conhece outras pessoas que também passaram por essa mesma questão de preconceito?

Carolina: Meu pai. Ele estava trabalhando, meu pai é gerente de posto de gasolina e aconteceu um imprevisto, o frentista foi atender um moço que mandou chamar o gerente porque estava tendo algum mal entendido no troco do dinheiro. Meu pai foi e o moço disse assim “ah, um negro, lógico que ele vai ficar do seu lado.” Porque o frentista também era negro.

Neide: Lamentável. E na escola, desde criança, você já presenciou ou foi vítima de racismo na escola?

Carolina: Já. Desde a 6ª série até hoje.

Neide: Até hoje? O que acontece?

Carolina: Até hoje. Muita gente, quando toca nesses assuntos de negros na aula de história, todo mundo começa a falar “ah Carolina, olha aí”, você é a minha escrava. Às vezes trato como brincadeira porque é amigo, mas tem gente que não são meus amigos e falam isso para me chatear de verdade.

Carolina: Sempre. Esse é o ponto de vista da piada. Só porque eu sou negra, eu serviria para ser escrava.

Neide: Você acha que durante o ensino médio, nas aulas de história, geografia, sociologia, mas especificadamente nas aulas de história, elas serviram para resgatar a contribuição do povo negro na área social, econômica, política, ou não?

Carolina: Sempre falando do mesmo, só daquele período.

Neide: Qual período?

Carolina: Só daquele período, escravidão.

Neide: Foi desenvolvido algum trabalho, que resgatasse essa história do negro?

Carolina: Não. Sempre foi apenas sobre a escravidão.

Neide: Entendi. E você como negra, acredita que se na escola, desde pequena, o aluno tiver um ensino que ressalte os negros importantes na história, dizer sobre os que participaram das revoluções, a contribuição da população negra para o próprio sistema econômico do país, você acha que se o estudante negro começasse a estudar isso desde cedo, mudaria a concepção dele que ele tem da própria população negra?

Carolina: Mudaria. Ele mesmo mudaria as pessoas que estariam na aula, porque o pensamento ia mudar. Porque como você falou, alguns negros que revolucionaram, eles também iam pensar “nossa, ele foi um negro, mas esta sendo falado agora, então foi muito importante”. Então pensaria que os negros também são importantes. Isso ia mudar muita coisa.

Neide: Entendi. É, porque o tempo inteiro na escola a gente acaba só vendo personagens brancos né?

Carolina: A maioria.

Neide: Ótimo. Na sua visão, quais são as principais ideias que são vinculadas, que são faladas, discutidas, sobre a população negra na escola? Não só na sala de aula, mas o que você ouve o tempo inteiro, alguma coisa que viu na televisão que leva para a escola?

Carolina: Negros sendo mortos. A maioria dos negros é sempre assassinada, ninguém sabe onde está o corpo e é sempre negro. A gente nunca fala que é branco. Sempre “quatro negros da periferia, etc., etc., etc.”.

Neide: Entendi. Só pra te passar uma informação o último mapa da violência de São Paulo, de 2015, colocou 76% dos jovens de 19 a 29 anos assassinados são negros. Assassinados violentamente. Então isso que você está falando está muito presente mesmo. E na sua escola existe, ou existiram, projetos que valorizam a história ou a cultura do negro, projetos da consciência negra, um projeto que tentava resgatar um pouco dessa contribuição?

Carolina: Teve um projeto de história que era sobre as religiões. E uma aluna fez sobre candomblé, pois ela é desta religião. E ela fez lá vários bonequinhos negros, porque acho que candomblé veio da África e só foi esse, sobre religião.

Neide: Interessante. E como é que os negros são representados no material didático? No livro que vocês têm, na apostila do estado que vocês utilizam, como que o negro é representado?

Carolina: Vou responder todas as perguntas só de uma vez: como escravos.

Neide: Só como escravos?

Carolina: Sim. A maioria como escrava, eu tenho certeza absoluta disso que estou falando.

Neide: É mesmo? As figuras dos negros são sempre dessa maneira?

Carolina: Sim.

Neide: E você acha que a escola, numa maneira geral, pensando no que você aprende na sala de aula, no que os professores falam no que os colegas, você acha que a escola hoje é mais racista ou mais antirracista?

Carolina: Mais racista. Porque como você falou, tem vários assuntos sobre os negros, mas eles só focam na escravidão. Porque não falam dos negros importantes também?

Neide: Entendi. E você acha que na sua escola tem professores que estão preparados para tratar da questão do negro? Sem falar da escravidão ou sem focar somente na escravidão? Você acha que seus professores estão preparados para trabalhar esses outros assuntos e mais ainda, intervir quando tem um ato de discriminação?

Carolina: Não.

Neide: Por quê?

Carolina: Se levantar alguém para querer discutir sobre esse assunto, eles obviamente vão perder.

Neide: É mesmo? Você acha que eles não estão preparados?

Carolina: Não estão preparados. Porque teve uma vez que estávamos falando sobre as cotas dos negros nas faculdades, como a gente quer a igualdade sendo que dão cotas para os negros? Daí estavam um professor e um aluno discutindo sobre isso e o aluno acabou vencendo. O professor não tinha argumento pra defender a cota.

Neide: Entendi. Então ele não teve um argumento.

Carolina: Não teve um argumento correto para debater.

Neide: Tem uma frase aqui, eu vou ler e você me diz o que acha: “os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não tem hoje de assumir a culpa pelas desumanidades provocadas pelos seus antepassados. No entanto, tem eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo.” O que você entende e acha disso?

Carolina: Os meus antepassados que sofreram. A gente do século XXI não tem noção daquilo, não sofremos o que eles sofreram. É isso o que eu entendo a gente não tem que levar o racismo porque não foi a gente. Eu como negra, acho as cotas desnecessárias.

Neide: Você não é a favor das cotas?

Carolina: Não sou, porque não quer tratar a gente igual? Então todos nós temos que ralar e estudar. Porque vivemos como todo mundo. Como vivemos na periferia, tem muitos negros mas também tem muitos brancos que estão na mesma situação, na minha sala tem muitos brancos que estão na mesma que eu, na mesma escola, no mesmo bairro, então acho que a gente não tem que levar isso atualmente.

Neide: E no caso quando ele fala aqui nos “descendentes dos mercadores de escravos”, ou seja, os descendentes dos brancos que escravizavam os negros, você acha que esses descendentes hoje têm uma responsabilidade para combater o racismo? Já que não foram eles que escravizaram e sim os antepassados?

Carolina: Sim. Porque muitos brancos também sofrem preconceitos. Tem negro que não gosta de branco, por causa desse acontecimento, pelo branco ter feito os negros de escravos. Só que os brancos hoje em dia não foram os de lá. Por isso que às vezes eles confundem.

Neide: Ok. Pra você o que é ser negra hoje no Brasil? Uma mulher negra no Brasil de hoje?

Carolina: Pra mim, ser mulher e negra é um orgulho. Eu não tenho preconceito algum em colocar em alguma coisa que eu sou negra. Eu tenho muito orgulho. E as vezes eu sofro bastante preconceito, por exemplo, eu gostar de alguém e esse alguém falar que não gosta de mim porque eu sou negra. Esse é o fato, por eu ser negra. É isso.

Neide: Entendo. Tenho outra imagem, que também está num livro didático, que é uma imagem da proclamação da república, quando já tinha acabado a escravidão. Gostaria que você descrevesse o que você vê.

Carolina: Uma mulher branca sendo idolatrada por homens brancos e as negras abaixo dela.

Neide: O que você acha que esse tipo de representação? Quer dizer o que?

Carolina: Racismo. Por eles estarem adorando uma mulher branca e as negras, meio que viram as costas para elas.

Neide: Certo. Aqui tem um trecho que está no livro de vocês também que é do Cotrim, que vai falar sobre o Brasil em 1930, ou seja, mais de 40 anos depois que acabou a escravidão. Vamos ler um trecho e ver se tem alguma coisa que te chama à atenção: “concentrando 31% das indústrias o principal centro de industrialização brasileira é o estado de São Paulo. Onde viviam os mais importantes produtores de café no país e onde haviam um grande número de ex-escravos e seus descendentes.” O que esta frase quer dizer, se tem algo que te chama a atenção?

Carolina: Que os negros são mais reconhecidos pelo fato de serem produtores de café. Por eles produzirem o café, eles se tornaram famosos, pela sua fama de produzir o café, apenas.

Neide: Bom, muito bem. A nossa entrevista chegou ao fim, quero agradecer. E quero saber se tem alguma coisa que você gostaria de dizer sobre o currículo de história, sobre a escola,

sobre a questão do racismo, como isso tudo influencia na vida de meninos e meninas negros(as), o que a escola está fazendo? Se elas estão cumprindo seu papel nessa questão sobre o racismo ou não.

Carolina: Não, a escola não combate esse questão do racismo, como eu falei, que eles só veem os negros como os escravos e não muda nada e tornam as pessoas mais racistas. Só por falar desse assunto da escravidão, tornam as pessoas mais racistas, os alunos já saem daqui com o racismo na mente já. Os negros como escravos, eles foram feitos para obedecer numa forma figurativa. O preconceito tem causado muitas mortes, tanto por policiais quanto por depressão, pois eu mesma já entrei numa depressão forte por causa de racismo, eu não queria ir para a escola, eu não queria sair por conta desse racismo. Então minha amiga Damaris que é branca, me ajudou a superar tudo isso porque foi uma fase muito difícil pra mim, porque eu passei por um racismo muito forte na escola e eu nem queria sair daqui. Minha mãe até pensou em me colocar em uma escola particular, só que eu não queria mesmo, porque não é a questão de ser pública ou particular, é a questão do racismo. Eu vivia com medo de sair e as pessoas quererem me zoar. Eram coisas da minha mente, eu sei que a depressão é uma coisa muito forte, então quando começam a brincar comigo eu já peço pra parar por que foi uma coisa que me matou por dentro. Eu cheguei até pensar em me suicidar, mas graças a Deus isso não chegou a acontecer, minha mãe, meu pai, minha melhor amiga, me ajudaram bastante.

Neide: Nossa, eu fico emocionada e triste em saber que este tipo de coisa continua.

Carolina: É verdade, eu venci, só que tem muitas pessoas que não aguentam e acabam até mesmo se matando.

Neide: É verdade querida. Muito obrigada por dividir essas experiências comigo.

Quadro 61

Identificação do Discente 2

Codínome	Pixinguinha
Data	16/11/2016
Gênero	Masculino
Estado civil	Separado
Cursou Ensino Médio	(X) pública () privada () as duas
Horário	Noturno
Idade	30 anos
Como você se considera	Preto () Branco () Pardo (X) Indígena () Amarelo ()
Qual a sua denominação religiosa?	Não tem
Participa de algum movimento social?	Não.

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Neide: Boa noite Pixinguinha, tudo bem?

Pixinguinha: Tudo bem.

Neide: Primeiramente eu queria agradecer por você conceder esta entrevista. Como você sabe eu sou a Neide, faço doutorado no programa de educação da Uninove e essa pesquisa vou gravar, será só o áudio, mas na tese não vai aparecer o seu nome, vou usar um codinome e esse material aqui vou pedir para você assinar só para que não tenha nenhum problema, é mais para cumprir as normas. A minha pesquisa é justamente sobre o currículo de história. Para começar vou precisar preencher aqui alguns dados seus, mas esse daqui depois a gente preenche. Você cursou o ensino médio todo no ensino público ou privado, ou foi nas duas?

