



**PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
(PROGEPE)**

PAULA ANUNCIÇÃO SILVA

**A LEI 10.639/03 E A PRÁTICA DOCENTE DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

**SÃO PAULO
2020**

PAULA ANUNCIÇÃO SILVA

**A LEI 10.639/03 E A PRÁTICA DOCENTE DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/Uninove), como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Jason F. Mafra.

**SÃO PAULO
2020**

Autorizo a reprodução e divulgação parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, apenas para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Silva, Paula Anunciação.

A Lei 10639/03 e a prática docente de história na educação básica.
/ Paula Anunciação Silva. 2020.

131 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho -
UNINOVE, São Paulo, 2020.

Orientador (a): Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra.

1. Ensino de História. 2. Lei 10.639/03. 3. Docência. 4.
História africana e afro-brasileira. 5. Educação antirracista.

Mafra, Jason Ferreira.

II. Título.

CDU 372

**SÃO PAULO
2020**

PAULA ANUNCIAÇÃO SILVA

**A LEI 10.639/03 E A PRÁTICA DOCENTE DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Mestrado em Gestão e
Práticas Educacionais (PROGEPE), da
Universidade Nove de Julho (UNINOVE),
como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação pela
Banca Examinadora formada por:

São Paulo, de de 2020.

Membros titulares:

Dr. Jason Ferreira Mafra (UNINOVE) - Presidente e orientador

Dra. Rosiley Aparecida Teixeira (UNINOVE)

Dra. Marília Macorin de Azevedo (Centro Paula Souza)

Membros suplentes:

Dra. Ana Maria Haddad Baptista (UNINOVE)

Dra. Marta Regina Paulo da Silva (USCS)

*Dedico este trabalho a todas as mulheres negras que vieram antes de mim e
às que virão!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Esu, que faz brotar os caminhos para que eu siga cada vez mais longe.

Aos que me forjaram a essência e me protegem e a todos os orisas que me acompanham desde o Orum.

À minha mãe, Lucia Anunciação. Que honra poder ter ganhado forma em sua barriga!

Quem fez parte dessa caminhada, direta ou indiretamente, seja me provocando reflexões em sala de aula, na roda de samba, no dia a dia ou em sessões em um consultório de psicologia, meu muito obrigada!

À Universidade Nove de Julho – UNINOVE – pela bolsa concedida, proporcionando este estudo.

Ao meu orientador, Professor Doutor Jason Ferreira Mafra, pela paciência e por todo auxílio, comigo e com o estudo, e todas as suas contribuições generosas.

Aos funcionários e funcionárias da UNINOVE, por todo o auxílio e apoio.

Aos colegas do mestrado, por toda troca intelectual e afetiva, em especial Beatris, Teresa, Rafael, Daniela, o saudoso Germano e demais colegas.

Vó Geralda, te amarei em todas as vidas que houver...

SILVA, Paula Anunciação. **A LEI 10.639/03 E A PRÁTICA DOCENTE DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**/ Paula Anunciação silva. 2019. f. 131. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Uninove), São Paulo, 2020.

RESUMO

A presente dissertação é fruto de questionamentos a respeito da aplicação da lei 10.639 que, em 2003, alterou e incluiu na Lei de Diretrizes e Bases a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas instituições de ensino. Tem como objeto as práticas de professores e professoras da disciplina de História atuantes em quatro escolas da rede estadual do Estado de São Paulo relativas a esses conteúdos. Ancorado no referencial teórico-metodológico de autores que, genericamente, descrevemos como antirracistas, elegemos como aportes para as análises as categorias racismo estrutural, conscientização, descolonização, antirracismo. Trazemos por hipótese a afirmação de que há uma defasagem entre o que propõe a lei e o trabalho realizado na escola, seja em sala de aula ou fora dela, pela disciplina de História, aquela que, por excelência, embora não exclusivamente, trata diretamente dos referidos conteúdos, objetos da disposição legal. De natureza qualitativa, essa pesquisa utilizou-se de entrevistas semiestruturadas para coleta empírica de dados, procedimento realizado com professores/as de História do Ensino Médio da rede pública de Educação Básica do Estado de São Paulo. Essa pesquisa demonstrou que há avanços significativos no trabalho escolar de História após a promulgação da lei 10.639/03, seja em relação à produção editorial relativa aos conteúdos propostos, seja a ação pedagógica de professoras e professores desta disciplina. Ressalta-se, no entanto, que o trabalho docente depende muito das iniciativas individuais daquelas e daqueles educadores(as), cujas biografias estão marcadas por um engajamento pessoal na luta antirracista. Em contrapartida, mesmo professores e professoras que se conscientizaram e buscam o caminho da educação antirracista, ainda realizam um trabalho aquém das expectativas subjacentes à lei, seja pela insuficiência de aportes das autoridades gestoras, seja pela resistência de uma cultura escolar conservadora, seja pelas condições pedagógicas a que estão submetidos esses docentes, culminando em um trabalho educacional ainda precário no que diz respeito às questões étnico-raciais.

Palavras-chave: Ensino de História. Lei 10.639/03. Docência. História africana e afro-brasileira. Educação Antirracista.

SILVA, Paula Anunciação. **A LEI 10639/03 E A PRÁTICA DOCENTE DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**/ Paula Anunciação Silva. 2019. f.131. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Uninove), São Paulo, 2020.

ABSTRACT

This dissertation is the result of questions regarding the application of Law 10,639, which, in 2003, amended and included in the Law of Guidelines and Bases the mandatory teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture in educational institutions. It has as its object, the practices of teachers of the discipline of History related to these contents, of four schools of the state network of the State of São Paulo. Anchored in the theoretical-methodological framework of authors that, generically, we describe as anti-racists, we chose as contributions for analysis the categories structural racism, awareness, decolonization, anti-racism. We hypothesize the statement that there is a gap between what the Law proposes and the work done at school, whether in the classroom or outside it, through the discipline of History, the one that par excellence, although not exclusively, deals directly with students, referred contents, objects of the legal provision. Of a qualitative nature, for empirical data collection, this research used semi-structured interviews, a procedure carried out with High School History teachers, from the public network of Basic Education in the State of São Paulo. This research demonstrated that there are significant advances in the history schoolwork after the promulgation of Law 10.639 / 03, both in relation to the editorial production related to the proposed contents, as well as the pedagogical action of teachers of this discipline. It is noteworthy, however, that the teaching work depends a lot on the individual initiatives of those educators, whose biographies are marked by a personal engagement in the anti-racist struggle. On the other hand, even teachers who became aware and seek the path of anti-racist education, still carry out work that falls short of the expectations underlying the Law, whether due to insufficient contributions from the managing authorities, whether due to the resistance of a conservative school culture or the conditions pedagogical to which these teachers are submitted, culminating in a still precarious educational, with respect to ethnic-racial issues.

Keywords: History Teaching. Law 10.639 / 03. Teaching. African and Afro-Brazilian history. Anti-racist Education.

SILVA, Paula Anunciação. **A LEI 10639/03 E A PRÁTICA DOCENTE DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**/Paula Anunciação silva. 2019. f. 131 Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Uninove), São Paulo, 2020.

RESUMEN

Esta disertación es el resultado de preguntas sobre la aplicación de la Ley 10.639, que, en 2003, modificó e incluyó en la Ley de Directrices y Bases la enseñanza obligatoria de la Historia y Cultura Africana y Afrobrasileña en las instituciones educativas. Tiene como objeto las prácticas de docentes y profesores de la disciplina de la Historia relacionados con estos contenidos, de cuatro escuelas de la red estatal del Estado de São Paulo. Anclados en el marco teórico-metodológico de los autores que, genéricamente, describimos como antirracistas, elegimos como contribuciones para el análisis las categorías de racismo estructural, conciencia, descolonización, antirracismo. Presumimos la afirmación de que existe una brecha entre lo que propone la Ley y el trabajo realizado en la escuela, ya sea en el aula o fuera de ella, a través de la disciplina de la História, la que por excelencia, aunque no exclusivamente, trata directamente con los estudiantes. contenidos referidos, objetos de la disposición legal. De carácter cualitativo, para la recopilación de datos empíricos, esta investigación utilizó entrevistas semiestructuradas, un procedimiento llevado a cabo con profesores de Historia de la Escuela Secundaria, de la red pública de Educación Básica en el Estado de São Paulo. Esta investigación demostró que hay avances significativos en el trabajo de la escuela de historia después de la promulgación de la Ley 10.639 / 03, tanto en relación con la producción editorial relacionada con los contenidos propuestos, como con la acción pedagógica de los maestros y profesores de esta disciplina. Sin embargo, es digno de mención que el trabajo de enseñanza depende mucho de las iniciativas individuales de aquellos y esos educadores, cuyas biografías están marcadas por un compromiso personal en la lucha antirracista. Por otro lado, incluso los maestros y maestros que se dieron cuenta y buscaron el camino de la educación antirracista, aún llevan a cabo un trabajo que no cumple con las expectativas subyacentes a la Ley, ya sea debido a contribuciones insuficientes de las autoridades administrativas, ya sea debido a la resistencia de una cultura escolar conservadora o las condiciones pedagógico al que se someten estos docentes, que culmina en un trabajo educativo aún precario, con respecto a cuestiones étnico-raciales.

Palabras-clave: enseñanza de la historia. Ley 10.639 / 03. Enseñando. Historia africana y afrobrasileña. Educación antirracista.

SUMÁRIO

Apresentação.....	11
1 Introdução.....	15
1.1 Construção temática.....	15
1.2 Procedimentos teórico-metodológicos.....	21
2 Narrativa Conceitual Antirracista no Brasil.....	23
2.1 Conscientização.....	23
2.2 Descolonização.....	25
2.3 Racismo estrutural.....	28
2.4 Racismo e a noção de raça.....	31
3 Percurso da Educação Antirracista no Brasil.....	40
3.1 A história negra como possibilidade.....	40
3.2 Genocídio histórico-cultural e resistências.....	43
3.3 Pan-africanismo.....	47
3.4 Movimento Negro.....	49
3.5 Miscigenação.....	53
4 <i>Modus operandi</i>: representações docentes sobre o ensino da cultura e da história africana e afro-brasileira.....	56
4.1 Trajetórias e caminhos de conscientização étnico-racial	57
4.1.1 Professor Afoxé.....	57
4.1.2 Professor Samba.....	58
4.1.3 Professor Jongo	60
4.1.4 Professor Maracatu.....	62
4.2 Desafios da docência	65
4.2.1 Professor Afoxé.....	65
4.2.2 Professor Samba	67
4.2.3 Professor Jongo	68
4.2.4 Professora Maracatu	71
4.3 Perspectivas	72
5 Princípios e orientações para docência em História na perspectiva da lei 10.639/03	75
6 Considerações finais.....	77

7 Referências.....	83
Apêndice A – Entrevista 1.....	90
Apêndice B – Entrevista 2.....	102
Apêndice C – Entrevista 3.....	116
Apêndice D – Entrevista 4.....	126

APRESENTAÇÃO



Aprende com o passado, para transformar o presente e avançar no futuro.