Pixinguinha: Na escola pública

Neide: Pública, ok. Como você se considera, preto, branco, pardo, indígena ou amarelo?

Pixinguinha: Pardo

Neide: Pardo. Qual a sua religião?

Pixinguinha: Eu não tenho

Neide: Não tem. Você participa de algum movimento social?

Pixinguinha: Não

Neide: Ok, então vamos começar. Primeiramente, eu queria que você observasse essa ilustração e me contasse o que está vendo.

Pixinguinha: Estou vendo uma clara diferença do tratamento de duas cores, do negro e do branco. Onde podemos ver claramente aqui que os negros, além de estarem servindo os brancos, estão em uma condição mais precária, no chão. A princípio, é isso.

Neide: Perfeito. Essa é uma imagem que está num livro didático de história, que vocês, inclusive, usam na sua escola. Você estuda na escola estadual, é isso?

Pixinguinha: Isso.

Neide: Certo. Você acha que um aluno negro, quando observa uma imagem como essa, o que você acha que ele pensa a respeito? Vendo o negro numa posição e o branco numa outra posição?

Pixinguinha: Sinceramente, eu acho que é uma coisa que, independente de qualquer negro ver, sendo aluno ou não, ele se vê e se sente muito indignado com essa situação e, consequentemente, ele acha que é perseguido diante dessas situações.

Pixinguinha: Porque ele vê nos dias de hoje, essa aqui é uma ilustração antiga, o negro é desqualificado na sociedade, não pela sociedade, mas pelo poder.

Neide: Entendi. Só no final que vai ter outra ilustração tá? Agora vamos às perguntas. Nas aulas que você teve de história, durante todo o ensino médio, você estudou temas relacionado à história e cultura do negro no Brasil?

Pixinguinha: Sim.

Neide: Sim? Você consegue descrever ou lembra-se de alguma aula específica que discutiu sobre a situação do negro no Brasil?

Pixinguinha: Nos tempos atuais?

Neide: Independente.

Pixinguinha: Bom, para falar a verdade desse detalhe eu não vou conseguir lembrar muito. Mas eu lembro que foi muito escravizado no café, na cana de açúcar, isso é uma coisa que está bem claro, mas exatamente com detalhes eu não vou lembrar.

Neide: Você lembra-se de alguma aula que você estava ou teve alguma discussão com relação a alguma religião de matriz africana, teve alguma polêmica com isso?

Pixinguinha: Sobre a religião africana, entidades essas coisas?

Neide: Isso. Sobre as religiões que a gente tem mais conhecimento, como umbanda, candomblé.

Pixinguinha: Eu presenciei algumas sim.

Neide: Você lembra-se de alguma coisa que te chamou a atenção? Qual era a posição dos seus colegas, a posição dos professores?

Pixinguinha: Bom, de alguns tinha algum preconceito partindo disso daí. Porque além de serem negros, disseram que eles cultuavam o diabo. Isso é uma coisa que eu lembro.

Neide: Quem falou isso, professor ou aluno?

Pixinguinha: Os alunos

Neide: Alunos, ok. O professor chegou a intervir?

Pixinguinha: Sim. Ele entrevistou, até mesmo falando que era a cultura do negro, que veio da África e que partiu de lá. E para nós que não tínhamos esse costume, era estranho. Muitas pessoas até tem preconceito com isso também.

Neide: Certo. E falando ainda sobre a questão do negro, porque existe uma lei que já está em vigor desde 2003, que ela fala que é obrigatório a escola ensinar a história e cultura africana e afro-brasileira numa maneira geral. E dentre outras coisas, fala também de resgatar a importância do negro na sociedade e etc. Gostaria de fazer a pergunta sobre o seguinte, você lembra-se de algo que você estudou, de negros que participaram de revoluções, de movimentos revolucionários ou movimentos de transformação dentro da história do Brasil?

Pixinguinha: Da história do Brasil, eu sei de uma história que eu ouvi falar da própria força armada, nossa marinha, que tinha sim uma perseguição contra os negros e tinha sim uma pessoa que fez uma revolução, mas eu não lembro muito bem.

Neide: Ah, sei. É a revolução da chibata.

Pixinguinha: Isso.

Neide: Muito bom. Isso você estudou na escola?

Pixinguinha: Sim.

Neide: Certo, até tem a música do almirante negro, que a Elis Regina gravou.

Pixinguinha: Isso

Neide: E em sua opinião, você acha que existe preconceito racial no Brasil?

Pixinguinha: Eu acho que existe, mas eu acho também que o negro se acha muito perseguido pelo passado e arrasta isso até hoje. E muita vezes das situações, ele mesmo cria o preconceito contra ele.

Neide: Explica melhor. Vamos por partes. A primeira parte, você acha que sim. Por quê?

Pixinguinha: Sim, na sociedade mesmo que o pessoal é mais ignorante, não sei se essa é a palavra certa para usar, mas o pessoal mais ignorante vê uma pessoa negra e já fica com medo. Independente da situação, a pessoa pode não estar envolvida com nada, com tráfico, com drogas, nunca foi um presidiário, mas só de olhar um negro a pessoa já fica espantada, já fica com aquele receio. Porém, eu acho que o negro cria paginas sociais (redes sociais) só para negro, e se você for analisar os brancos que fazem isso são criticados, e os negros não.

Neide: Que paginas é essas?

Pixinguinha: Bom, por exemplo, no facebook, já vi várias vezes uma página chamada “orgulho de ser negro”, “100% negro” e você entra na pagina e vê que só tem negro, não tem uma pessoa branca. Compreende?

Neide: E essa coisa que você falou que o próprio negro tem preconceito, como é isso?

Pixinguinha: É difícil você ver um negro que se case com negro, um negro procura um branco para se casar.

Neide: Por quê?

Pixinguinha: Sinceramente, eu acho que eles já se veem nessa posição de perseguido e ele quer mudar um pouco essa história. Do tipo, “ah, eu estou com uma pessoa branca, então o preconceito será um pouco menor”.

Neide: Como se fosse uma defesa?

Pixinguinha: Exato.

Neide: Mas você acha que isso é preconceito do próprio negro?

Pixinguinha: Eu acho que sim.

Neide: Entendi. Então eu já vou pular aqui uma pergunta para o final que fala sobre isso que você disse agora. Você acha que o casamento de negros deve ser preferencialmente com brancos? Por quê?

Pixinguinha: Não. Porque eu acho que essa história de cor é só um detalhe. Pra mim todo mundo é igual, então não tem que ter uma classificação por raça. Se casando com branco ou com negro dá no mesmo.

Neide: Entendi. Voltando pra lá então, que a gente fala sobre o preconceito racial e então você dizia que acha que teria esse preconceito. Você já sofreu algum tipo de preconceito racial?

Pixinguinha: Que eu lembre não.

Neide: não. E você lembra-se de alguém que já sofreu?

Pixinguinha: Conheço algumas pessoas.

Neide: E o que você pode relatar do que você lembra?

Pixinguinha: Eu já vi. Eu estava com uma pessoa no ônibus, e uma senhora de aproximadamente de 60 anos falou: “agora aqui vai ficar fedendo”, e a gente entendeu que estava direcionado a ela. Porque foi exatamente quando a gente passou, e essa senhora olhou diretamente para ela.

Neide: Essa pessoa estava com você?

Pixinguinha: Sim.

Neide: E qual foi a reação dela?

Pixinguinha: Essa pessoa não conseguiu ter reação, digamos que a reação dela foi ir para o fundo do ônibus e chorar. Ela não conseguiu reagir, ficou muito ofendida com essa situação.

Neide: Entendi. Recorda de algum outro caso?

Pixinguinha: Sim. Lembro-me de uma falsa acusação de roubo, eu não estava presente mas uma colega me contou, e quando foi comprovado que ela não tinha roubado, a pessoa que acusou não pediu desculpa, não se direcionou a minha colega de uma forma educada e foi ainda além, disse que suspeitou daquilo porque ela era negra. A única negra que estava próxima.

Neide: Compreendo. E na escola, você já presenciou alguma atitude racista?

Pixinguinha: Por raça não.

Neide: Nenhum tipo de piada ou brincadeira?

Pixinguinha: Que eu lembro não. Só algumas coisas como “macaco”, essas coisas a gente escuta direto, mas as vezes é com pessoas que tem intimidade.

Neide: Mas você acha que uma pessoa negra, quando outro o chama de macaco, mesmo sendo amigo, isso atinge de alguma maneira ou é indiferente?

Pixinguinha: No caso um negro ouvindo que ele é um macaco? Eu acho que ofende, porém, eu não concordo.

Neide: Não concorda com o que?

Pixinguinha: Com a pessoa ficar ofendida com esse tipo de comentário.

Neide: Por quê?

Pixinguinha: Porque quando o negro é chamado de macaco, se referindo a cor da pessoa, então a pessoa está ligando a cor dela ao próprio macaco e ela não está gostando de ter a cor parecida com a do macaco, ou da aparência física do macaco. Porque se você falar para uma pessoa, por exemplo, que ela parece um pavão que é uma ave bonita, a pessoa não vai se importar.

Neide: Então se alguém te falar “você parece um macaco”, pra você está normal?

Pixinguinha: Pra mim é normal. Eu não levaria isso como ofensa, porque pra mim poderia ser um macaco, um tigre, um pavão, um gavião, pra mim é indiferente.

Neide: Entendi. E na escola, o que você lembra?

Pixinguinha: Eu me lembro de atitudes como essa, macaco, urubu. Os mais comuns são esses.

Neide: Com você não? Nunca te chamaram?

Pixinguinha: Não. Eu já sofri preconceito porque era baixo, mas não tinha nada a ver com a cor da minha pele.

Neide: Entendi. Durante o ensino médio, nas aulas de história, você acha que essas aulas colaboraram para resgatar a contribuição do povo negro nas áreas sociais, econômicas e políticas no Brasil?

Pixinguinha: Sim, acho que sim.

Neide: Em quais momentos você acha que as aulas de história resgatou essa contribuição do negro?

Pixinguinha: Bom, têm muitas pessoas influentes no esporte, na música, eu acho que ajuda a contribuir sim porque muitas pessoas não são cientes. Mas, num outro ramo da história eu não saberia dizer.

Neide: Ah tá. Então se eu falar pra você assim: na área econômica, como que o negro contribuiu na economia do país? Isso foi estudado de uma maneira na escola?

Pixinguinha: Na época da escravatura? Sim, no trabalho escravo. Mas não saberia dar detalhes.

Neide: Ok. E no momento presente? Século XX e XXI, em algum momento foi estudado a contribuição do negro para a economia, política, na área social?

Pixinguinha: Não.

Neide: Não foi estudado?

Pixinguinha: Não. Pelo o que eu me lembro, não.

Neide: E você acredita que estudar história, a cultura do negro, contribui para o orgulho do próprio estudante negro?

Pixinguinha: Acho que sim. Porque o negro consegue até mesmo se dar melhor com esse tipo de educação, pode saber que no passado teve uma pessoa que deu início aquilo e que era da cor dele. Então como o próprio negro se acha muito perseguido, se vitimiza em algumas situações, pra ele, ele vai poder falar “uma pessoa, dos meus, pode contribuir para uma coisa importante no país, então eu também posso”.