(Adinkra)

Me descobri negra depois dos 20 anos de idade. Todos diziam eu era morena, por causa de meu tom de pele que se assemelha a doce de leite cremoso mineiro. Foi árdua a busca para descobrir por que eu tinha esse biotipo e não outro que parecia me ser enfiado goela abaixo; por que meu cabelo tinha tantas ondas e anéis e, afinal, onde estava a minha história, a história dos meus ancestrais. Eu nunca aceitei o “meu lugar”, o lugar em que colocavam meus semelhantes e a mim. Todas as vezes que minha mãe me levava para seu trabalho, a recomendação era: “fique na cozinha, só brinque se te chamarem e seja educada”. Eu lembro que, nos livros da escola, principalmente nos de História, aquele que se parecia comigo, o negro, era apresentado como inferior, como se ser “escravo” fosse uma condição genética. Eu não queria ser parecida com eles, então eu rejeitava a ideia de ser negra. Quando eu era adolescente alisei o cabelo, num ato de revolta, e não gostava de meus traços negroides. Até essa idade, eu não entendia o que era racismo, ou como era reproduzido.

Depois, fui conhecendo a verdadeira história dos negros e negras que foram escravizados e lutaram de várias maneiras contra essa condição. Busquei saber cada vez mais sobre minha família, descobri que sou a 5ª geração pós escravização. E, nessa subjetividade, fui buscando lugares com que eu pudesse me identificar, que possuísem alguma ligação com o meu passado. Reconciliei-me com minha família (negra) e, então, encontrei-me com os orisas – até aqui eles haviam sido demonizados. Nessa vivência, aprendi que o povo negro foi criador, possuiu seus próprios reis, rainhas, guerreiros e divino, e todo aquele

estereótipo escravo que eu havia aprendido na escola estava sendo desconstruído e reconstruído de forma a alimentar a minha autoestima. Foi nestes dois pilares de minha vida que tive a sustentação necessária para que eu percebesse que há um lugar comum pré-determinado para meninas negras e periféricas da zona sul de São Paulo, lugar este com poucas ou nenhuma perspectiva ligada à academia. Por outro lado, meu sonho de realização pessoal sempre foi estudar, ter formação.

Por vários motivos, só pude concluir o Ensino Médio aos 20 anos, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em escola pública da periferia de São Paulo. Apesar dos poucos recursos materiais da escola, alguns professores – entre eles, Emerson, professor de Geografia, atuante até os dias de hoje – realizam seu trabalho de forma digna e competente. Emerson, por exemplo, sempre nos incentivou a cursar a graduação, a partir desse apoio e do apoio espiritual, alguns anos mais tarde, iniciei minha graduação.

Prestei o exame para o ensino superior e, aos 24 anos de idade, consegui uma bolsa como cotista afrodescendente no Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e iniciei a graduação no curso de Pedagogia na Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Nesse contexto, fui agraciada com professores dedicados à prática pedagógica que estimularam meu desenvolvimento intelectual e cognitivo. Agradeço imensamente ao Professor Ms. Joel Santos Abreu por suas animadas aulas, à Professora Dr^a Lígia Abões Vercelli, por me aguçar o desejo de adentrar no Mestrado, à Professora Ms. Silvana de Oliveira Cortada, por sua amizade e confiança, ao Professor Ms. Henrique Paiva por acreditar na minha capacidade intelectual.

Agradeço, imensamente, ao Professor Dr. Dalmo, por tecer provocações sobre a diversidade no curso de pós-graduação em História, e aos meus alunos, que sempre me tornam uma pessoa e profissional melhor.

Uma imensa gratidão, pelo profissional e pela pessoa de caráter e humanidade sem igual, Professor Dr. Jason Ferreira Mafra, que me orientou neste trabalho e me provocou aprendizados profundos e consistentes.

Agradeço aos orisas, que são tudo em mim. À minha família, especialmente a minha saudosa avó materna, Geralda, cujo amor me fez acreditar na vida, e à minha mãe Lucia, por estar sempre ao meu lado. Sou grata

também aos amigos e às amigas, e à vida, cuja ausência de privilégios me fez seguir em luta!

Esse foi o início do caminho que venho percorrendo. No caminho da intelectualidade, eu trago a minha bagagem pessoal: os questionamentos sobre a desigualdade étnico-racial, minha ânsia para a devida importância e a valorização do ser negra e negro e da história do povo negro. No ambiente escolar, isso estava dentro de mim, na minha história, na alma e no útero de meus pensamentos. Foi olhando para trás que gerei este projeto.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Construção temática

Estar no interior de um universo educativo provoca aos atentos, curiosidades em observar e compreender como se dá a aprendizagem e as relações que são socializadas neste ambiente. A trajetória pós Educação Básica debruçada na busca do aprofundamento da história afro-brasileira que essa pesquisadora vem fazendo demonstra no mínimo duas situações. A primeira é sobre a perspectiva da História vinculada ao ambiente escolar e suas denominações sobre o percurso da humanidade. A segunda é o entendimento da formação, das necessidades e do papel de professoras e professores desta área, em busca do ensino de história, baseado na descolonização do currículo e para a efetivação de uma Educação Antirracista.

O conhecimento sistematizado, como área do conhecimento História, é um constructo da humanidade, carregada de positivismo. Sobre isso Hobsbawm nos diz, “a história está empenhada em um projeto intelectual coerente, e fez progressos no entendimento de como o mundo passou a ser hoje.” (1998, p.10). Não há dúvidas de sua transmutação. A Educação, como um todo, é influenciada por desdobramentos econômicos e sociais, que verte-se no contexto escolar.

Contudo, por um contexto de lutas e pressões tensionadas por intelectuais negros a partir do século XVIII, e posteriormente do Movimento Negro¹, essa disciplina vai deixando para trás a característica de reprodutora dos “momentos históricos” pejorativos ao negro(a), da demonstração de “heróis” brancos, do caráter nacionalista e eurocêntrico e passa a ter como foco o entendimento do cotidiano, das transformações sociais e da pessoa no processo histórico. Sobre isso, Bittencourt diz:

O ensino de História se destaca por mudanças marcantes em sua trajetória escolar que a caracterizavam, até recentemente, como um estudo mnemônico sobre um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã, apresentada por uma¹ sucessão cronológica de realizações de “grandes homens” para uma “nova” disciplina constituída sob paradigmas metodológicos que buscam incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial. No Brasil, a História escolar, sob diferentes denominações, História Universal ou

¹ Movimento Negro é resultado de uma série de movimentos que lutam contra o racismo e suas mazelas.

História da Civilização, História do Brasil ou História Pátria..., são indicativas de um percurso de mudanças quanto aos objetivos, conteúdos e práticas educacionais do século XIX aos dias atuais. (BITTENCOURT, 2018b. p. 127)

Às mudanças no currículo de História serem viabilizadas e concretizadas, trazemos nossa preocupação no objeto desta pesquisa que está na personagem principal deste processo, o(a) docente de História. Contudo, iremos em busca de compreender se, após 17 anos da implementação da lei 10.639, em janeiro de 2003, como os/as professores/as da disciplina de História, os mais indicados a esse trabalho pedagógico, percebem e introduzem em sua prática cotidiana as diretrizes legais?

Embora bastante conhecida entre os estudiosos, vale destacar essa lei naquilo que se refere ao ensino da história e cultura afro-brasileiras.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º 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.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003)

Compreenderemos de que forma docentes de História desenvolvem (ou não) as orientações e conteúdo da lei 10639/03 em sala de aula. Para tanto, nosso foco principal nessa pesquisa serão as práticas desses professores e professoras de História na perspectiva das orientações que traz a lei 10.639/03. Tais orientações, em nosso entendimento, contribuem para o processo de conscientização no sentido em que Paulo Freire nos sugere: “a conscientização não é apenas conhecimento ou reconhecimento, mas opção, decisão, compromisso”. (FREIRE, 1987, p. 5).

Partimos da hipótese de que a partir da lei 10.639/03, e sua atualização, a lei 11.645/08, passamos a reescrever nossa História, com todas essas transformações os professores tem a liberdade docente ao incluir essa temática em seu cotidiano, no entanto, ainda há uma defasagem em relação a legislação

e a prática, dentre outros aspectos, porque eles não receberam formação consistente para isso, por ausência ou por qualidade.

Ainda que a legislação educacional brasileira favoreça, através de documentos oficiais, uma educação anticolonialista, antirracista, percebemos, na prática cotidiana de educadoras e educadores, a seletividade na tratativa dessa lei, já que nem todos(as) docentes lhe dão a devida importância. A dificuldade que estes atores da Educação apresentam podem ser resultantes de situações diversas, como uma formação deficitária e a falta de conscientização sobre a própria profissão e a legislação que cuida desta questão.

Paralelamente, ao “desconhecimento pedagógico desta questão”, observa-se que, passados mais de 17 anos dessa determinação legal, há um grande acervo disponível para educadoras e educadores sobre as questões étnico-raciais. Basta uma simples busca no Google para encontrarmos um sem-número de materiais, que, com um olhar profissional, podem ser selecionados, para a ampliação do repertório desse professor ou dessa professora, responsável por esse trabalho pedagógico. Há, portanto, hoje, com essa gigantesca biblioteca mundial, a Internet, uma grande facilidade em obter fontes para pesquisa e para a construção do planejamento de aulas que trabalhem os conteúdos e outros aspectos indicados pela lei.

O trabalho desta pesquisa consistirá, portanto, em verificar qual a realidade na prática de professores e professoras da disciplina de História, em relação ao ensino da história e cultura africanas e afro-brasileiras, quais subsídios eles e elas dispõem para que sua atuação, seja significativa ou não, na formação do conhecimento de alunos e alunas que estão sob sua responsabilidade. Subsequentemente, buscaremos entender como se estrutura o processo de conscientização das educadoras e educadoras em relação a essa prática pedagógica destinada ao cumprimento da lei 10.639.

Ao entendermos como se dão as práticas desses profissionais e o processo de conscientização, nos baseamos nas reflexões de Paulo Freire. Neste sentido, o educador brasileiro afirma:

Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, “descodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se re-descobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-

se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel. A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior ida outra, uma comprometida com a outra. Evidencia-se a intrínseca correlação entre conquistar-se, fazer-se mais si mesmo, e conquistar o mundo, fazê-lo mais humano. (FREIRE, 1977, p. 23)

Com vistas a levantar as informações sobre o objeto, baseando-nos nos pontos principais da legislação, neste estudo, indiretamente, observamos como o professor da disciplina de História pode ser percebido como um dos principais agentes da veiculação das práticas para uma Educação descolonial e antirracista.

Temos por objetivos específicos nesta pesquisa a intenção de levantar possíveis razões que favoreçam e/ou obstaculizam os docentes no ensino sobre as questões étnico-raciais negras, com intuito de anunciar as dificuldades e desenvolver perspectivas estratégicas para a efetivação da lei e os benefícios que ela traz para a Educação e para a sociedade.

Empiricamente, verifica-se que professores da disciplina História, na Educação Básica do Estado de São Paulo, passam por dificuldades em incluir em seu cotidiano letivo as orientações e conteúdos exigidos pela lei federal 10.639, de 2003. Para examinar esta perspectiva, no aspecto teórico, a pesquisa aporta-se em referências de autores e autoras que discutem o ensino de História e desenvolvem reflexões no campo da educação problematizadora, conscientizadora e antirracista.

Para essa caminhada ser impregnada de sentido humano, levantamos as informações sobre o tema a partir de entrevistas semiestruturadas com docentes de História, atuantes no Ensino Médio de Escolas públicas de Ensino Básico da cidade de São Paulo. Os resultados desta pesquisa nos oferece informações para a elaboração de uma proposta de mediação. Conforme se observa no final deste trabalho, propomos um conjunto de princípios e orientações, que possam subsidiar professores/as de história da Educação Básica, auxiliando-os a requalificarem suas práticas pedagógicas e metodológicas no ensino da referida disciplina, sobre o ensino das questões étnico-raciais negras.

O levantamento de informações empíricas foi realizado junto a 3 professores e 1 professora da disciplina de História, que atuam em escolas de

educação básica no Estado de São Paulo. A professora e dois professores autodeclararam-se brancos e um professor autodeclarou-se negro.

Em pesquisa para revisão bibliográfica na base CAPES, entre os anos de 2013 a 2018, com o título “Lei 10.639/03”, encontramos 116 dissertações de mestrado e 45 teses de doutorado.

Dos trabalhos examinados, elegemos 3 artigos 4 trabalhos de dissertação e 1 tese que mais se aproximam da temática de nossa pesquisa.

Em 2017 o artigo publicado no *Dossiê Práticas de Leitura, Livros Didáticos, Relações Raciais e as Culturas Africana e Afro-Brasileira*, “Abordagens ideológicas e historiográficas sobre o negro nos paradidáticos e didáticos”, de João Bernardo da Silva Filho, mestre em Educação, levanta as preocupações acerca da importância de que discentes de graduação se apropriem de discursos “verbais e iconográficos” a respeito da história negra em livros didáticos e paradidáticos para a efetivação de novas referências “teórico-historiográficas” para a nova visão sobre a História brasileira.

Em “Ensino de história e relações étnico-raciais: experiências de práticas pedagógicas no ensino fundamental, por Claudete de Sousa-Nogueira que visa a análise das práticas de professores e professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental para a promoção da educação para as relações étnico-raciais, encontrando por seu resultado neste artigo dificuldades e práticas pedagógicas de sucesso. Este artigo data de janeiro de 2017.

No ano de 2016, em artigo publicado na Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad, 2016, a doutor/a em Ciências da Educação, Relindes Dalva de Assis discute a aplicabilidade a lei 10.639/03, como proposta de reparação à população negra na disciplina de História na Educação Básica.

Na dissertação de Thayara Cristine Silva de Lima em sua dissertação publicada em 2018, propõe a análise de entrevistas realizadas com professores e professoras envolvidas com o Movimento Negro e eu defenderam dissertações com a temática acerca da lei 10.639/03, sua intenção foi de identificar como a cultura da luta antirracista afeta as práticas desses profissionais.

No ano de 2017, Djalma Lopes Góes, em sua dissertação *Ações afirmativas e ação pedagógica na Educação: a aplicação da lei 10.639/03 em*

sala de aula, apresenta os percursos para a concretização da lei 10.639/03, a partir das dificuldades e possibilidades da prática dos docentes, sua hipótese está na conscientização destes atores para a efetivação das diretrizes dispostas na legislação e a influência na trajetória da conscientização política-pedagógica na trajetória desses agentes da educação.

Na tese “Cultura, educação e ensino de história. Combate ao racismo: narrativas sobre a lei 10.639/03”, em 2018, João Heitor Silva Macedo propõe o entendimento das representações de sua atuação como docente do ensino de História no Ensino Médio durante as últimas 4 décadas, avaliando a relevância do papel de professores e professores negros, e da atuação no momento em que a legislação, já citada acima, estava em processo de implementação. Ele busca demonstrar como identificou que referências pessoais de professores e professoras negras já vinham percorrendo no caminho do combate ao racismo.

A dissertação publicada no ano de 2016, realizada por Cristiane Alves de Lemos, “Tecendo caminhos para a aplicação da lei 10.639/03: um relato em turmas de 3º ano da rede pública”, traz um estudo de caso a respeito da implementação e os desafios dela no ensino das questões étnico-raciais no ensino de História, ressaltando questões sobre o combate ao racismo e as desigualdades causadas por ele.

Herica Melo do Carmo, em sua dissertação de 2014 *Novas abordagens curriculares no curso de História a partir da lei 10.639/2003*, analisou as possibilidades de mudança curricular na formação dos futuros profissionais da área de História. No mesmo ano, Carlos Rochester Ferreira de Lima, publicou “O Lugar da gente de cor preta no sistema educacional e no ensino de História no Vale do Jaguaribe- Ceará: Projetos e representações sociais em disputa (2005-2013) ”; essa dissertação produziu reflexões a partir da História Oral acerca da implantação da lei nas escolas desta região no Ceará.

Lucelia da Silva Feliciano em sua pesquisa qualitativa de mestrado, “História e relações étnico-raciais na Escola Estadual Potiguassu: raízes e ramificações da lei 10.639/2003” verificou as disposições curriculares com aporte da lei 10.639/2003, voltadas para o currículo e as práticas na escola Estadual Potiguassu.

A legislação antirracista é resultado de grandes lutas dos movimentos negro brasileiro e da intelectualidade negra, no entanto, notamos que ainda que

esteja havendo ampliação da discussão e oferta de materiais, professores e professoras e seus alunos demonstram alguma grande incongruência, quando se leva em conta o que determina a lei e o que se faz efetivamente na escola. Esta dissertação visa contribuir para essa discussão, particularmente no que diz respeito ao trato que a disciplina história tem dado em relação à educação sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira.

1.2 Procedimentos Teórico-Metodológicos

Esta pesquisa aponta-se, especialmente, em autores que desenvolveram trabalhos em dois grandes campos: educação e questões étnico-raciais. Os referenciais do trabalho serão desenvolvidos na próxima parte deste trabalho.

As ferramentas apontadas como metodologia para o levantamento de dados são de cunho qualitativo. Reconhecidas no campo da investigação científica, pesquisas como essas buscam aspectos materiais e subjetivos no campo das Ciências Humanas. De acordo com estudioso dessa temática metodológica

Quando o estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada. Ainda quando a nossa preocupação for a compreensão da teia de relações sociais e culturais que se estabelecem no interior das organizações, o trabalho qualitativo pode oferecer interessantes e relevantes dados. (GODOY, 1995, p. 63)

Assim, com vistas a se observar aspectos e dimensões subjetivas dessa temática tão bem documentada pelos dados estatísticos que informam as manifestações do racismo em inúmeros gráficos econômicos e sociais, propusemo-nos aqui a verificar como um desses aspectos, isto é, o trabalho com a disciplina História e sua relação com a lei 10639/03, ocorre em determinado contexto escolar.

Aos professores e professoras da disciplina de História foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Estes docentes atuam em escolas pertencentes às diretorias de ensino de São Paulo, São Bernardo do Campo e Taboão da Serra, no estado de São Paulo. Interessa-nos, particularmente, o empirismo desses profissionais do ensino de História, pois a particularidade de nossa

pesquisa se dá na análise dos dados a partir de nosso referencial teórico, concomitantemente à sua coleta.

A escolha dos participantes partiu da tentativa de descrever pontos de vista multirraciais de docentes que participam do mesmo universo escolar. Com isso, visamos verificar como

[...] se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias. Não é possível compreender o comportamento humano sem a compreensão do quadro referencial (estrutura) dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações. (GODOY, 1995, p. 63)

Esta proposta, em nosso entendimento, proporciona benefícios à pesquisa ao partir de aspectos do diálogo cotidiano e da interação com o outro. É nesse sentido que valorizaremos o empirismo como ferramenta de análise.

A descrição mais pormenorizada desse trabalho, bem como as análises dos dados, serão desenvolvidas na última parte deste trabalho.

2 NARRATIVA CONCEITUAL E HISTÓRICA

Nesta parte, discutiremos algumas noções, categorias, conceitos² e contextos históricos que contribuíram de forma mais central para o desenvolvimento das análises contidas neste trabalho. Para tanto, com a necessidade de conjugar dois campos de pesquisa, quais sejam, a educação e as ciências sociológicas, tomamos como referências, além de autores da história e da sociologia, alguns aportes do pensamento freiriano e do grande campo de discussão que poderíamos chamar genericamente de questões étnico-raciais.

2.1 Conscientização

Para o propósito desta pesquisa recorreremos a categorias conceituais de Paulo Freire e de outros autores da tradição freiriana. Dentre outros termos, elegemos a noção de conscientização e de descolonização, temáticas que foram trabalhadas em diferentes produções do pensador pernambucano e de autores que deram continuidade às suas discussões.

Tais categorias nos ajudam a compreender como ocorrem (ou não ocorrem) determinadas mudanças de postura teórico pedagógica por parte de educadores e educadoras da história a partir da lei 10.639 de janeiro de 2003.