Neide: Então você acha que isso vai lhe dar poder?

Pixinguinha: Isso.

Neide: Quais as principais ideias que você vê que são vinculadas sobre a população negra na escola? Quando fala da população negra, geralmente o que é discutido, o que é falado?

Pixinguinha: Geralmente é mais sobre a pobreza. O tema que abrangem mais é sobre a pobreza.

Neide: E você concorda? Em relacionar o negro a pobreza?

Pixinguinha: Depende do ponto de vista. Se você perguntar pra mim se eu acho que a maioria da população pobre é negra, eu vou falar que sim. Então em certa parte, sim.

Neide: Deixa eu te fazer outra pergunta você se considera negro?

Pixinguinha: Me considero.

Neide: A sua escola, como eu disse que tem essa lei há mais de 10 anos, ela desenvolveu algum trabalho ou projetos que valorizam a história e a cultura do afro-brasileiro?

Pixinguinha: Projetos, não. Não vou dizer que na escola não teve, mas vou dizer na época que eu estudei. Nestes últimos dois anos, não presenciei nenhum.

Neide: Você lembra como os negros são representados no material didático? No livro didático, na apostila do estado, às vezes no material que o professor traz, no filme que o professor passa, na escola de uma maneira em geral.

Pixinguinha: É retratado de uma maneira que está sempre servindo aos outros, sempre trabalhando, é isso.

Neide: E em sua opinião, essa representação reflete algum efeito no estudante negro? Qual

Pixinguinha: Sim. Vou usar uma coisa que eu disse atrás, algumas pessoas que não conseguem lidar com esse tipo de situação, se reprimem e não consegue alcançar alguns objetivos em função dessas coisas. Porque a mente dela já é programada desde que ela nasceu, por essas questões e por outras coisas que ela tem que ser abaixo.

Neide: Então você quer dizer que o estudante negro, em virtude do próprio material didático e de outras coisas, ele acaba se limitando é isso?

Pixinguinha: Sim.

Neide: Que ele é representado sempre como alguém que está servindo, é isso?

Pixinguinha: Isso.

Neide: Você acha que se houvessem mais imagens de negro advogado, de negro médico, presidente, políticos, isso daria mais poder e encorajaria mais o aluno negro?

Pixinguinha: Sim, acho que seria um incentivo a mais.

Neide: Você acha que as aulas, a escola de uma maneira em geral, envolvendo o livro didático, as aulas, os projetos, você acha que a escola pública, hoje, tem uma tendência mais racista ou antirracista?

Pixinguinha: Acho que tem uma tendência antirracista.

Neide: Por quê?

Pixinguinha: Porque nos últimos dois anos que eu estudei, percebi que as aulas de história retratava esse ponto.

Neide: Estuda mais esse ponto? Que ponto?

Pixinguinha: O ponto do antirracismo.

Neide: Mas no geral, tudo tem essa tendência antirracista?

Pixinguinha: Nos últimos anos eu percebi que sim.

Neide: Entendi. Na sua escola, você acha que tem professores que tem o domínio do conteúdo, que são comprometidos com a educação do negro e do branco, que são preparados, por exemplo, para corrigir algumas posturas que você falou como discriminação, atitudes, palavras, você acha que os professores estão preparados para isso? Eles intervêm quando isso acontece?

Pixinguinha: Não, eu não diria todos. Acho que só 20% sim.

Neide: Porque diz isso?

Pixinguinha: Eu já presenciei situações, ligadas a própria turma, na sala de aula, um aluno destratar o outro, discriminando-o e o professor viu e não interviu. E já vi outros professores negros e não negros, que conseguiram de certa forma educar a pessoa e fez com que a pessoa nunca mais fizesse aquilo. Mas já vi também professores negros vendo esse tipo de situação e não fizeram nada.

Neide: Certo. Comente essa frase: “Os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não tem hoje de assumir a culpa pelas desumanidades provocadas pelos seus antepassados. No entanto, eles têm a responsabilidade moral e política de combater o racismo.” O que você entende dessa frase?

Pixinguinha: Eu acho que é um pouco do que te falei antes, há um mês eu presenciei uma situação, em que foi exposto na rede social um tema que falava que quando um negro organiza uma revolução, ele é idolatrado. E quando um branco tem a mesma postura, é discriminado. Eu entendo nessa frase que é um pouco do que eu penso. Alguns negros, hoje, carregam um pouco dessa magoa da história de 100 anos atrás e carregam até hoje para os seus descendentes. E no meu ponto de vista, isso devia ser tratado de uma forma diferente, porque se o negro fala para os seus descendentes hoje o que os seus antepassados sofreram, mesmo ele não passando pelas coisas que os antepassados sofreram, a responsabilidade dele é mudar a cabeça tanto do negro que sofreu e do que não sofreu, mas têm na memória as histórias e tanto pelo branco porque são outros tempos hoje.

Neide: Ok. Para você, o que é ser negro hoje no Brasil?

Pixinguinha: Acho que o negro está conquistando seu espaço. Acho que é orgulho.

Neide: Agora que estamos encerrando a entrevista, vou pedir para você olhar outra ilustração que se chama “alegoria a república”, e vou pedir para você falar o que esta vendo. Esta também é uma ilustração que está num livro didático.

Pixinguinha: Bom, o que eu consigo ver nessa imagem, da pra ver claramente que é no Brasil, fica claro a desigualdade financeira, porque as vestimentas do branco têm detalhes em ouro e o negro com vestimentas simples e humildes.

Neide: Perfeito. Como eu falei pra você, está num livro didático, falando sobre a proclamação da república, essa é uma obra do final do século XIX. Você acha que também vai passar alguma mensagem para o estudante negro, esse tipo de figura?

Pixinguinha: Sinceramente, acho que não.

Neide: Você acha que não passa mensagem nenhuma?

Pixinguinha: Não

Neide: Agora eu vou ler pra você um trecho, que foi retirado do livro didático falando sobre a industrialização do Brasil em 1930, ou seja, 40 anos depois do fim da escravidão. E diz assim: “Concentrando 31% das indústrias, o principal centro da industrialização brasileira é no estado de São Paulo, onde viviam os mais importantes produtores de café no país e onde havia um grande numero de ex-escravos e seus descendentes.” O que você entende dessa frase?

Pixinguinha: Pelo fato da população ser uma grande quantidade de ex-escravos, eles poderiam estar sendo escravizados de alguma forma.

Neide: Entendi. E assim, tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre a questão do racismo, que gostaria de complementar na nossa entrevista, sobre o papel da escola nesse combate das atitudes racistas? E mesmo no papel fora da escola, nas mídias de uma maneira em geral que são utilizadas na própria escola?

Pixinguinha: Uma coisa que eu penso é, como as próprias pessoas classificam os negros e os brancos, acho que na mídia, na escola, na educação das pessoas que conseguem passar para os outros a história, a importância, do que já aconteceu no país, eu acho que essas pessoas que tem essa consciência consigam mostrar de alguma forma que a cor da pele é só um detalhe mesmo, não julgar pela cor da pele, pelo passado que foi sofrido, ou pela a outra cor da pele que escravizou e se aproveitou em muitas situações, eu acho que partindo da escola, da mídia, essa conscientização de que a cor da pele é um detalhe seria um grande passo.

Neide: E você acha que a cor da pele no Brasil é um detalhe?

Pixinguinha: Eu acho que não. No Brasil não. No Brasil e em muitos lugares do mundo que não são.

Neide: E por que você acha que não?

Pixinguinha: Porque a gente vê cotas para uma pessoa que tem pele escura, porque não para deficiência? Eu acho que não teria que ser assim. Como eu falei pra você, é só um detalhe e deveriam todos ser tratados como um só.

Neide: Ok então. Eu gostaria de agradecer, e vamos encerrar a nossa entrevista. Tem mais alguma coisa que gostaria de dizer?

Pixinguinha: Não.

Neide: Muito obrigada.

Quadro 62

Identificação do Discente 3

Codinome	Dandara
Data	19/11/2016
Gênero	Feminino
Estado civil	Solteira
Curso Ensino Médio	(X) pública () privada () as duas
Idade	17 anos
Horário	Vespertino
Como você se considera	Preta (X) Branca () Parda () Indígena () Amarela ()

Qual a sua denominação religiosa?	Espírita
Participa de algum movimento social?	Feminista. Vaca Profana

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Neide: Primeiramente eu queria agradecer por você conceder esta entrevista. Meu nome é Neide, faço doutorado no programa de educação e vou gravar esta entrevista, só o áudio, mas na tese não vai aparecer o seu nome, vou usar um codinome e esse material aqui vou pedir para você assinar só para que não tenha nenhum problema, é mais para cumprir as normas. A minha pesquisa é justamente sobre o currículo de história. Para começar vou precisar preencher aqui alguns dados seus, mas esse daqui depois a gente preenche. Qual a sua idade?

Dandara: 17 anos

Neide: Você falou que está no ensino médio, na rede pública é isso?

Dandara: Isso.

Neide: Você se considera preta, branca, parda, indígena ou amarela?

Dandara: Preta

Neide: Qual é a sua religião?

Dandara: Espírita

Neide: Você participa de algum movimento social?

Dandara: Não. Só de um grupo feminista do facebook.

Neide: Ah que legal. Então você participa de um grupo feminista, qual o nome do grupo?

Dandara: Sim. A gente faz uma manifestação e marca pelo facebook. Chama Vaca Profana.

Neide: Como dito, vamos falar um pouco sobre o currículo de história. A primeira coisa que eu gostaria que você observasse, por gentileza, é essa figura aqui do Debret, é uma figura que está muito presente nos livros didáticos de história. Gostaria que você descrevesse essa figura.

Dandara: Dois brancos, que são os nobres, no caso e os negros sendo subordinados dos mesmos.

Neide: Tá. Essa é uma figura do século XIX, um período pré-abolição. Em sua opinião, qual a impressão que um estudante negro tem ao visualizar esta obra?

Dandara: Não que a gente se sinta ameaçado referente ao que a gente viveu nessa época, porque hoje em dia a nossa cabeça está mais aberta, mas é a representação da gente hoje.

Neide: Como assim?

Dandara: Porque hoje o negro é visto como um subordinado do branco. Ele é obrigado a ser subordinado do branco. É assim que acontece, é como se o negro não tivesse espaço na sociedade.

Neide: Tá, então você acha que o livro didático continua reproduzindo essa ideia?

Dandara: Isso.

Neide: Entendi. Nas aulas de história que você lembra se teve alguma discussão sobre história e cultura dos negros no Brasil?

Dandara: Não.

Neide: Não teve?

Dandara: Não.

Neide: Em nenhum momento, nem na época da consciência negra?

Dandara: Não.

Neide: Nem se tratando do período escravocrata? Teve alguma menção?

Dandara: Não, na época dos escravos, trataram como se fosse uma coisa normal, que já passou.

Neide: Entendi. Você lembra-se de alguns negros, algumas personalidades, que participaram das revoluções ao longo da história do Brasil? Algumas revoluções que você estudou e que você sabe?

Dandara: Uma que marcou foi a história do Mandela.

Neide: Ok. Por quê?