Paulo Freire desenvolve toda a sua discussão sobre a conscientização a partir da dialética do ser social, isto é, construção humana na sociedade que se traduz da convivência do eu com o mundo. Em um de seus livros mais conhecidos, e uma das principais fontes desta pesquisa, *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2011), o pensador trata esse conceito com o sentido de interação que aqui nos interessa:

A conscientização é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes. É a presença que tem o poder de presentificar: não é representação, mas condição de apresentação. É um comportar-se do homem frente ao meio que o envolve, transformando-o em mundo humano. Absorvido pelo meio natural, responde a estímulos; e o êxito de suas respostas mede-se por sua maior ou menor adaptação: naturaliza-se. Despegado de seu meio

² Alguns autores fazem distinções entre esses três termos. Todavia, como não há consenso sobre as abordagens dessa temática, noção, categoria e conceito serão utilizados aqui como sinônimos. No geral, para o fim aqui proposto, eles podem ser entendidos simplesmente como recursos conceituais para explicações e análises desenvolvidas neste trabalho.

vital, por virtude da consciência, enfrenta-se com elas, que deixam de ser simples estímulos, para se tornarem desafios. O meio envolvente não o fecha, limita-o – o que supõe a consciência do além-limite. Por isso que se projeta intencionalmente além do limite que tenta encerrá-la, pode a consciência desprender-se dele, liberar-se e objetivar, transubstanciando o meio físico em mundo humano. (FREIRE, 2011, p. 18)

Como se observa, o processo de conscientização em Freire é, ao mesmo tempo, opção política frente ao projeto de sociedade e exame crítico da realidade. Nesse sentido, pensar a prática do professor a partir de Freire não significa apenas denunciar, lendo criticamente a realidade, mas propor outra situação pedagógica, promovendo atos de conscientização em prol de uma educação antirracista. Como têm dito os movimentos negros, a partir de Angela Davis, “numa sociedade racista não basta não ser racista. É preciso ser antirracista”. De acordo com Freire,

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro da sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora. (FREIRE, 2014, p. 41)

Um docente consciente, portanto, não apenas é influenciado por essa nova legislação, mas, igualmente, desafiado a lutar pela transformação de sua realidade social. Consciente em sua prática pedagógica, em um movimento permanente de crítica e autocrítica, a professora ou o professor, ao reestruturar o seu planejamento docente, revisará os conteúdos sugeridos em suas pesquisas e incluirá informações, dados e aspectos historiográficos que remontem a história pela perspectiva desse outro que fora excluído historicamente. As questões dos africanos e dos negros no Brasil, questões no fundo de todos(as) nós, são um conjunto de aspectos históricos que estão paulatinamente emergindo. O incômodo diante das consequências da eurocentralização da história, e a luta por enfrentá-la, gerou a busca pela reelaboração dessa categoria de ensino, principalmente requerida pelo Movimento Negro.

Os agentes da educação podem ajudar a dar novos sentidos à realidade à medida que despertam para uma educação conscientizadora, para uma práxis

que abrace as diversas realidades e que seja influenciada pela prática antirracista.

Esse profissional tem em suas mãos o compromisso da transformação do ensino de história e, pelo ensino da história, a possibilidade da criação de um novo jeito de fazer e pensar sobre história. Nesse processo, a reflexão sobre os aspectos da prática pedagógica, que pode transcender os muros do racismo estrutural, se reflete na capacidade do despertar da consciência dos envolvidos, professores(as) e alunos(as).

A prática que leva à conscientização do mundo é causada pelo movimento intencional da consciência de “recuar indefinidamente seus horizontes e, dentro deles, ultrapassar momentos e as situações, que tentam retê-la e enclausurá-la” (FREIRE, 2011, p.8). Essa prática, onde se problematiza os códigos e ações cotidianamente instaurados e se questiona a história construída baseada nos padrões da branquitude, leva-nos à possibilidade da libertação dos conflitos culturalmente baseados no racismo, beneficiando assim não somente a população negra, mas a todos e todas. Esta não é uma luta heróica de uma ou mais pessoas, mas um desafio de toda a coletividade. Conforme Davis,

Quando celebramos a história negra, o objetivo principal não é representar as pessoas negras que foram pioneiras e, individualmente, romperam barreiras ao desempenhar diversos papéis nas muitas áreas historicamente fechadas às minorias étnicas, embora seja fundamental reconhecer esse pioneirismo. Mas, antes, comemoramos a história negra, creio, porque são séculos de luta pela conquista e pela ampliação da liberdade para todas as pessoas. (DAVIS, 2018, p. 105-106)

Como se observa, Angela Davis compreende o processo de luta tanto como algo que exige esforço individual quanto o resultado da força histórica do sujeito transindividual.

2.2 Descolonização

A conscientização na perspectiva apontada pela tradição paulo-freiriana está necessariamente vinculada a outra categoria: a descolonização. Sobre esse problema, cabe lembrar que há dois conceitos utilizados por autores que debatem a formação pós-colonial: descolonização e decolonização. Adotamos aqui o primeiro termo por algumas razões. Primeiramente, por se tratar de um

conceito empregado por Paulo Freire e outros autores latino-americanos e africanos, muito antes do termo “decolonização”, sendo, portanto, não um estrangeirismo, mas um conceito autêntico desenvolvido na e pela luta dos povos oprimidos. Inspirado em Amílcar Cabral, Freire, que trabalhou por anos na África durante a década de 1970, compreendeu e aprofundou a ideia de que a “descolonização das mentes” caminha ao lado da “reafricanização dos espíritos”, como propunha o líder revolucionário e teórico caboverdiano.

Em segundo lugar, descolonização diz respeito tanto à crítica ao colonialismo quanto à proposição de seu enfrentamento e superação a partir do reconhecimento da legitimidade das categorias oprimidas e de novas construções, isto é, reinvenções conceituais e práticas necessárias à luta epistemológica e política.

Segundo Romão, o benefício da ação conscientizadora já é em si mesmo um processo de descolonização da mentalidade, principalmente dos oprimidos e oprimidas. Para o freirianista, “o último território colonizado de um povo é a sua consciência” (ROMÃO, 2008, p.41). Compreender essa característica em nossa formação histórico-cultural é o primeiro passo para refletir sobre nossa práxis, buscando o que Amílcar Cabral chamou de Razão Revolucionária. Essa conquista não é simplesmente a percepção sobre nossa condição, de ex-colonizados, mas é, para além disso, o processo necessário para expurgar a ideologia dominante e classista do interior da mentalidade oprimida. É ver que a revolução só pode acontecer a partir desses oprimidos, opondo-se à visão de mundo do opressor, causando um estado de crítica permanente, levando a todos e todas envolvidos nesse processo educativo a ação conscientizadora. Descolonizar as mentes é, portanto, um estado de crítica permanente, de alerta para a transformação histórica, cultural e econômica da sociedade.

Com o aporte da Pedagogia do Oprimido (2011), Educação Como Prática da Liberdade (1967), Educação e Mudança (2014) e Paulo Freire e Amílcar Cabral: A descolonização das mentes (2012), conflituaremos o sectarismo pedagógico na área da história, levando à construção de uma crítica e à provocação da subversão ao colonialismo, intrínseca a essa prática. Com isso, almejamos renunciar à exclusão da organização das tarefas e das escolhas fundamentais da sociedade. Queremos questionar a História mítica dada pela elite como verdade única e intocável. Nesse sentido, há que se refletir sobre a

acomodação de que Freire falava, que gera o “incompromisso com a existência” (FREIRE, 1967), o que torna o massificado preso à sua condição de objeto, impossibilitando-o de ser sujeito de suas ações.

Para Freire, a descolonização é uma das etapas centrais para a conquista da liberdade, que nunca será um dado absoluto, mas um permanente processo de busca.

Não houvesse esta integração, que é uma nota de suas relações, e que se aperfeiçoa na medida em que a consciência se torna crítica, fosse ele apenas um ser da acomodação ou do ajustamento, e a História e a Cultura, domínios exclusivamente seus, não teriam sido. Faltar-lhes-ia a marca da liberdade. Por isso, toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado e cercado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente sua capacidade criadora. (FREIRE, 1967, p.42)

Descolonização, como processo de análise crítica e de reescrita da história, é uma categoria que dialoga com as determinações da lei 10.639/03, que prezam pela inclusão e valorização da História e Cultura africanas e afro-brasileiras, desenvolvendo uma nova lógica sobre a visão de mundo a partir da trajetória daqueles que foram oprimidos pelo colonialismo e pelo capitalismo desenvolvidos no Brasil desde sua formação.

Em um ambiente educativo libertador, a prática descolonial fortalece a Razão Revolucionária, que é o desvelamento das visões de mundo orientadas criticamente, a partir da conscientização do oprimido, “tanto por sua dimensão ontológica-epistemológica quanto por sua dimensão política.” (ROMÃO, GADOTTI, 2012, p. 18). Para tanto, somente os atores sociais pertencentes a essa categoria são capazes de desenvolver a Razão Revolucionária, pois vivenciam de forma profunda as diversas opressões sociais, cuja leitura crítica se mostra impossível de ser feita pelos opressores.

[...] uma práxis se torna revolucionária quando ela não pode abandonar a imperatividade de criar, coletivamente, transindividualmente, uma nova ordem econômica, política, social e cultural, mas sempre a partir da ordem social instituída, com a qual estabelece uma relação dialética (de superação), em que as “situações limites” se tornam “inéditos viáveis”. (ROMÃO, 2012, p. 22)

Conforme mostra Romão, o desenvolvimento da efetiva Razão Revolucionária perpassa por um processo de conscientização dos envolvidos. Nesse processo, educadores e educadoras, educandas e educandos, negros ou não negros, formam um conjunto para o combate ao tradicional ensino da História marcado pelo sectarismo, decorrente que é de uma estrutura colonial e racista. Esse movimento causado a partir da legislação, que provoca novos desafios e cria necessidade dialógica de superação, parte de oprimidos e oprimidas e gera mudanças políticas, sociais e culturais, buscando libertar a sociedade das mazelas do racismo e do colonialismo.

2.3 Racismo estrutural

Não é possível entender as implicações e resistências à lei 10.639/03 sem situá-la no âmbito da história do Brasil. Gestado no contexto colonial, o racismo resulta diretamente do modo de produção escravista adotado pelo país entre os séculos XVI e XIX. Cabe entender que, conforme a acepção marxista, o modo de produção, que é a maneira pela qual uma dada sociedade se organiza para produzir, é a maior estrutura constituída em qualquer espaço social porque é a partir dela que se configuram todas as relações econômicas, políticas, jurídicas e culturais. Essa configuração nada mais é que uma estruturação geral da sociedade, ou seja, é o núcleo a partir do qual tudo orbita. Assim, até 1889, o Brasil organizou o seu modo de produção sob a égide de uma estruturação racial. O racismo no Brasil surge com a escravidão, mas se estende para além dela, razão pela qual nenhuma mudança radical (considerando a reestruturação econômica, política e cultural do país mais de 130 anos depois pós-abolição), efetivamente ocorreu.

Por outro lado, se a condição negra após a abolição não permitia a mais ninguém tomar outro ser humano como propriedade, outras estruturas de subjuogo foram criadas de forma a manter a sociedade racista que, do ponto de vista de sua estrutura mental, não se alterou com o fim do escravismo.

De acordo com Batista,

O racismo pode ser definido a partir de três concepções. A individualista, pela qual o racismo se apresenta como uma deficiência patológica, decorrente de preconceitos; institucional, pela qual se conferem privilégios e desvantagens a determinados grupos em razão da raça, normalizando estes atos, por meio do poder e da dominação;

e estrutural que, diante do modo “normal” com que o racismo está presente nas relações sociais, políticas, jurídicas e econômicas, faz com que a responsabilização individual e institucional por atos racistas não extirpem a reprodução da desigualdade racial. (BATISTA, 2018, p. 2583)

A luta pelo enfrentamento e superação do racismo é mais antiga do que o próprio sistema colonial brasileiro, já que ela se iniciava mesmo antes da chegada dos primeiros contingentes humanos sequestrados na África. Inúmeros trabalhos demonstram que essa luta já se iniciava no próprio continente africano nas guerras contra os europeus saqueadores e escravizadores, continuava na cruel travessia do atlântico, dentro dos navios, e se estendia por toda a colônia portuguesa, manifestando-se desde reações individuais até ações coletivas organizadas de formas muito complexas, como no caso dos quilombos.

Abolida a escravidão, essa luta prosseguiu pelo protagonismo de negras e negros que, incessantemente, reivindicaram com suas vidas, suas expressões culturais e artísticas, seu trabalho, a construção de um país sem racismo, o que significa instituir uma nação de justiça socioeconômica e democrática.

Período de grande crescimento das conquistas dos movimentos negros ocorreu especialmente na primeira década do século XXI, com a instituição de governos mais abertos e comprometidos com os movimentos sociais, período político que ficou conhecido como Era Lula-Dilma (2003-2016). Foi nesse contexto que ocorreu o maior leque de conquistas das ações afirmativas à comunidade negra e indígena, cujo grande marco na área da educação, além da instituição de cotas raciais na universidade, foi a criação da lei 10.639, em 2003, e sua posterior ampliação com a lei 11.645, de 2008, que estabelece as diretrizes e bases para a reorganização curricular, incluindo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura das sociedades indígenas e negras e seus descendentes no Brasil.

Nesse período, houve um notável aumento na produção e difusão de literatura descolonial e antirracista brasileira, como os estudos de Clóvis Moura, Eliane Cavalleiro, Nei Lopes, Abdias Nascimento e outros. Além disso, ampliou-se também as traduções e publicações de estudos de grandes teóricos de outras

nacionalidades, como Angela Davis, bell hooks³, Achille Mbembe, são, para esse diálogo, algumas das vozes adotadas neste trabalho.

A questão racial não é uma peculiaridade do Brasil ou da América Latina. Como afirma Mbembe, “o nascimento do sujeito racial — e, portanto, do negro — está ligado à história do capitalismo” (MBEMBE, 2018) e, dessa forma, o racismo acaba por se apresentar como um fato social global. Segundo Clóvis Moura:

O modo escravista de produção que se instalou no Brasil era uma unidade econômica que somente poderia sobreviver *com* e *para* o mercado mundial, mas, por outro lado, esse mercado somente podia dinamizar seu papel de comprador e acumulador de capitais se aqui existisse, como condição indispensável, o modo de produção escravista. Um era dependente do outro, e se completavam. Daí muitas confusões teóricas ao interpretar esse período, quando se procura entender as leis econômicas do capitalismo, especialmente do capitalismo mercantil, à estrutura e à dinâmica da sociedade brasileira existente na época.

Não podemos deixar de reconhecer, por outro lado, que, no setor comprador, como na sua contrapartida, o vendedor, tivessem relações mercantis entre si. Mas, as relações de produção escravistas eram, no entanto, o suporte fundamental que configurava suas bases estruturais e determinava todos os demais níveis do relacionamento social. (MOURA, 2014, p. 65, grifos do autor)

Observamos que o capitalismo adensou o escravismo, e ambos são um sistema interdependente, estruturante da sociedade brasileira. O Brasil recebeu de 38% a 43% de todo o montante de negros e negras traficados e escravizados que tiveram como destino as Américas no período colonial a partir de 1570. (ARAÚJO *et al.*, 2006). Desde então, a maior porcentagem da população brasileira foi formada por negros e negras, e ainda o é, apesar dos diversos atos genocidas – como o embranquecimento, que será tratado mais adiante – praticados durante o período colonial escravocrata e até os dias atuais, como nos casos de injúria racial, morte e espancamento, frutos do próprio racismo.

Essa estrutura política social manteve as relações étnico-raciais em uma pirâmide social, onde o branco está no topo. A estrutura político econômica e jurídica, justificada pela ideologia da classe dominante, moldou a História e a Cultura do país em seus aspectos raciais, impedindo que negros e negras,

3 Como é conhecido pelos leitores e autores do campo de estudo das questões étnico-raciais e feministas, a filósofa estadunidense grafa o próprio nome com letras minúsculas, procedimento respeitado e reproduzido aqui neste trabalho.

mesmo no pós abolição, participassem plenamente da formação social, como realça Abdias Nascimento: “em verdade, em verdade, porém, a camada dominante simplesmente considera qualquer movimento de conscientização afro-brasileira como ameaça ou agressão retaliativa” (NASCIMENTO, 2017, p. 94).

Uma grande barreira de avanço na integração do negro na sociedade foi erguida a partir da atenção despendida à suposta democracia racial, defendida por Gylberto Freire na década de 30. Sobre a repercussão dessa ideologia ainda no findar da década de 1960, Abdias denuncia que se trata de “uma estranha ‘democracia racial’ que não permite reivindicações de direitos pelas vítimas de discriminação” (NASCIMENTO, 2017, p. 80). Essa categoria foi derrubada impiedosamente por vários autores, seguindo a tradição de Florestan Fernandes, o primeiro a fazer uma crítica radical dos estudos idealistas de Gylberto Freire, já na década de 1950.

A realidade da população brasileira, que viveu historicamente momentos de cerceamento do direito ao conhecimento, sendo manipulada por uma classe dominante colonizada e a serviço do capitalismo, repercute no ensino formal dentro das escolas e afeta fatidicamente o ensino da História mundial e brasileira.

2.4 Racismo e a noção de raça

Para discutir sobre questões raciais no ensino, é importante que definamos o conceito de raça, subjaz às políticas educacionais e para as relações entre negros e brancos no país. Para tanto, tomamos como referência as reflexões de Nilma Gomes

Raça aqui é entendida como um conceito relacional que se constitui histórica, política e culturalmente. Rejeito o determinismo biológico e incluo três outras dimensões para a análise da questão racial, a saber, a geográfica, a histórica e a política. Nessa perspectiva, ao discutir sobre Educação, cidadania e raça, refiro-me a todas as implicações que essa discussão acarreta ao segmento negro da população. Isso inclui o debate sobre a falta de garantia de uma escola de qualidade e de políticas públicas voltadas à população negra e pobre deste país. (GOMES, 2001, p. 83)

A Educação Formal brasileira, concebida a partir da estrutura sócio-histórica e econômica do país, desfavoreceu a população negra. Nilma nos leva

a refletir sobre as características da complexidade em que se gerou essa Educação. Nesse panorama de diversidade e desigualdades, ela faz referência a pesquisas que ao longo dos anos reforçam dados que demonstram as barreiras de uma sociedade racista que contiveram negros e negras ao acesso do conhecimento. É imperativo que haja mudança na práxis pedagógica, em prol do desenvolvimento de um ensino equânime e antirracista, no sentido do combate às mazelas da discriminação e do preconceito racial. Nilma nos alerta que:

O aprofundamento dessas questões aponta para a necessidade de repensar a estrutura, os currículos, os tempos e os espaços escolares. É preciso considerar que a escola brasileira, com sua estrutura rígida, encontra-se inadequada à população negra e pobre deste país. Nesse sentido, não há como negar o quanto o seu caráter é excludente. (GOMES, 2001, p. 86)

Exclui, pois, a ideologia racista, que feriu os currículos com a discriminação racial. Mesmo o conhecimento relativo aos primeiros documentos que a combateram passou a ser privilégio da população branca, salvaguardando seu ponto de vista sobre a História. Disseminou-se um equívoco segundo o qual se acredita num “processo inventado e mantido pela elite branca brasileira” (BENTO, 2014, p. 25), no qual o “branqueamento é frequentemente considerado como um problema do negro” (BENTO, 2014, p. 47) e, portanto, o branco que está nos pontos de poder não se responsabiliza a si mesmo nesse processo de reflexão e reconstrução das estruturas. A esse respeito, Nilma assegura que:

Ao longo da nossa formação histórica, marcada pela colonização, pela escravidão e pelo autoritarismo, o imaginário social construído sobre os negros não foi o mais positivo. Esse imaginário possibilitou a incorporação de teorias raciais repletas de um suposto cientificismo que por muito tempo atestaram a inferioridade das pessoas negras, a degenerescência do mestiço, o ideal do branqueamento, a permissividade da cultura negra e da democracia racial. (GOMES, 2001, p. 88)

No tocante à ação pedagógica e ao ambiente escolar, Nilma reforça que “a construção de práticas democráticas e não preconceituosas implica o reconhecimento do direito à diferença, e isso inclui as diferenças raciais. Aí sim estaremos articulando Educação, cidadania e raça.” (GOMES, 2001, p. 87). O antirracismo na educação é uma categoria que surge a partir dos embates

travados pelo Movimento Negro brasileiro contra essa razão ofensiva da branquitude, que recaiu por toda a sociedade e, conseqüentemente, na Educação.

A busca por uma sociedade equânime, onde os direitos de todos e todas em sua diversidade possam ser garantidos, requer novas estratégias e um projeto socioeconômico que zele pelo ideal da construção de uma sociedade antirracista, pois, para a concretização da liberdade e emancipação dos oprimidos, segundo Davis (2018, p. 40), “temos de nos livrar do pensamento identitário estreito se quisermos encorajar as pessoas progressistas a abraçar tais lutas como se fossem dela própria”.

Nesse sentido, é importante reconhecer que o racismo enquanto mecanismo estruturante de hierarquização social é agravado pelos sintomas do neoliberalismo “que tenta obrigar as pessoas a pensar em si mesmas apenas em termos individuais, não em termos coletivos. É nas coletividades que encontramos provisões de esperanças e de otimismo (DAVIS, 2018, p. 56).