Dandara: Porque ele foi quem tentou criar um espaço na sociedade para os negros, tentou fazer a inclusão social, que nunca deveria ter separado essa coisa de branco para um lado e negro para o outro.

Neide: Ok e aqui no Brasil, você lembra-se de alguma personalidade, sobre o que você estudou ou participou de algumas revoluções?

Dandara: Não.

Neide: Não? Em sua opinião, você acha que existe preconceito racial no Brasil?

Dandara: Sim.

Neide: Por quê?

Dandara: Porque a partir de um momento que eu entro numa loja, ainda que eu esteja bem vestida, eu vou ser olhada de cima a baixo exatamente por eu ser negra. Ou que o negro sonha alto demais, se você quer fazer direito, se quer juíza é porque está sonhando alto demais, o negro não tem espaço pra isso.

Neide: Entendi. Você já sofreu algum tipo de preconceito racial?

Dandara: Já, recentemente na escola.

Neide: Me conta.

Dandara: Sumiu um objeto na sala de aula e eu e mais uma menina negra na sala, pois só existe a gente de negras lá, fomos acusadas de ter pegado este objeto, pois a menina virou e disse que era pra gente devolver porque sabia que tinha sido a gente que tinha pegado. E a gente perguntou o porquê que ela achava isso e ela disse que era porque era a nossa cara fazer isso, porque somos negras.

Neide: E alguém interferiu?

Dandara: O diretor tratou isso como se fosse algo da nossa cabeça, um preconceito da nossa cabeça. Ele ainda me chamou e a outra menina negra de burras, dizendo que estávamos criando preconceito nas nossas cabeças.

Neide: E quando essa menina acusou vocês, vocês procuraram a direção e disseram que estava ocorrendo preconceito?

Dandara: Sim, sim. E um único professor que nos defendeu, ainda foi ofendido. Porque o diretor disse que o professor não era advogado, então ele não poderia falar o que era racismo e preconceito ou o que deixa de ser. Que dentro da sala o professor mandava, fora da sala quem mandava era ele (diretor). Então nem os alunos nem os professores tem voz dentro da escola, só dentro da sala.

Neide: Tá. É, lamentável isso né. A gente fica chateada por estar acontecendo isso em pleno século XXI.

Dandara: Sim, mas depois eu fui à delegacia e prestei queixa.

Neide: Ótimo, porque racismo é crime. Depois você me conta o que aconteceu com essa história, porque isso é importante. Legal que você foi à delegacia e a sua colega foi junto?

Dandara: Foi, foram a minha mãe e a mãe dela.

Neide: Legal, muito bom. E além desse caso, lembra-se de algum caso que não tenha acontecido com você, mas você já viu, já observou algum outro caso de racismo na escola?

Dandara: Já, é meio irônico isso, porque foi de negro contra outra pessoa negra. Então, dava pra ver que uma das pessoas era de classe bem baixa mesmo e essa pessoa sentou do lado de uma menina, que hoje é considerada filhinha de papai e a menina levantou e saiu. E em todo lugar que essa outra pessoa ia, a menina se afastava. E fomos procurar saber o motivo e ela disse que ela é negra, mas que não era da mesma classe social que a outra pessoa.

Neide: Então as duas meninas eram negras, mas uma delas fazia distinção da outra?

Dandara: Fazia.

Neide: Entendi. Tudo isso na escola pública?

Dandara: Tudo na escola pública.

Neide: Você acha que em algum momento, porque existe uma lei que foi aprovada há mais de 10 anos e você deve saber é a lei 10.639 que diz que tem que resgatar a contribuição do povo negro na área social, econômica e política do Brasil. Na sua escola, nesses anos que você estudou, você acha que essa lei está sendo aplicada? Que está tendo esse resgate da contribuição do negro na história do Brasil?

Dandara: Não.

Neide: Nenhuma?

Dandara: Não.

Neide: Por quê?

Dandara: Porque foi como eu disse, o negro continua sendo tratado como naquela época e que aquela época que já passou e que não tem tanta influencia hoje. Pra eles o que passou, passou e pronto.

Neide: Entendi. Eles falam sobre o processo de escravização, mas não fazem nenhuma ligação com a população negra nos dias de hoje?

Dandara: Não.

Neide: E você acredita que se houvesse esse estudo, de acordo com o que a lei determina isso contribuiria para o orgulho do estudante negro? Se ele soubesse quais foram as atuações dos negros nas revoluções, na economia?

Dandara: Com certeza.

Neide: Por quê?

Dandara: Porque o status de antigamente que pesa hoje é o de negro subordinado e que ele ajudava, mas não contribuía para o lucro. Ele era quem fazia a mão de obra, mas nunca foi reconhecido pelo povo. Isso pra gente, não que seja muita coisa, mas é um começo, porque a gente fez muita coisa. Talvez se o negro não tivesse feito tanto coisa lá atrás, o Brasil não seria o que é hoje.

Neide: Muito bem Dandara. Quais as principais ideias que você acha que é vinculada na escola sobre a população negra?

Dandara: Principais ideias?

Neide: É. Quando alguém comenta sobre a população negra na escola, é sempre de qual maneira?

Dandara: De maneira pejorativa.

Neide: Pejorativa? Você lembra-se de algum exemplo?

Dandara: Nossa, mas agora tem cota né? É tem cota. “Ah, mas eu acho isso um absurdo, negro quer se elitizar”!

Neide: Certo, então ainda colocam o negro como o grande culpado da história?

Dandara: Sim.

Neide: Na sua escola tem algum projeto, não só em sala de aula, mas um projeto de uma maneira em geral que trabalha e valoriza a história e a cultura afro-brasileira?

Dandara: Não.

Neide: Nem no mês da consciência negra?

Dandara: Não.

Neide: Você usa a apostila do estado é isso?

Dandara: Sim.

Neide: Você consegue lembrar como o negro é retratado no livro didático, na apostila do estado, nos filmes que seus professores trabalham com vocês, enfim, no material didático numa maneira geral?

Dandara: Não, é praticamente a mesma coisa de antes. O preto que é o empregado do branco. Na verdade eles nem usam esse termo, é o branco nobre que tem um escravo negro.

Neide: Entendi. Você acha que as aulas de história e a escola de um modo geral, hoje ela é mais racista ou antirracista?

Dandara: Mais racista.

Neide: Mais racista? Por quê?

Dandara: Porque a partir do momento que estou impedindo de dar espaço para o outro, eu estou impedindo o direito dele. O direito do outro começa quando termina o meu. Então se eu não dou o espaço para o negro, eu não estou respeitando o espaço dele.

Neide: Entendi. Você disse que um professor defendeu vocês, mas assim, de uma maneira em geral, na sua escola, você acha que os professores estão preparados e eles atuam contra a discriminação quando acontecem atitudes, posturas de desrespeito e de discriminação racial lá na escola?

Dandara: Ai existe uma divisão. Humanas e exatas. Pelo menos 3% estão lá aptos a enfrentar isso, a tocar nesse assunto como algo mais importante. Porque existe essa divisão, entre exatas e humanas. Os professores de exatas tratam isso como “não é da minha conta”, o professor de inglês e o de português foram os únicos que se pronunciaram.

Neide: E o professor de história, de sociologia?

Dandara: O de história aciou e o de sociologia ficou dividido.

Neide: Entendi. Alguns desses professores são negros?

Dandara: Nenhum.

Neide: Entendi. Bom, vou te falar uma frase que é do Franz Fanon, que, aliás, eu acho que você precisa ler os livros dele porque ele é muito bom. Você precisa dizer se você concorda e o que você entende. A frase diz o seguinte: “os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não tem hoje que assumir a culpa pelas desumanidades provocadas pelos seus antepassados. No entanto, tem eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo.”

Dandara: Quer que eu fale o que eu entendi?

Neide: Isso.

Dandara: Que eu não posso tocar nesse assunto com você, porque você não faz parte do que aconteceu no passado, mesmo que você seja de uma sociedade branca. Então você não pode assumir a culpa, você não pode ser responsabilizado, você não pode se pronunciar, você não pode ser acusado sobre o que aconteceu no passado.

Neide: Certo. Isso que você falou foi da primeira parte. Agora sobre a segunda “No entanto, tem eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo”

Dandara: Não, não acontece.

Neide: Mas não acontece?

Dandara: Lógico que não. Porque eles ficam somente na primeira parte. De que eu não devo me pronunciar, não devo optar não devo me importar diante dessa situação. Então eu não vou combater, não vou me pronunciar, não vou fazer nada.

Neide: Tá. Como se combater fosse só coisa de negro, é isso?

Dandara: Sim. Como se, exemplo, para combater o preconceito homofóbico fosse apenas responsabilidade do movimento LGBT.

Neide: Certo. Você concorda que os casamentos de negros devem ser preferencialmente com brancos? Por quê?

Dandara: Não. Porque a gente não quer uma inclusão que seja feita dessa forma. O negro tem que conquistar o espaço dele sendo negro.

Neide: Agora vamos dar uma olhada nessa segunda imagem. Essa imagem se chama “Alegoria à República”, foi pintada provavelmente em 1890, já no período pós-abolição. O que você vê aí? Qual a representação da sociedade nessa imagem?

Dandara: Eu vejo nobre, tem uma rainha com os servos dela e tem os que estão segurando-a. Então, tem quem ela pode tocar, se comunicar e mais pra frente, tem aqueles que não quer se comunicar. Aqui a gente vê negros sentados conversando.

Neide: Entendi. Então o negro aí é representado como? Como alguém que está fazendo parte dessa história, desse momento da proclamação?

Dandara: Não.

Neide: Tem um trecho aqui que eu tirei do livro de história, de um livro atual, que é quando ele vai falar sobre a industrialização no Brasil. Isso já entra em 1930, ou seja, mais de 40 anos depois da abolição. Eu vou ler e você vê se tem alguma coisa que te chamou a atenção. E no texto diz assim: “Concentrando 31% das indústrias, o principal centro da industrialização brasileira é o estado de São Paulo, onde viviam os mais importantes produtores de café do país e onde havia um grande número de ex-escravos e seus descendentes.” Alguma coisa te chamou a atenção?

Dandara: Não falou. Citou o negro no último caso, mas não deu ênfase que ele deveria ter dado na frase.

Neide: Bom, muito bem Dandara, sua entrevista foi ótima e vou pensar em várias coisas importantes que você disse. Você é uma moça engajada e faz a diferença. Então pra gente encerrar, gostaria de saber se tem algo mais que você gostaria de falar, acrescentar?

Dandara: Não. Acho que eu disse tudo o que eu queria dizer. Que o negro não é visto como parte da sociedade, a não ser como uma minoria que de alguma forma vem sendo representada e nos dados do IBGE são considerados cidadãos, então a partir do momento que eu faço uma pesquisa com ele, eu tenho que pegar a opinião dele, mas não necessariamente tenho que colocar na matéria.

Neide: Na matéria que você diz é?

Dandara: Na própria pesquisa. Exemplo: o que eu estou achando da política hoje? Então eu vou pegar, vou para o Morumbi, vou pra zona sul, e venho pra zona leste e vou para um lugar onde tem bastante negro, faço essa entrevista com todos, mas na minha matéria eu não tenho que falar necessariamente todos os lugares que eu fui. Então eu fui na zona sul, fiz entrevista com cidadãos e tal, e aí tem aquela frase clássica né: Sofia não sei do que, empresária de tal lugar e aqui onde fizeram entrevista com negro eles não colocam na entrevista. Então varia, podem colocar assim: Maria, dona de casa, negra, que sustenta a família, trabalhadora e tal.