A construção dessa sociedade favorece não apenas a população negra, mas todos aqueles que estão na condição de oprimidos, indígenas, mulheres, a comunidade LGBTQIA+ e outras. Esse é um modelo de enfrentamento contra as desigualdades que inclui em seu bojo ideias de liberdade para todos, sejam aqueles que praticam as injustiças, sejam aqueles que as sofrem.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que chegaram pelo acaso, mas pelas práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida. (FREIRE, 2011, p. 43)

A escola, por sua vez, é um ambiente em que as questões sociais se refletem e se reproduzem, de forma que “esta [a escola] pode, pelo menos, ser um local de debate, de aprofundamento das questões sociais e políticas” (GADOTTI, 1983, p. 73). Palco do conhecimento e do reconhecimento que nos disse Freire, por isso, é urgente que essa reflexão aconteça entre os atores envolvidos nesse processo. As escolas brasileiras, sobretudo as da rede pública,

são parte da busca por mudança ou da construção de um modelo de sociedade antirracista libertária, na medida em que se pode ver, nelas próprias, o reflexo dessa discrepância entre negros e brancos. Vejamos os dados do IBGE, lidos pela Agência Brasil:

As desigualdades sociais são reforçadas na educação. A taxa de analfabetismo é 11,2% entre os pretos; 11,1% entre os pardos; e, 5% entre os brancos. Até os 14 anos, as taxas de frequência escolar têm pequenas variações entre as populações, o acesso é semelhante à escola. No entanto, a partir dos 15 anos, as diferenças ficam maiores. Enquanto, entre os brancos, 70,7% dos adolescentes de 15 a 17 anos estão no ensino médio, etapa adequada à idade, entre os pretos esse índice cai para 55,5% e entre os pardos, 55,3%. (TOKARNIA, 2016, p.1)

Professores e professoras, no exercício de seu ofício, podem ser elementos fundamentais da concretização do equilíbrio dos direitos civis, minimizando os efeitos do racismo e ressaltando a valorização da diversidade brasileira. Cavalleiro (2001, p. 151) alerta: “ou nós educadores realizamos esse trabalho ou atuamos a favor da disseminação dos preconceitos”.

A educação antirracista é uma pauta do Movimento Negro desde seus primórdios, pois entende-se que por meio desse aspecto da vida social, o da educação, é possível alcançar mudanças significativas na busca pelo respeito aos direitos da população negra e no combate à discriminação racial. Contudo, a partir das políticas de Ação Afirmativa e da legislação que prevê o combate contra o racismo, a Educação Antirracista vem ganhando campo. Conforme visto, essa temática foi incluída particularmente na agenda política a partir do governo Lula (2003-2011).

Para que a reforma curricular na Educação seja efetiva, necessitamos compreender as diretrizes e os caminhos da Educação Antirracista. Nessa linha, Cavalleiro listou alguns aspectos. Segundo o autor, a Educação Antirracista:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/s alunos/as.

5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitam o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados. (2001, p. 158)

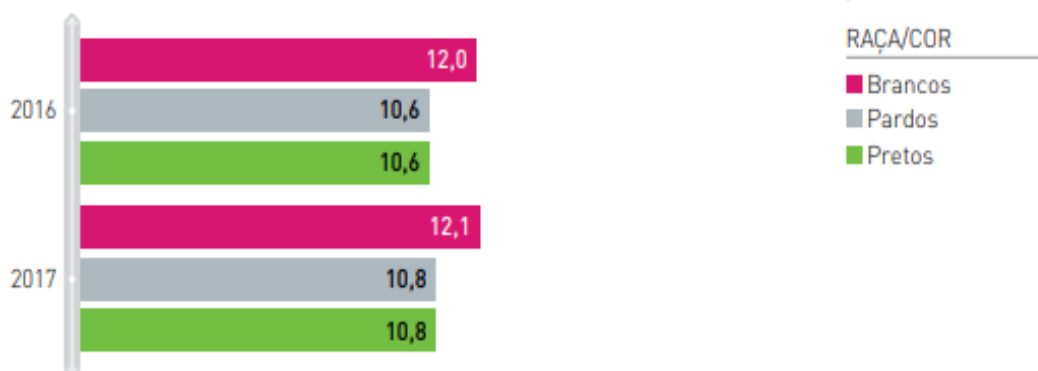
Reconhecer que o racismo ainda está presente nas relações sociais e estruturais da sociedade é primordial para que os profissionais da educação se conscientizem em relação aos mecanismos da desigualdade racial, de modo a gerar estratégias pedagógicas, psicológicas, sociais e econômicas da ação antirracista, ou seja, para que a Educação Antirracista se consolide na atuação dos envolvidos com a educação formal.

Adotando-se essas práticas seria possível despertar nos que estão oprimidos pelo sistema de hierarquização racial o desejo de reivindicarem sua humanidade e seus direitos recusados. O educador comprometido com esse projeto visa a construção de uma sociedade antirracista, que ceifa a violência desse sistema e propõe novas formas de cidadania, libertando a todos ao buscar a liberdade do oprimido, visto que, segundo Paulo Freire,

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmo. Só o poder que nasce da debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. (FREIRE, 2011, p. 41)

Os privilégios que vivencia a população branca em detrimento da população negra, frutos da realidade histórica e racial brasileira, são demonstrados nos dados de pesquisas censitárias. A título de exemplo, mostramos, abaixo, os índices relativos à média de escolarização de parte da população brasileira.

Escolaridade média da população de 18 a 29 anos - Por raça/cor Brasil - 2016 e 2017 - Em anos de estudo



Fonte: IBGE/Pnad Contínua. Elaboração: Todos Pela Educação.

Notas: ⑦ As estimativas levam em consideração a idade em anos completos na data da entrevista.

Em relação ao acesso à Educação Superior, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) publicou em 2005 uma pesquisa combinando os dados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com dados do IBGE entre 2000 e 2003, constatando que “os brancos representavam 52% dos brasileiros. Já a população branca na educação superior é de 72,9%, o que significa mais de 20% de brancos nas Instituições de Educação Superior (IES) do que na população geral.” (INEP, 2003, p. 1)

A busca pela equidade social não pode prescindir da educação e, assim, a conquista dos espaços de educação formal pela população negra se faz urgente, não apenas no sentido de se possibilitar a melhora de sua situação socioeconômica e intelectual, mas simplesmente para que os direitos fundamentais dispostos na Constituição Federal de 1988 passem a ser efetivamente exercidos.

O ensino de História no Brasil em ambientes escolares vem passando por transformações ao longo da construção da sociedade. Desde seu surgimento na França do século XIX, a disciplina possuiu diversas nomenclaturas que foram adaptando-se às transformações da leitura da mesma. No Brasil, vimos o componente curricular História Universal passar a se chamar História da Pátria, História do Brasil e, atualmente, História. Em seus primórdios foi ferramenta importante para a solidificação de

uma origem branca e cristã, apresentada por uma sucessão cronológica de realizações de “grandes homens” para uma “nova” disciplina constituída sob paradigmas metodológicos que buscam

incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial. (BITTENCOURT, 2018b, p. 127)

Vê-se, aí, a necessidade ideológica de construir e reproduzir nas sociedades o poder de dominação de uma só classe, o que chamaria Bourdieu de “capital cultural” (2000). Reforçando uma história sobre ela mesma, sobre suas conquistas e heróis, do ponto de vista das classes dominantes, para tanto, a escola é o principal mecanismo de reprodução das ideologias destas últimas, determinando a função da história na sociedade.

Esse conhecimento passa a ser mais devidamente difundido no Brasil a partir de 1837, com a criação do Colégio Pedro II, colégio de ensino secundário, e a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), do mesmo ano, fatos que consolidaram a história como componente escolar obrigatório. Evidentemente, o acesso escolar desse momento só era possível para os filhos da burguesia; os negros, não considerados cidadãos, estariam excluídos desse acesso. A história enquanto disciplina teria a incumbência de firmar a ideia de nação a partir da formação do Estado brasileiro, cujo marco inicial estaria na proclamação da independência.

Com o fortalecimento do espírito nacional, engendrou-se o necessário espaço para a “invenção das tradições” brasileiras. A história ensinada era a história exclusiva da elite branca, voltada para a Europa e para a mestiçagem da raça brasileira. A serviço dessa história punha-se um currículo humanístico, signo da pertença à elite. (MATHIAS, 2011, p. 42)

O currículo educacional é enredado em resquícios desse período, o que afeta profundamente o imaginário social da população brasileira, certamente afetando, de modo negativo, o desenvolvimento de uma história oficial que abrangesse toda a diversidade contida no país.

O modelo francês seguido na educação nacional via que “a escola metódica defendia a supremacia dos acontecimentos políticos, militares e diplomáticos, sempre visando à unidade nacional” (MATHIAS, 2011, p. 43). Seguindo esses parâmetros, a história do Brasil foi construída num sentido de formar uma identidade brasileira. Nota-se, então, um evidente uso da Educação para reforço dos ideais que acabamos de descrever.

No pós-Revolução de 1930, durante a Era Vargas, inicia-se um processo de alterações no modelo educacional. Nesse período, criou-se o Ministério da Educação e Saúde, e a primeira reforma educacional data de 1931. Contudo,

No que tange especificamente ao ensino de história, houve uma retomada da concepção de Estado Nacional e da busca por uma identidade do povo brasileiro – identidade essa incumbida de ocultar as clivagens sociais candentes na sociedade. A ideia geral consistia no fato de que estava a cargo da elite operar as transformações sociais. O povo representava a massa cega a ser guiada pela elite. Dando seguimento à ascendência francesa no ensino de história no Brasil, o modelo aplicado é o quadripartite: história antiga, medieval, moderna e contemporânea. (MATHIAS, 2011, p. 43)

Passamos pelo período de industrialização em 1950, momento em que a população pobre passa a ter acesso à escola – o que equivale a dizer que, até antes desse período, os conteúdos transmitidos nas escolas não causavam grandes efeitos nessa parcela dos brasileiros. A inserção no ensino escolar de camadas mais populares da sociedade se deu por uma necessidade de ordem econômica, o que pode ser verificado pelos currículos que faziam a Educação se voltar para a formação técnica da classe que serviria ao projeto do capital. Teóricos e sociólogos se atentaram à incompletude desse movimento.

Reivindicava-se um ensino de história que fornecesse aos alunos elementos de autonomia intelectual frente aos desafios econômicos impostos pelo setor empresarial e pelas políticas desenvolvimentistas. O cidadão político deveria aliar conhecimentos da história política aos da história econômica como base para melhor compreensão do grau do desenvolvimento capitalista brasileiro. (MATHIAS, 2011, p. 44)

Mais adiante, a partir do golpe militar em 1964, o ensino de história passa a ser vigiado para atender especificamente os interesses do governo então instaurado. Nesse cenário nacional, a educação, assim como outros setores da sociedade, foi manipulada em prol da sustentação do modelo de governo vigente.