Neide: Tá. Você que participa do movimento feminista, o movimento que você participa tem um viés que trata da questão da mulher negra especificamente?

Dandara: Sim, principalmente porque naquela época a mulher negra era vista como objeto sexual.

Neide: Naquela época que você diz é que época?

Dandara: Na época do século XVIII, XIX.

Neide: Na época da escravidão?

Dandara: Sim. Até um pouco depois a mulher sofreu. Era vista como objeto sexual, porque tinha os escravos, as mulheres negras que eram subordinadas aos brancos e o homem que tinha ela como objeto.

Neide: Você acha que essa ideia ainda está na mente do homem do século XXI? E por quê?

Dandara: Sim. Porque por exemplo na balada, você diz não, ele pergunta o porquê não? Você responde que não está afim e ele reclama dizendo que está se fazendo de difícil. Isso aconteceu com uma menina do nosso grupo. Então isso ainda acontece nos dias de hoje.

Neide: É verdade querida é preciso mudar essa mentalidade machista. Bom, muito obrigada Dandara.

Quadro 63
Identificação do Discente 4

Codínome	Emanoel Araújo
Data	18/11/2016
Gênero	Masculino
Estado civil	Solteiro
Cursou Ensino Médio	() pública (X) privada () as duas
Horário	Diurno
Idade	17 anos
Como você se considera	Preto (X) Branco () Pardo (X) Indígena () Amarelo ()
Qual a sua denominação religiosa?	Cristão
Participa de algum movimento social?	Sim.

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Neide: Boa tarde, Emanoel Araújo.

Emanoel Araújo: Boa tarde.

Neide: Obrigada por você ter concedido esta entrevista. Como disse, essa é uma entrevista para o doutorado em educação e o tema da pesquisa é o currículo de história. Vou te fazer algumas perguntas, te mostrar algumas ilustrações e solicitar que fale a respeito.

Neide: Você cursou o ensino médio na rede pública, privada ou nas duas?

Emanoel: Privada.

Neide: Como você se considera, preto, branco, pardo, indígena ou amarelo?

Emanoel: Preto.

Neide: Qual a sua denominação religiosa?

Emanoel: Cristão.

Neide: Participa de algum movimento social? Qual?

Emanoel: Já participei de alguns, sim. O meu pai frequentava a FEBEM, ele ia lá fazer trabalho voluntário como cristão, ajudando as pessoas no natal, na páscoa e eu sempre ia com ele. Agora que eu tenho dado uma diminuída, mas eu continuo sim.

Neide: Primeiro eu gostaria que você observasse essa imagem. É do Debret e está muito presente nos livros didáticos. Gostaria que você descrevesse o que você vê.

Emanoel: Aqui, provavelmente, seria uma dona de engenho com as suas escravas. Tem umas crianças negras brincando e creio que sejam filhos delas (escravas).

Neide: Pensando que essa é uma imagem que está sempre muito presente nos livros didáticos, como você acha que um aluno negro percebe essa imagem?

Emanoel: Levando para o lado pessoal, eu me sinto incomodado com isso.

Neide: Por quê?

Emanoel: Porque é uma coisa desumana, sabe? Não nessa foto, mas só de lembrar o que o meu povo passou é meio constrangedor. Sabe?

Neide: Você se sente constrangido, por exemplo, você está numa aula e aparece uma imagem dessas, iria te constranger?

Emanoel: Não pelo fato de aparecer, mas pelo fato da história que tem por trás dela.

Neide: Nas suas aulas de história do ensino médio, você lembra se discutiram temas relacionados à história e cultura do negro no Brasil?

Emanoel: Sim.

Neide: Lembra-se de algumas aulas que gostaria de relatar?

Emanoel: Lembro inclusive uma professora que eu tive no ensino médio, ela tinha certo cuidado para falar comigo. Não sei se esse cuidado era para não mostrar um pouco de racismo ou de ser dela se preocupar mesmo. Mas ela segurava muito as palavras para falar comigo e sobre a matéria quando eu estava presente.

Neide: Na sua sala tinha muitos alunos negros?

Emanoel: Não.

Neide: Mais ou menos qual era a porcentagem?

Emanoel: Éramos dois numa sala de 20.

Neide: Você lembra-se de alguma aula específica, dessa professora ou de outras, que trataram da questão do negro?

Emanoel: Uma aula específica? Não.

Neide: Você tem ciência de quais revoluções os negros participaram ao longo da história do Brasil?

Emanoel: Não.

Neide: Se recorda de ter estudado sobre o tema em alguma aula?

Emanoel: Não. Eu devo ter estudado sim, mas eu não lembro.

Neide: Em sua opinião, você acha que existe preconceito racial no Brasil?

Emanoel: Sim, muito.

Neide: Pode falar um pouco a respeito?

Emanoel: Porque as pessoas, querendo ou não, com a chegada da cultura do hip-hop que está sendo mais relevante, onde os negros estão ganhando força e destaque, tem pessoas que não estão gostando disso. Por mais que elas aceitem, no caso aceita a pessoa ali, mas não aceita a pessoa como ela é, de cor. O meu vô, que era preto, quase azul, era racista com o povo negro.

Neide: Como assim? Você recorda de alguma coisa que aconteceu que te levou a essa conclusão?

Emanoel: Então, aí que chegou o caso que eu queria falar. As pessoas colocaram um rótulo na gente, de que preto tem que ser odiado, por conta da história em si e eu vi um vídeo esses dias que fala sobre isso. Que quando um branco quer elogiar alguma coisa de cor escura, ele não fala negro, ele fala preto. O café não é negro, o café é preto. Carro não é negro, carro é preto.

Neide: Ah eu acho que já sei que vídeo é esse. É de um africano, não é?

Emanoel: Isso e o que o vídeo fala é realmente muito relevante, porque é verdade. Eles tacharam como uma coisa ruim (ser negro) e ficou por isso. Isso vai para as cabeças das crianças também e o meu vô foi uma delas. De tanto que falaram que ele era ruim, que não prestava, só porque era negro, ele ficou com isso na cabeça dizendo que preto é ruim. E virou racista.

Neide: Então ele incorporou essa ideia. E você já sofreu algum tipo de racismo?

Emanoel: Já. Foi na rua, eu nem levei em consideração. Eu sempre ando muito bem arrumado, mas tem dias que você não liga para essas coisas e sai de qualquer jeito. Eu estava passando na rua, de chinelo, bermuda e uma camisa folgada, sem boné, não gosto de falar essa palavra, mas eu estava parecendo um favelado. Eu passei do lado de uma mulher que estava de costas, e toda vez que eu passo desse jeito menos arrumado, é sempre a mesma reação: abre o olho, olha para trás e coloca a mão no bolso. É sempre a mesma coisa. Poxa, estou apenas andando. Não é só porque estou menos arrumado que eu vou assaltar.

Neide: Então você acha que as pessoas tem essa ideia?

Emanoel: Preto ladrão.

Neide: Você acha que por você ser de uma classe social mais favorecida, esse racismo só se dá quando você está mal arrumado ou quando você também está bem arrumado, no seu círculo, na escola, em algum outro momento isso já aconteceu?

Emanoel: Já, já aconteceu. A minha professora, como eu disse, era bem cautelosa nas palavras dela. Ela nunca chagou a expor a ideia dela, mas sempre tinha um tom de que ela estava sendo racista. Não é como esta entrevista agora, onde perguntava e ela falava, ela falava com um tom meio ofensivo, como: “mas você não se sente ofendido com a sua história?” Eu dizia que não e ela ficava insistindo, pra ver se eu realmente ficava ofendido.

Neide: Ela fazia isso só com você ou fazia com o outro rapaz também?

Emanoel: Ela tinha uma birra em especial comigo. Eu nunca briguei com ela por causa disso, mas já briguei com ela por outros motivos.

Neide: Ela era branca?

Emanoel: Sim.

Neide: Você já presenciou na escola, além desse fato que aconteceu com você, alguma atitude racista entre colegas, professores, funcionários, de uma maneira geral?

Emanoel: Sim. Inclusive, eu e meus amigos brincamos muito disso, não posso dizer racista, mas a gente brinca muito com o sentido da coisa. Eu não me ofendo fácil, tem que encher muito o meu “saco” para me tirar do sério, porque eu tenho orgulho da minha cor e não mudaria por nada. E com relação à história, quando eles (escravos) foram alforriados, se mudaram para outros lugares, não tinham onde ficar e formaram as favelas. Na favela, muitas pessoas não tinham condições e roubavam para se alimentar, para alimentar os filhos, alguma coisa assim. E com tudo isso, agente brinca com: “olha a cor dele. Ele vai roubar.”.

Neide: Entendi.

Emanoel: Já fica, por causa de tudo. A sociedade enxerga assim e a gente só reproduz.

Neide: Mas você mesmo fala isso com seus colegas?

Emanoel: Falo. Eu brinco com meu amigo Luiz, que era o outro negro da sala e a gente esculachava um ao outro, brincava do tipo: “suco de piche”, “picolé de asfalto”, a gente brincava entre a gente.

Neide: E os outros colegas entravam nessa brincadeira também?

Emanoel: Entravam, mas como eu disse a gente não se ofendia. Mesmo assim, era uma atitude errada, mas fora desse ambiente à gente nunca expos. Está brincando, é brincadeira, fora disso ninguém fala nada.

Neide: Então você nunca chegou a presenciar na escola nenhum ato racista, como por exemplo, com a moça da limpeza?

Emanoel: Com a intenção de ser maldoso não. Entre a gente, na brincadeira até vale, mas com intenção não.

Neide: Durante as aulas de história, você acha que essas aulas contribuíram para resgatar a história e a cultura do povo negro, na área social, política e econômica no Brasil? Isso foi tratado, trabalhado ou não?

Emanoel: De um tempo para cá, no governo Lula, teve um aumento na porcentagem de pessoas que frequentam a faculdade. Em 97, 96, era apenas 2% da população negra que frequentava a faculdade. Agora, não aumentou muito, mas aumentou. Com as cotas e tal. Estão tirando as pessoas da favela ou de uma comunidade carente, para o estudo. De 2%, foi para 8,8% de pessoas que frequentam a faculdade sendo negras. Então sim, teve um aumento, pouco, mas teve.

Neide: Mas dentro dessas políticas afirmativas?

Emanoel: Sim. Vamos falar que sou de direita, mas nesse sentido o governo Lula teve o mérito de colocar as pessoas menos favorecidas nas universidades, não só os negros, mas indígenas, enfim.

Neide: Ok, mas assim, na sala de aula no dia a dia, porque falando do governo Lula, em 2003 assim que ele assumiu, ele assinou uma lei nº 10.639 que obriga o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana principalmente nas aulas de história. E um dos itens que contam na lei, é que deve ser resgatada a contribuição da população negra em diversas áreas, na área política, na área econômica, na área social. Isso aconteceu na sua escola? Esse resgate dessa história, dessa cultura, com esse objetivo mesmo de empoderar essa população negra?