Vê-se que, ao longo da história do país, o ensino de História é um espaço de disputa das elites e do poder político para a criação de uma identidade nacional. Sobre o período da Ditadura Militar, o doutor em História Carlos Leonardo Mathias afirma:

As metas para o ensino de história no posterior ao ano de 1964 estavam amplamente vincadas pelo ideário de segurança nacional e desenvolvimento econômico, dois dos principais pilares de

sustentação da doutrina de governo dos militares. Com as reformas educacionais de 1968 – ano da decretação do Ato Institucional número 5 – e de 1971, o ensino de história é efetivamente voltado para atender aos interesses do Estado ditatorial. (MATHIAS, 2011, p. 44-45)

Mesmo com o regime opressor instaurado no país, contraditoriamente, há no campo da Educação, e principalmente na História, por influência da dialética Marxista, um movimento de experimentação nas ciências humanas: “enfaticava-se, assim, uma História, não só como produto final, mas como uma maneira de pensar peculiar, ou seja, de ‘pensar historicamente’. Pela primeira vez, ensinou-se História ensinando-se também seu método”. (NADAI, 1993, p 14.)

Com o processo de democratização, a disciplina de História passa a ser pensada de modo a responder por uma movimentação geral da sociedade, mais aberta ao diálogo e às questões socioculturais. A disciplina apropria-se de novas metas para exercer sua influência no imaginário e na formação da população, manifestando certo intuito de “tornar o recém-cidadão capaz de intervir e transformar a realidade brasileira” (MATHIAS, 2011, p. 45). Com bases marxistas, pensando no público escolar, o currículo começa a acenar para o rompimento com o tradicional modo linear de se entender a história, abre-se para a crítica acerca de certos mitos e da valorização da elite branca, chegando a questionar muitos [alguns?] aspectos do capitalismo”.

Ainda assim, a História do negro e do nativo foi por anos manipulada para sustentar a ideologia do colonizador, deturpando e desfavorecendo o aprendizado acerca das lutas e trajetória dessa parcela da população, de modo a gerar uma lacuna severa sobre essa temática no ensino da História.

A partir de reivindicações do Movimento Negro brasileiro, que, desde o período pós ditatorial, demanda que esse ensino seja repensado no sentido de valorizar a história negra desde a formação básica de jovens estudantes brasileiros, foi promulgada a lei 10.639/03. Fruto das políticas de Ação Afirmativa, essa lei instaura a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras nas instituições de Educação Básica, públicas e particulares em âmbito nacional, primordialmente nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras. Assim, inicia-se um novo período para a disciplina de História, no qual a busca pela compreensão e reparo do papel do negro na formação nacional ganha espaço na sala de aula.

3 PERCURSO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL

3.1 A história negra como possibilidade

Neste item, ao falar da educação antirracista no Brasil, tratamos particularmente da compreensão sobre a difusão da lei federal 10.639/03 no ensino de História. Para tanto, foram levantados dados documentais na legislação brasileira voltada à educação. A fim de melhor compreender a construção da categoria antirracismo, que, por sua vez, é o nosso ponto de partida teórico na discussão sobre a prática dos atores envolvidos neste processo educacional, professores e professoras de História e alunos e alunas do Ensino Médio.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em vigor no Brasil até 2018, o modelo de educação até então estaria firmado nos pilares do conhecido Relatório Delors, publicado pela Unesco, em 1996.

Dentre os quatro princípios propostos para uma educação para o século XXI – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser – destaca-se o aprender a conhecer, base que qualifica o fazer, o conviver e o ser e síntese de uma educação que prepara o indivíduo e a sociedade para os desafios futuros, em um mundo em constante e acelerada transformação. (BRASIL, 1997, p.11)

A História é movimento, acompanha e engendra mudanças na sociedade, fazendo-se realidade concreta. Segundo Eric Hobsbawn, “a história está empenhada em um projeto intelectual coerente, e fez progressos no entendimento de como o mundo passou a ser hoje” (1998, p.10). Percebemos a importância da História na construção de modelos de sociedade, fato que perpassa pelo ambiente escolar. A vida escolar básica tem um papel de inserção dos alunos na vida em sociedade, nos conceitos dessa sociedade e, portanto, nas mudanças nela. Por isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs), durante muito tempo, orientaram o trabalho pedagógico na perspectiva de possibilitar ao educando

se preparar adequadamente para a vida em sociedade. São, portanto, indicações genéricas que devem apoiar as escolas e os professores na montagem de seus currículos e na proposição de atividades,

projetos e programas de estudo ou disciplinas, através das quais serão desenvolvidas pelos estudantes. (BRASIL, 1997, p.11)

O ensino das Ciências Humanas, especialmente de História, trata de apresentar um recorte importante na formação das sociedades ocidentais. Pensando a realidade brasileira como multirracial e pluriétnica, iremos, então, relacionar o objetivo do Ensino Médio, que é “compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros” (BRASIL, p. 11), ao de uma educação que promova essa perspectiva de respeito e reconhecimento das identidades. Esse é o mote que, em tese, permeia os conteúdos e o cotidiano escolares de forma a construir “uma relação de respeito e convivência, que rejeita toda forma de preconceito, discriminação e exclusão” (BRASIL, 1997, p 12).

O desvelamento paulatino da visão colonialista sobre a História, com o Movimento Negro em sua diversidade – sobre a qual discorreremos mais à frente – traz, a partir do século XIX, uma movimentação na maneira de perceber a formação das sociedades modernas e ocidentais. Esse processo dá início à busca por uma história que, até então, apenas fora contada e difundida do ponto de vista eurocêntrico e imperialista, um conhecimento construído e transmitido, em geral, na perspectiva de uma versão unilateral e essencialista. É o que confirmam os estudos de Kabengele Munanga.

Ora, a educação habitualmente dispensada aos nossos jovens, é enfocada geralmente numa visão eurocêntrica que além de ser monocultural, não respeita nossas diversidades de gêneros, sexos, religiões, classes sociais, “raças” e etnias, que contribuíram diferentemente na construção do Brasil de hoje, que é um Brasil diverso em todos os sentidos. (MUNANGA, 2005, p. 1)

Assim, parte de nossa preocupação é com a disciplina de História e com o entendimento da postura epistemológica, ética e política de professores e professoras que trabalham com essa disciplina perante a década e meia de movimentações e reconstruções a que ela vem sendo submetida.

Esses personagens estão diante de um desafio com aspecto estruturante. Tal aspecto demonstra as fragilidades das mudanças educacionais, a implicação da mudança das práticas docentes, dos percursos e trajetos que estas professoras e professores vêm percorrendo para abranger em sua prática as

determinações legais. Aqui referimo-nos, novamente, à aplicação da lei 10.639/03, observando de que forma ela pode preencher as lacunas das possíveis defasagens da formação primeira dos docentes e dos enfrentamentos rotineiros das educadoras e educadores brasileiros, comumente às voltas com problemas que vão desde a falta de recursos até a ausência de apoio junto à equipe pedagógica.

Vê-se, então, que o personagem central de nossa pesquisa é o docente, ator que, em nosso entendimento, é o principal elemento entre aqueles que garantem o sucesso da implementação da lei em ambiente escolar. Numa situação ideal, imagina-se que esse profissional, em sua missão educadora, estaria impregnado do “saber da história como possibilidade e não como determinação” (FREIRE, 1996, p. 76), conforme propõe Paulo Freire. De acordo com o pedagogo, o docente não deve ter apenas uma visão profunda e crítica de seu conteúdo, mas uma perspectiva utópica sobre o futuro. Para o pensador brasileiro,

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. (FREIRE, 1999, p. 75)

No horizonte freiriano, os envolvidos nesse projeto político da educação, que busca a promoção das questões étnico raciais negras, são os promotores da mudança indicada na lei 10.639/03 – que por sua vez, vale lembrar, é resultado do esforço do Movimento Negro e de seu crescente diálogo, sobretudo a partir da década de 1960, com as autoridades e com a sociedade em geral a fim de disseminar uma outra perspectiva da história negra brasileira.

Para a melhor compreensão de nossa categoria central, o antirracismo, faremos uma retomada histórica para chegarmos ao entendimento dos percalços e das motivações em que estão imersos esses profissionais. Entendemos que o conjunto da lei, com as diretrizes em relação à formação dos docentes, as alterações do currículo e da LDB e sua ênfase no combate ao racismo, culmina numa proposta de formação de uma educação antirracista. Essa proposta, no entanto, não nasceu da mera criatividade de intelectuais progressistas, mas

resulta de um longo processo histórico que remonta às lutas emancipatórias ocorridas dentro do sistema escravista. A seguir, sintetizaremos alguns marcos dessa longa trajetória.

3.2 Genocídio histórico-cultural e resistências

O termo genocídio, segundo o dicionário Houaiss, significa “crime contra a humanidade que consiste no extermínio de uma comunidade, grupo étnico, racial ou religioso”. Ele ocorre de várias maneiras na nossa sociedade desde a invasão dos europeus, que provocaram tanto o genocídio cultural quanto o populacional, sendo que os sobreviventes, em grande medida, sofreram o secular processo de aculturação dos povos estrangeiros. Resultante da estrutura simbólica e material do aparelho ideológico de dominação (ALTHUSSER, 1970), esse mecanismo serviu e continua a servir à manutenção da cultura brancocêntrica forjada na estrutura do capitalismo moderno. Diversos aspectos, de natureza tanto cultural quanto econômica, estão mobilizados para a desarticulação e opressão cultural de todos aqueles que não se enquadram aos padrões ditados por esses opressores, em especial da população negra. Conforme analisa Ianni,

[...] o negro surge no horizonte da análise científica. Ele aparece ao branco, e a si mesmo, como um tipo social cuja sociabilidade e a cultura apresentam características que o diferenciam do branco. Algumas das suas atividades, bem como os valores que organizam essas atividades, parecem diferenciar e discriminar o negro a ponto de transformá-lo num problema, ou desafio, para o branco e a si mesmo. O branco procura encontrar no próprio negro os motivos da distância social, do preconceito e das tensões que se revelam nas relações entre ambos. (IANNI, 1978, p. 52)

O maior crime da humanidade e contra a humanidade até hoje foi a escravização europeia realizada sobre povos africanos e indígenas. Demógrafos calculam que 80% da população nativa indígena da América foi exterminada pela violência colonizadora até o final do século XVI. De um total de, possivelmente, 100 milhões de habitantes, cerca de 80 milhões⁴ de pessoas foram massacradas. Soma-se a isso todo o contingente negro sequestrado na África e

4 Os números sobre a população nativa na América por ocasião do início da invasão europeia no final do século XV ainda são controversos entre os estudiosos. As estimativas menores falam em 54 milhões e as maiores em mais de 100 milhões.

escravizado entre os séculos XVI e XIX, totalizando mais de 12 milhões de pessoas, sendo que o Brasil foi o país de maior contingente escravista, recebendo em torno de 5 milhões de pessoas. Os relatos sobre a violência direta da escravidão que, no limite, levava à morte e ao extermínio coletivo, são inúmeros e só não foram exaustivamente narrados porque só recentemente, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, a história dos oprimidos passou a ser seriamente investigada.