Emanoel: Sim. Teve um ano que foi exclusivo da consciência negra. Fizemos trabalhos relacionados, em cada tipo de matéria e cada grupo pesquisou a contribuição de um negro, dizendo o que esse negro contribuiu para a população, ou inventou, ou produziu, enfim. E todos os nossos trabalhos foram expostos na feira cultural.

Neide: E fazer esse trabalho te causou uma sensação diferente?

Emanoel: Talvez um ânimo de que eu possa vencer, independente de qualquer coisa. É só eu querer.

Neide: Você acha que tratar a história e a cultura do negro traz orgulho para o aluno negro? Por quê?

Emanoel: Traz, sim. Porque, pensando numa pessoa menos favorecida, porque eu já fui e já morei em comunidade e agora estou aqui, ainda tenho muito que crescer. E pensando numa pessoa que não tem quase nada, mostrar que outros negros que vieram de tão baixo também quanto, estão crescendo. E isso dá certo ânimo para as pessoas continuarem a seguir. Mostrar que só depende dela mesmo.

Neide: E você lembra na sua escola de um modo em geral, tirando esse ano específico que teve um trabalho sobre a consciência negra, quais são as ideias que são vinculadas a respeito da população negra? Não só no currículo do professor, mas de uma maneira geral.

Emanoel: Em aulas a gente não entra muito nesse assunto. Talvez em história algumas vezes e em português, porque teve machado de Assis e tal.

Neide: Mas foi ressaltado pelo professor que o Machado era negro?

Emanoel: Sim, foi. E todo mundo que estava na sala se espantou.

Neide: Mesmo? É porque existe um processo de branqueamento das pessoas negras né, para alcançar algum destaque. Por isso a pergunta. Mas quais eram as ideias que eram mais vinculadas? Quando se fala de negro na escola, qual a primeira associação?

Emanoel: Como era uma média muito pequena, na minha sala eram dois, no resto do ensino médio não tinha nenhum. Eu não sei te dizer ao certo qual era a reação. Na minha sala era bem positiva, não tinha discriminação, como eu disse, às vezes uma piada ou outra, sem discriminação nenhuma.

Neide: Além de vocês dois no ensino médio da manhã, os demais negros que estavam na sua escola, estavam em quais posições?

Emanoel: Tinha uma professora, que também é muito encucada com esse negócio de cor, você não podia citar lápis preto que ela já se incomodava, cor de pele. Ela falava assim, que foi até engraçado porque é muito extremo isso, eu nunca tinha me deparado com essa situação de ofensa tão fácil, um menino estava pintando alguma coisa e ele falou “empresta o lápis cor de pele” e então ela falou: “porque lápis cor de pele?”, ele disse: “ah porque todo mundo chama assim”, e ela falou “ah mas tem peles escuras, peles claras, amarelo, branco, preto”, ela se armou para o menino por uma coisa muito inocente. E isso me espantou.

Neide: Você não achou a atitude dela pedagógica? Você achou que foi uma bronca?

Emanoel: Uma bronca.

Neide: E além dessa professora?

Emanoel: Além dessa professora? Tinham algumas outras professoras no infantil e algumas tias da limpeza, mas nenhuma no cargo de direção. Inclusive essa minha professora que é negra, é diretora de uma escola estadual.

Neide: Você citou que tinha um projeto na sua escola que trabalhava e valorizava a história e cultura afro-brasileira. Além desse ano específico, você lembra qual ano foi?

Emanoel: Foi em 2014.

Neide: Nos demais anos do ensino médio, houve algum projeto que trabalhou a história e cultura afro-brasileira?

Emanoel: Não, em específico não.

Neide: Qual o material didático que você usa na sua escola?

Emanoel: Livro e apostila.

Neide: Como o negro é representado nesse material didático? Principalmente no livro de história?

Emanoel: No livro de história tinham muitas senzalas, troncos, um ou outro negro fazendo rebelião, como o Zumbi dos Palmares.

Neide: E dos séculos XX e XXI havia alguma representação dos negros?

Emanoel: Não me lembro.

Neide: Você acha que um estudante negro, se deparando com um livro didático, apostila, ou mesmo um professor pedindo determinadas pesquisas, ver sempre essa mesma representação que remete a esse período de escravidão, o que isso vai exercendo nesse aluno ao longo do tempo?

Emanoel: Isso vai ficando na cabeça, meio que uma lavagem cerebral. Isso incomoda bastante, mas chega uma hora que você não liga. Eu não ligo mais pra isso, faz parte do meu passado. Mas ficar lembrando isso é como se você soubesse que fez alguma coisa errada e mesmo assim ficam te lembrando, é assim que eu me sinto. Você, por exemplo, quebrou um copo, daí sua mãe chega e fala que você quebrou um copo. Passou esse momento, no outro dia ela fala novamente que você quebrou o copo e fica lembrando. É como que se deixassem a ferida aberta.

Neide: Entendi. E você acredita que as aulas, a escola, numa maneira geral tem um viés mais racista ou antirracista?

Emanoel: Acredito que em escola pública tenha mais racismo talvez por levarem na brincadeira e outras pessoas não. Na particular eu não tive nenhum caso de racismo, tirando aquele caso da professora que falei.

Neide: Na sua escola, no ensino médio, os professores tem domínio do conteúdo e são capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que dizem respeito à discriminação?

Emanoel: Muitos professores não ligavam para brincadeiras, viam que todos estavam rindo, então era aquilo e não ia mudar. Agora a minha professora negra tinha pulso firme pra isso. Ela corrigia, não importava se estava no meio de explicação, de prova, ou de qualquer coisa, ela parava tudo o que estava fazendo para dar atenção aquilo.

Neide: Correto. Agora por favor, comente essa frase: “Os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não tem hoje de assumir a culpa pelas desumanidades provocadas pelos seus antepassados. No entanto, eles têm a responsabilidade moral e política de combater o racismo.” O que você acha disso? Por quê?

Emanoel: Ele está falando dos mercadores de escravos e os descendentes deles tem a obrigação de combater o racismo. Eu acho que não é combater, mas sim conscientizar sobre a proporção que tornou tudo isso. Ao falar que negro não tem alma, que merece ser escravizado e ser levado ao limite do seu corpo, eu acho que deixou uma ferida muito grande no meu povo. A gente teve que se levantar sozinho, não tivemos nenhum tipo de ajuda, em minha opinião. Porque somos capazes. A ajuda que tem quer ter não é dar, e sim proporcionar. O ENEM é um deles, sobre as cotas. Porque, querendo ou não, um aluno que tem cota tem um desempenho melhor do que os alunos que não tem. A educação é a base de tudo, por mais que o governo não invista nisso, é a base de tudo. Sem a educação a população vira massa de manobra.

Neide: Pra você o que é ser negro no Brasil, hoje?

Emanoel: Sinal de muita discriminação, querendo ou não. Eu não recebo muita discriminação, mas porque eu me visto bem, ando com postura, mas e as pessoas que não fazem isso? Que tem alguma deficiência, ou sei lá? Em específico os negros, é sinal de discriminação. Porque a polícia não para brancos, mas se vê um negro, já olha diferente, anda mais devagar, vê o que tem na mão, se estiver com cigarro então... Só falta um binóculos para ver o que tem na mão. Eu falo isso porque comigo é assim. Eu ando desleixado quando não vou para a escola, ou quando não vou para uma festa, ou coisa assim do tipo. Quando eu não estou indo para esses tipos de lugares, eu estou relaxado. E por conta disso, já me pararam nessas situações quatro vezes de quatro meses para cá, uma a cada mês. Eles pararam, revistaram, perguntam onde eu estava indo, mas como sou informado não reajo não desrespeito, falo “Senhor” sim ao contrário de muitas pessoas que dizem que não pode chamar de senhor, senão vão esculachar mesmo. Mostro todos os meus argumentos, falo que não estava fazendo nada e ainda assim perguntaram se minha chave era de alguma moto, eu disse que era a chave de casa e ele não acreditou. Eu estava andando balançando a chave e ele me parou dizendo assim: “o garoto, você está com uma chave de moto?”, eu disse que não e ele me chamou. Mostrei pra ele, ele me perguntou se eu era menor de idade, eu disse que era, me perguntou se a chave era da minha casa eu disse que sim e mesmo vendo que eu estava sendo sincero, ele não estava acreditando. Ele me pediu meus documentos, entreguei, ele consultou e viu que eu não tinha nada e me devolveu tudo, daí fui embora.

Neide: E com os seus amigos isso não acontece com frequência?

Emanoel: Não.

Neide: O trecho abaixo de refere ao desenvolvimento do Brasil em 1930, ou seja, 40 anos após a abolição e é a seguinte: “Concentrando 31% das indústrias, o principal centro da industrialização brasileira é no estado de São Paulo, onde viviam os mais importantes produtores de café do país e onde havia um grande número de ex-escravos e seus descendentes.” Alguma coisa te chama atenção nessa frase? Por quê?

Emanoel: Quando falou dos produtores de café, obviamente eu já pensei em escravos. O número de ex-escravos era muito grande e essa palavra “ex-escravo” eu já começo a pensar em cortiços, favelas, porque não tinham onde morar, não tinham dinheiro, não tinham nada e tinham que sobreviver.

Neide: Olhando uma segunda imagem, para a gente terminar, tem outra imagem que se chama “Alegoria a República”, pintada no final do século XIX e o que você vê nessa imagem?

Emanoel: Brancos bem arrumados, patriotas, elegantes, em pé com postura e no canto eu vejo mulheres pretas, não sei se são filhas delas aqui em baixo, no chão. Não sei se encaixam aqui nessa foto, é como se fosse uma representação diminutiva da minha raça.

Neide: Muito bem. Tem mais alguma coisa que você gostaria de complementar, de falar sobre essa questão do racismo na própria escola, no currículo, no livro didático, enfim, desse racismo que nem sempre é explícito, mas que muitas vezes está nas entrelinhas?

Emanoel: Isso não vai mudar tão cedo, tanto que é recente ainda tudo isso, visto pelo o que passamos. Então ainda vai demorar um tempo até as pessoas se acostumarem, verem que nem tudo o que falaram é verdade. Obvio, vai ter pessoas que não gostam e isso vai ter em todo lugar, mas em específico eu acho que é mais forte o racismo na polícia e na própria comunidade, com os próprios pretos envolvidos. Porque assim como eu, com essas brincadeiras com o meu amigo, na comunidade isso pega mais forte, porque eu vim da comunidade. E como a polícia fala que se está desarrumado e é negro, tem potencial de ser bandido. Os próprios negros aceitam isso, enxergam dessa forma e de qualquer forma abrem espaço para as pessoas brancas acharem que isso é verdade. Acho que se cada um começar a pensar que negro não é ruim, mostrar isso para todas as pessoas, isso muda. Demora, mas muda. E assim as crianças negras não se sentem ofendidas, feias e vê que aquilo não é um

padrão de beleza para o negro, porque se o negro se cuidar bem, honrar a sua cor, o seu cabelo crespo, se torna um padrão de beleza como está tendo agora. Se cada pessoa acredita que pode fazer o bem com relação ao racismo, não ter mais discriminação e falar isso para o próximo, estar incentivando, isso muda.

Neide: muito obrigada.

Quadro 64

Identificação discente 5

Codiname	Milton Santos
Data	19/11/2016
Gênero	Masculino
Estado civil	Solteiro
Cursou Ensino Médio	() pública (X) privada () as duas
Horário	Vespertino
Idade	17 anos
Como você se considera	Preto (X) Branco () Pardo (X) Indígena () Amarelo ()
Qual a sua denominação religiosa?	Evangélico
Participa de algum movimento social?	Às vezes, com a mãe (que é educadora)

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Neide: Boa tarde Milton Santos, primeiro quero agradecer você ter aceitado conceder esta entrevista. Como você sabe meu nome é Neide, sou professora de história e estou fazendo essa pesquisa para o meu doutorado que é em educação. O objeto do doutorado é o currículo de história. Primeiro vou pegar alguns dados seus e depois começamos a entrevista ok?

Milton: Certo.

Neide: Cursa o ensino médio na pública, privada ou nas duas?

Milton: Privada.

Neide: Qual sua idade?

Milton: 17.

Neide: Você se considera preto, branco, pardo, indígena ou amarelo?

Milton: Preto

Neide: Você tem alguma religião?

Milton: Sou evangélico

Neide: Você participa de algum movimento social?

Milton: As vezes com a minha mãe.

Neide: Em qual você vai com a sua mãe?

Milton: Não lembro o nome.

Neide: Primeiramente eu gostaria que você olhasse para essa imagem, é do Debret do século XIX, gostaria que você descrevesse o que você está vendo?

Milton: Estou vendo uma família de negros com uma moça branca, que talvez seja dona de casa também e os negros estão trabalhando, essa moça negra aqui está costurando e o rapaz aqui servindo água e a outra moça também costurando.

Neide: Considerando que essa imagem está em um livro didático e é reproduzida com frequência, qual a mensagem que você acha que ela passa para o estudante de uma maneira geral?

Milton: Que o trabalho do negro é servir o povo branco, assim como também as mulheres trabalham.

Neide: Nas suas aulas de história, de uma maneira em geral, foram discutidos temas relacionados a história e cultura do negro no Brasil?

Milton: Esse ano não.

Neide: E os anos anteriores?

Milton: Foram.

Neide: Você lembra alguma aula que trabalhou essa questão do negro no Brasil?

Milton: Falou da época da cana de açúcar, dos Palmares, da liberdade da escravidão.

Neide: Na disciplina de história?

Milton: Sim.

Neide: Em quais revoluções você tem ciência que os negros participaram ao longo da história do Brasil?

Milton: A consciência negra.

Neide: Mas você recorda de algum personagem, de algum negro importante que você estudou na escola?

Milton: Zumbi dos Palmares.

Neide: Nas aulas de história, falou-se sobre a história e cultura do negro, você lembra se teve alguma polêmica ou alguma coisa que te chamou a atenção? Algo que te deixou constrangido?

Milton: Não.

Neide: Em sua opinião, você acha que tem preconceito racial no Brasil? Por quê?

Milton: Tem. Porque estava passando uma matéria na televisão e eu estava vendo com o meu pai, dizendo que os negros recebem 46% de salário a menos do que os brancos e isso prejudica um pouco a gente. Porque a gente dá “duro” para conseguir as nossas coisas e acaba recebendo menos do que deveria receber, que o branco recebe.

Neide: Então na parte econômica está bem evidente essa questão. Você já sofreu algum tipo de preconceito racial?

Milton: Não.

Neide: Nem na escola ou na sociedade de uma maneira em geral?

Milton: Não.

Neide: E você conhece alguém que já passou por uma situação constrangedora ou já foi vítima de discriminação racial?

Milton: Sim. Às vezes quando estou na rua com meu primo, as pessoas xingam, passam de carro xingando de macaco preto, mas para a gente não liga não. Porque não significa muita coisa porque sabemos que não somos o que eles dizem, já é um avanço.

Neide: E na escola, você já presenciou alguma atitude racista?

Milton: Não.

Neide: Nenhuma brincadeira?

Milton: Nenhuma

Neide: Você acha que as aulas de história resgataram um pouco da história e cultura da contribuição do povo negro na área econômica, política e social do Brasil?

Milton: Sim.

Neide: Quer citar alguma coisa? Algum momento que teve esse resgate?

Milton: Não.

Neide: Quais são as principais ideias que são vinculadas a população negra na escola?

Milton: Eles abordam sobre a luta do povo negro, sobre o momento da escravidão que os negros eram trazidos para o Brasil e como aconteceu a libertação deles, a inclusão.

Neide: E você acha que essa inclusão aconteceu?

Milton: Mais ou menos. No começo foi bem pouco, mas agora esta ocorrendo.

Neide: Na sua escola atual, qual é a porcentagem de alunos negros?

Milton: Minoria

Neide: E na escola anterior?

Milton: Era minoria também

Neide: A anterior também era escola particular?

Milton: Sim.

Neide: E na sua escola atual, existe algum projeto que valoriza a história e a cultura do negro no Brasil?

Milton: Não

Neide: Em nenhuma disciplina?

Milton: Não.

Neide: Vocês trabalham com livro e apostila, como o negro é representado nesse material didático? Nas aulas, filmes, atividades que o professor passa?

Milton: No nosso material didático desse ano não tem. Também não passaram nenhum filme pra gente.

Neide: E nos anos anteriores?

Milton: Basicamente o de sempre. Conta-se a história do negro bem retratado, explica bem.

Neide: Mas especificamente como é sempre contada a história do negro?

Milton: Sobre a escravidão.

Neide: Você acha que a escola, hoje em dia, as aulas, o material didático e etc., é mais racista ou antirracista? Por quê?

Milton: Mais antirracista. Porque para mim é mais uma história de vida contada para nós. Porque antigamente, nós sofriamos muito para hoje conseguir o que temos hoje. E isso pra mim é como se fosse uma própria história, um exemplo a se seguir. Eles lutaram para conseguir a sua liberdade, agora nós lutamos para conseguir nosso futuro, conseguir entrar numa faculdade boa, ter um estudo muito bom, um futuro ótimo.

Neide: Você acredita que estudar sobre negros que fizeram história e transformaram a situação, incentiva o aluno negro?

Milton: Sim.

Neide: Na sua escola, você acha que os professores estão preparados para trabalhar a questão do negro, de uma maneira em geral, a cultura, a história do negro e para combater atitudes racistas, discriminação entre alunos e professores?

Milton: Sim.

Neide: Lembra-se de algum episódio que aconteceu que os professores interviram?

Milton: Sim ano passado eles passaram muitas palestras sobre os negros, a própria professora Sandra falou bastante, ela contou muitas histórias sobre ela mesma e que ajudou muito.

Neide: Essa sua professora faz parte do movimento negro?

Milton: Isso.

Neide: Ela é negra?

Milton: É.

Neide: Mas foi na escola anterior, correto?

Milton: Sim.

Neide: Vou te falar uma frase “Os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não tem hoje de assumir a culpa pelas desumanidades provocadas pelos seus antepassados. No entanto, eles têm a responsabilidade moral e política de combater o racismo.” O que você acha disso? Por quê?

Milton: Que esses descendentes de mercadores de escravos não se sentem tão culpados de seus antepassados ter vendido escravos. E que eles se sentem também como parte da história, de conseguir contar o que aconteceu e o que acontece.

Neide: E quando ele fala que “eles tem a responsabilidade moral e política de combater o racismo.” Você concorda? Por quê?

Milton: Acho que não. Eles foram os agentes dessa escravidão e não acho certo agora eles poderem se defender. Sendo que já fizeram coisa errada.

Neide: Você acha que pelo fato de ter sido os antepassados deles que foram os mercadores, eles carregam essa culpa?

Milton: Sim.

Neide: Entendi.

Neide: O que é ser negro no Brasil hoje?

Milton: Ser alguém. Que faz algo para ter algo.

Neide: Tem outra imagem que se chama “Alegoria a república”, deve ser uma pintura de 1890, depois da abolição. O que você vê nessa imagem?

Milton: Estou vendo soldados, alguns negros aqui em baixo da figura.

Neide: Como que os brancos e os negros estão sendo representados?

Milton: Os brancos sendo como ricos, bem vestidos e os negros estão de canto, sem nenhum destaque.

Neide: Você acha que o estudante negro, ao visualizar figuras como essa sendo reproduzida no livro de história, interfere na autoestima dele? Por quê?

Milton: Acho que não. Porque além de ser um fato que já aconteceu, não tem o porquê se reprimir agora que já está em outro nível, o negro. Não está mais sendo visto como pobre e o que não sabe de nada. Está sendo visto como aquele que pode ajudar, o esperto.

Neide: Você acha que estudar na escola a história e cultura do negro mais positiva, mostrando a luta deste povo, seu desenvolvimento na área econômica que não se restringe só no período da escravidão, mostrando que ele esteve presente em quase todas revoltas populares, com cargos de chefia, você acha que esse enfoque da história faria com que o estudante negro se visse de uma maneira mais positiva? Por quê?

Milton: Sim. Porque isso já é uma coisa a mais, porque além de vencer um período difícil, estamos conseguindo chegar a níveis mais altos, como no caso que já teve vários presidentes negros, como Nelson Mandela, Barack Obama, então é positivo.

Neide: tem uma frase aqui, que também esta num livro didático, que fala sobre a industrialização no Brasil na década de 1930, ou seja, 40 anos depois do processo de escravização e diz assim: “concentrando 31% das indústrias, o principal centro da industrialização brasileira é no estado de são Paulo, onde viviam os mais importantes produtores de café do país e onde havia um grande número de ex-escravos e seus descendentes.” Alguma coisa te chama atenção nessa frase? Por quê?

Milton: Não.

Neide: Nada te chama atenção?

Milton: Não.

Neide: Quer comentar o que você entende dessa frase?

Milton: Que mesmo depois da abolição da escravidão, os negros continuavam trabalhando, é isso?

Neide: Sim. Era basicamente isso. Gostaria de saber se você quer acrescentar algo, dizer algumas palavras finais, sobre essa questão do racismo na escola, sobre a Lei 10.639, o que você gostaria de falar pra gente encerrar?

Milton: Que pra mim, o próprio preconceito é como se fosse um modelo de inveja. Porque aquele que pratica o preconceito é porque está com inveja, porque está faltando alguma coisa

nele que alguém que ele ofende, tem. Ou seja, aquele que nos xingam é porque não tem o que fazer.

Neide: Entendi. Então ele é preconceituoso porque é ignorante?

Milton: Sim.

Neide: Está ótimo então. Obrigada.

Quadro 65

Identificação do Discente 6

Codinome	Solano Trindade
Data	22/11/2016
Gênero	Masculino
Estado civil	Solteiro
Cursou Ensino Médio	() pública (X) privada () as duas
Horário	Diurno
Idade	16 anos
Como você se considera	Preto (X) Branco () Pardo () Indígena () Amarelo ()
Qual a sua denominação religiosa?	Católico
Participa de algum movimento social?	Não

Fonte: Pesquisa desta tese (2016).

Neide: Boa noite Solano Trindade, tudo bem?

Solano Trindade: Boa noite.

Neide: Bom, então como eu disse, sou professora de história e faço doutorado na área de educação. Estou pesquisando o currículo de história. Primeiro vou pegar algumas informações suas e depois começamos a entrevista. Estado civil?

Solano: Solteiro

Neide: Você cursou o ensino médio em escola pública, privada ou nos dois?

Solano: Privada.

Neide: Você se considera preto, branco, pardo, indígena ou amarelo?

Solano: Preto.

Neide: Qual a sua religião?

Solano: Católico.

Neide: Você pertence a algum movimento social?

Solano: Não.

Neide: Ok. Primeiramente, eu queria que você observasse essa ilustração e me contasse o que está vendo.

Solano: Duas pessoas, uma mais nova e outra mais velha, branca que tem poder e os escravos que trabalham para eles.

Neide: Por que você acha que são escravos e por que você acha que ela tem poder?

Solano: Porque os escravos, cada um estão fazendo uma coisa e elas só estão vendo algumas coisas e os escravos estão fazendo coisas pra elas.

Neide: Ah tá, então eles estão servindo é isso?

Solano: Uhum. Sim.

Neide: Essa obra aqui é uma reprodução que eu tirei de um livro de história que vocês utilizam atualmente, é uma obra do Debret do século XIX antes da abolição da escravidão. Você acha que um aluno negro, hoje, vendo uma reprodução dessas num livro de história, o que ele pensa?

Solano: Que os antepassados sofreram muito até chegar aos dias de hoje.

Neide: Entendi. Nas aulas que você tem de história, você discutiu temas relacionados a história e da cultura do negro no Brasil?

Solano: Bem pouco. Meu bisavô fez parte da escravidão, aí meu professor me perguntou coisas e eu fui respondendo para ele.

Neide: Ah é? E você sabe de histórias do seu bisavô?

Solano: Meu pai me contou um pouco, né? Que ele foi escravo, bem no final (da escravidão), conheceu minha bisavó e fugiram para Minas Gerais. Depois vieram para Presidente Prudente. Tiveram meu avô, que conheceu minha avó e a partir daí minha família inteira foi criada ali.

Neide: Entendi. A sua avó também era negra?

Solano: Não. Só meu avô.

Neide: Da parte paterna?

Solano: Sim.

Neide: E seu professor te perguntou sobre isso, do período da escravidão?

Solano: Sim.

Neide: E fora essa aula, você lembra se em algum outro momento foi tratada a questão da história do negro? Sem ser no período da escravidão?

Solano: Teve numa aula de geografia, que a professora falou sobre o racismo que foi muito forte na Alemanha e meu tio já foi para a Alemanha. Ele sofreu um pouco e voltou. E contou que os alemães, alguns, veem o negro como uma “coisa” ruim e outros veem como uma “coisa” ótima. Quem conhece a história, né? Uns veem como heróis e outros como quem não merece ter vida.

Neide: Você tem ciência de quais revoluções os negros participaram aqui no Brasil?

Solano: Não muito.

Neide: Não estudou na escola os processos revolucionários, a história dos quilombos ou alguma coisa assim?

Solano: Ah sim, isso um pouco.

Neide: Sabe de algum nome que estudou na escola? De algum negro importante?

Solano: O negro que estudei mais foi o Mandela, vi que ele lutou muito e conseguiu.

Neide: É verdade, o Mandela é da África do Sul. .

Solano: Sim.

Neide: Do Brasil você lembra-se de algum?

Solano: Não.

Neide: Você acha que existe preconceito racial no Brasil?

Solano: Até minha família não sofreu, mas acho que tem em alguns lados, no Sul. Já fui para o Sul, e fui muito bem tratado. La junto com meus pais. Até uma mulher queria tirar foto comigo, porque eu era pequeno e me achou bonitinho. Até perguntou para a minha mãe se ela não queria me dar para adotar. Mas no Brasil tem sim, agora as pessoas não fazem muito, mas ainda existem aquelas pessoas antigas que tem preconceito, que destratam mesmo e falam para os netos e passam isso.

Neide: Você já sofreu preconceito racial?

Solano: Não.

Neide: Conhece alguém que já sofreu? Você contou o caso do seu tio lá na Alemanha, mas e aqui no Brasil?

Solano: No Brasil, não.

Neide: Nunca teve nenhum colega de escola?

Solano: Ah... eles me chamam de um jeito amigável.

Neide: Como teus colegas te chamam?

Solano: Dizem “ah você é neguinho”, mas amigável, mesmo.

Neide: Na escola essas brincadeiras acabam acontecendo com certa frequência, mas você já presenciou alguma atitude racista? Com algum outro colega? Seja por parte dos próprios colegas, dos professores, dos funcionários da escola?

Solano: Sim, eu lembro que um menino xingou outro dizendo “volta pra senzala”, magoando, o menino ficou sentimental. Eu fui falar com ele, dizendo para não se importar. Porque ele tinha acabado de entrar na escola e um mês depois o menino começou a xingar ele, depois que conversei com ele, ele melhorou.

Neide: Nenhum professor entrevistou?

Solano: Não porque foi no recreio. Daí o menino falou para a coordenação e a coordenação chamou os pais do outro menino.

Neide: Entendo. E durante o ensino médio, nas aulas de história, você acha que essas aulas serviram para resgatar a história do povo negro na sua atuação política, econômica ou na área social? Acha que as aulas de história estão cumprindo esse papel?

Solano: Por mim sim, porque na aula mostra muito que o negro sofreu antigamente, pelo o que ele passou e mostra que hoje em dia ele é um herói e tem que ter a mesma igualdade branca.

Neide: Você acha que esse processo de contar história e de valorizar a cultura, contribui para o próprio orgulho do aluno negro? Ter reconhecimento e orgulho da sua própria identidade?

Solano: Sim. Porque eu vejo que estou representando a era nova. Porque vejo o que meus antepassados passaram e eu tenho que continuar essa linha, de lutar pelos meus direitos.

Neide: Quais são as principais ideias que se tem da população negra na escola?

Solano: Assim, uns 10 a 15 anos atrás, não tinham muitos negros nas escolas particulares. Agora aumentou muito. Então fica confortável saber isso.

Neide: Na sua sala tem quantos negros?

Solano: Três.

Neide: E a sala tem quantos alunos?

Solano: Vinte.

Neide: Então tem mais ou menos, 15%?

Solano: Isso.

Neide: Na sua escola tem projetos que valorizam a história e a cultura afro-brasileira?

Solano: Tem. Ano passado teve dos direitos humanos e teve sobre o negro, os direitos do negro, teve uma apresentação de geografia e história.

Neide: Então foi um projeto tanto do professor de geografia quanto do professor de história?

Solano: Isso.

Neide: E esse projeto foi só na sala de aula ou teve algo no pátio e outros espaços?

Solano: Não, foi no auditório com os pais, para quem quisesse ir para mostrar o tema, que era o tema do ano. Daí o professor do ensino religioso também entrou no tema. Ele passou uma redação para a gente fazer, sobre o que a gente achava dos direitos humanos, aí eu fiz sobre os negros e brancos.

Neide: E o que foi trabalhado no ensino religioso?

Solano: Foi que a religião do negro era bem diferente da religião do branco e mostrou que não precisava ter diferença.

Neide: Como os negros são representados nos materiais didáticos?

Solano: Representados como escravos.

Neide: Então a representação ainda continua sendo o negro como escravo?

Solano: Sim.

Neide: Então, sempre que abro o livro didático e vejo meus antepassados sendo representado daquela forma, isso causa algum efeito em você?

Solano: Pra mim não machuca muito porque sei que isso já passou, mas eu penso que uns anos atrás, aquelas pessoas que saíram daquela vida podem ver essa história ali, sendo que estão machucadas ainda.

Neide: Então o que você acha desta ênfase (como escravo)?

Solano: Magoa.

Neide: Você acha que os livros didáticos, as apostilas e a escola numa forma geral, é mais racista ou antirracista?

Solano: Antirracista.

Neide: Por quê?

Solano: Porque agora não fica aquela coisa forte do tipo “negros”, agora falam bem dos negros. Os livros do segundo ano falava só de negros escravos e era só isso, não tinha muita explicação. Os negros que eram da África e não que eram de outros países e tal. Como o professor de geografia quando pergunta onde fica a Jamaica, todo mundo fala que é na África, Haiti acham que está na África também, daí o professor corrige e fala que é na América central e tal.

Neide: Então você acha que isso foi positivo?

Solano: Sim.

Neide: Entendi. Você acha que na sua escola, os professores estão preparados para trabalhar a história e a cultura do negro, eles estão preparados para se acaso acontecer algum ato de descriminalização, eles tem condições de intervir e de resolver aquele problema, ou até mesmo de outras matérias, os outros professores conseguem falar e discutir questões do negro?

Solano: Sim, porque o professor de geografia explicou muito bem tudo, ele disse que racismo é crime e que há muito tempo um menino saiu da escola preso, o professor de história contou isso também e o professor de português, que contou a história da língua e fiquei até interessado.

Neide: Você tem professores negros?

Solano: Não.

Neide: Há algum na sua escola?

Solano: Tem uma no Fund. 1. No fund. 2 e ensino médio, não.

Neide: Comente essa frase: “Dos descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não tem hoje de assumir a culpa pelas desumanidades provocadas pelos seus antepassados. No entanto, eles têm a responsabilidade moral e política de combater o racismo.” O que você acha disso? Por quê?

Solano: Eu concordo. Porque os antepassados sofreram o que os negros hoje não devem sofrer e muitas pessoas que praticaram o racismo antigamente, passaram para seus filhos, que passaram para seus filhos e assim foi. E por isso acho que tem que ter pessoas para lutar contra essas pessoas, é pouco, mas tem.

Neide: Pra você, o que é ser negro hoje no Brasil?

Solano: Ser uma pessoa normal, como os brancos.

Neide: Tenho outra imagem aqui que se chama “Alegoria à República”, é uma ilustração que também está num livro didático e foi pintada logo após a abolição da escravidão, quando houve a proclamação da República. O que você vê nessa imagem?

Solano: Que os negros estão um pouco mais livres, porque antes eles estariam aqui do lado da mulher, agora estão um pouco mais afastados.

Neide: Ok. O trecho abaixo de refere ao desenvolvimento do Brasil em 1930 é a seguinte: “concentrando 31% das indústrias, o principal centro da industrialização brasileira é no estado

de São Paulo, onde viviam os mais importantes produtores de café do país e onde havia um grande número de ex-escravos e seus descendentes.” Alguma coisa te chama atenção nessa frase? Por quê?

Solano: Sim, os ex-escravos. Porque quem era escravo, continuou sendo escravo. Porque continuou usando esse mesmo termo.

Neide: E para terminar, queria que você falasse sobre o currículo de história, sobre a questão do racismo na escola, o ser negro hoje em dia, sobre de você ser de uma família bem engajada, então me conta.

Solano: Minha família não reclama de serem negra, eles tem orgulho. Quando passamos natal juntos, falamos da família Calixto, a família mais negra e bonita e tenho uma tia que é branca e ela fala que tem muita gente do sul que fala mal dos negros. Quando ela veio para cá e conheceu a nossa família, ela viu que é muito diferente do que eles falam. E conta o que a filha dela passou na escola, minha prima, só porque é negra e mora no sul, ela diz que foi um pouco tenso no começo, no fundamental, porque os netos eram muito ligados aos avós e eles “metiam pau mesmo”. Depois, no ensino médio, ela disse que eles se arrependiam e começavam a trata-la melhor.

Neide: Muito obrigada Solano.