Mas a violência que gerou a morte não se encerrou nela, estendeu-se sobre os sobreviventes convertendo-se em novas formas de opressão na América pós-abolição. Segundo diferentes estudos, dentre os quais os do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), as mazelas desse período deixaram marcas profundas até os dias atuais, devido ao caráter estrutural do racismo. Indo mais além, devemos ter em vista que o racismo estrutural é agravado pelo machismo estrutural, que aprofunda a opressão particularmente sobre o gênero feminino.

a taxa de homicídios de mulheres não negras teve crescimento de 4,5% entre 2007 e 2017, a taxa de homicídios de mulheres negras cresceu 29,9%. Em números absolutos a diferença é ainda mais brutal, já que entre não negras o crescimento é de 1,7% e entre mulheres negras de 60,5%. Considerando apenas o último ano disponível, a taxa de homicídios de mulheres não negras foi de 3,2 a cada 100 mil mulheres não negras, ao passo que entre as mulheres negras a taxa foi de 5,6 para cada 100 mil mulheres neste grupo. [...] A desigualdade racial pode ser vista também quando verificamos a proporção de mulheres negras entre as vítimas da violência letal: 66% de todas as mulheres assassinadas no país em 2017. O crescimento muito superior da violência letal entre mulheres negras em comparação com as não negras evidencia a enorme dificuldade que o Estado brasileiro tem de garantir a universalidade de suas políticas públicas. (IPEA, 2019, p. 38-39)

Há que se problematizar o crime, a violência, os assassinatos que circundam a população negra (e indígena) brasileira. Há que se entender a história do negro no Brasil para retirar o seu papel imposto, essa caricatura de marginal, criminoso, incapaz. Tal concepção se funda no lastro histórico da escravidão que não se dissocia do mito fundador do nosso País. Segundo Marilena Chauí,

Pelas circunstâncias históricas de sua construção inicial, nosso mito fundador é elaborado segundo a matriz teológico-política, e nele quatro

constituintes principais se combinam e se entrecruzam, determinando não só a imagem que possuímos do país, mas também nossa relação com a história e a política. O primeiro constituinte, para usarmos ainda uma vez a expressão de Sérgio Buarque de Holanda, é a "visão do paraíso"; o segundo é oferecido pela história teológica, elaborada pela ortodoxia cristã, isto é, a perspectiva providencialista da história; o terceiro provém da história teológica profética cristã, ou seja, do milenarismo de Joaquim di Fiori; e o quarto é proveniente da elaboração jurídico-teocrática da figura do governante como "rei pela graça de Deus". (CHAUÍ, 2000, p. 29)

Forjado na falácia da hierarquização das raças, onde a cultura e a história do imaginário branco o coloca no lugar do modelo de cidadão fruto da perfeição, este é o que não se racializa e, sendo assim, isenta-se da responsabilidade de construir uma nova sociedade, equânime e antirracista. Assim, analisa Schucman ao pensar a construção social das raças:

A marca dessa diferença e desigualdade perpassa toda a socialização desses indivíduos: a casa, a escola, a rua e todos os espaços públicos são marcados pela preterição do branco em relação ao negro. A raça como categoria social é um importante componente nas estruturas sociais, pois embora a ideia de raça biológica não faça mais eco entre os discursos científicos, a raça é uma categoria que diferencia, hierarquiza e subjuga diferentes grupos que são marcados fenotipicamente. Em outras palavras, apesar de não existir uma raça biológica, tanto brancos como negros são cotidianamente racializados em um processo relacional. Desta forma, podemos dizer que negros e brancos constroem a si mesmos e suas experiências em um mundo racializado, tendo como contraponto um ao outro. No entanto, esta relação não é simétrica, já que o racismo confere aos brancos a ideia de representantes de uma humanidade desracializada com valores neutros e transparentes. Assim, o branco aparece no imaginário e, portanto, nas experiências concretas dos indivíduos de nossa sociedade como sujeitos onde cor e raça não fazem parte de suas individualidades. Já o negro é percebido e significado como portador de raça – ou seja, é “o outro” racializado, representante de toda uma coletividade de sujeitos racializados em que tanto “raça” quanto “cor” fazem parte de suas experiências cotidianas. Neste sentido, o processo relacional resulta nas desigualdades de bens materiais e simbólicos da população negra, em contrapartida a privilégios e preterição da população branca. (SCHUCMAN, 2010, p.48)

O antirracismo implica, entre outros aspectos, a busca de discursos conscientes e práticas éticas que valorizem a alteridade e a coletividade dos povos aqui viventes, principalmente do/a negro/a e indígena, os mais oprimidos entre os oprimidos.

Abdias do Nascimento denunciou e propôs novos meios de pensar a condição de afro-brasileiros/as, criticando autores que reforçavam ideais de

embranquecimento, em especial, no contexto da idealização da convivência racial no Brasil. Sobre isso, ele dizia:

Desde primeiros os tempos da vida nacional até os dias de hoje, o privilégio de decidir tem ficado unicamente nas mãos dos propagadores e beneficiários do mito da “democracia racial”. Uma “democracia” cuja artificiosidade se expõe para quem quiser ver; só um dos elementos que a constituiriam detém todo o poder em todos os níveis político-econômico-sociais: o branco. Os brancos controlam os meios de disseminar as informações; o aparelho educacional; eles formulam os conceitos, as armas e os valores do país. (NASCIMENTO, 2017, p. 54)

Propor um projeto político-pedagógico antirracista significa, antes, pensar nos espaços educacionais como locais de disputa do discurso, contra a preleção unilateral e genocida do branco (que tentou compulsivamente deturpar a imagem e a trajetória do negro), e em favor as mudanças que vêm sendo conquistadas no currículo de história. Os perigos de uma versão única da história são caracterizados pela exclusividade do poder em âmbito político e social, de modo a não possibilitar à pessoa negra identificar-se na história. Em outros termos, a visão histórica dominante, quando replicada em sala de aula, tende a criar a sensação de não pertencimento e a assimilação da identidade do opressor.

À medida que o conhecimento autêntico dos povos oprimidos neste país é difundido aos afro-brasileiros/as, possibilita-se o crescimento da identificação étnico-racial, o que, por sua vez, contribui para o fortalecimento dessa parcela da população, uma vez que tende a fazer aumentar as reivindicações por espaços de poder. Para que esses espaços sejam efetivamente justos, é necessário que haja o combate ao “ideal do embranquecimento” infundido na população brasileira como um todo (e que manifesta-se ora mais ora menos explicitamente). É essa situação, afinal, que perpetua o poder coativo nas mãos das classes dirigentes (brancas), isto é, o poder de manipular o acesso e a mobilidade das posições sociopolíticas e econômicas (NASCIMENTO, 1996, p. 92).

O combate ao genocídio da população negra nos propõe que solucionemos frentes diversas. Para Abdias Nascimento, há de se reorganizar o discurso e positivar as lutas não apenas na educação, mas em todos os lugares, tendo em vista que só é possível enfrentar o racismo estrutural de maneira também estrutural, seja lá qual for o elemento considerado como ponto de

partida para se atingir a totalidade da estrutura social. Aqui, alinhamo-nos com a ideia de que o planejamento do projeto educacional dirigido à comunidade possui caráter singularmente estratégico em qualquer projeto de mudança estrutural da sociedade.

3.3 Pan-africanismo

O movimento pan-africanista organizou-se primeiramente nos EUA, sendo posteriormente aderido no Brasil. Tem relevante importância no percurso da reafirmação de uma identidade afrocentrada, propondo que as barreiras entre a população negra a sociedade eurocentrada sejam gradualmente forçadas, de modo a gerar novas tensões e a problematizar a posição da população negra.

Referiremo-nos primeiramente aos Estados Unidos como campo teórico para o entendimento do surgimento do pan-africanismo. Isso deve-se não apenas ao pioneirismo do movimento nesse país, mas também ao fato de que, num momento inicial, o engajamento da América do Sul e do continente africano foi modesto, certamente em razão das dificuldades de articulação entre negros e negras promovidas pelas formas específicas de opressão nessas regiões. Para Joaquim Barbosa,

[...] tal fato revela o massacre que as políticas antinegro – eugenistas na América e colonialista na África – trouxeram para a comunidade negra nos dois lados do Atlântico à época. Nesta política de aniquilamento, qualquer crítica à superioridade branca era silenciada”. (BARBOSA, 2011/2012, p. 140)

A cunho de uma retomada histórica necessária ao nosso objetivo, relataremos, brevemente, as fases do início do movimento pan-africanista. O termo pan-africanismo foi cunhado em Londres em 1900, por Sylvester Williams, na ocasião de uma conferência de intelectuais negros que lutavam contra a expropriação das terras de negros sul-africanos por europeus. (GELEDES, 2017). Para ele, o pan-africanismo significa um conjunto de ideias que propõe estudar história, ou “fazer” história a partir do continente africano, tendo em vista a busca por unidade e solidariedade entre os afrodescendentes.

A primeira fase desse movimento tem como percursores ativistas intelectuais acadêmicos e não acadêmicos. Um dos nomes mais conhecidos é o

de Marcus Mosiah Garvey, ativista jamaicano, que defendia a ideia de que os negros deveriam regressar à África, tendo participado da formação do pan-africanismo em outros países. Outro nome conhecido é do intelectual W. E. B. Du Bois que escreveu e lutou em prol do negro estadunidense. Foi uma das figuras importantes no movimento negro dos Estados Unidos no início do século XX. Sua luta pregava a valorização e a integração da população negra à civilização ocidental.

O movimento de integração negra internacional promoveu muitos congressos Pan-africanos nesse período. Segundo Barbosa, essas discussões acabaram

consolidando um sentimento de coparticipação do negro em uma mesma comunidade de interesses, enquanto raça, etnia, povo, espírito, comunidade etc. Assim se funda a ideia força do Pan-Africanismo, dialogando com o universo simbólico contemporâneo para embasar uma luta comum do negro (africano e afrodescendente) contra o colonialismo e o racismo. Desta práxis surgiu o lema clássico que definiu o Pan-Africanismo do século XX: liberdade e integração. Uma ideia que será retomada pelas gerações posteriores dos intelectuais negros e não negros. (BARBOSA, 2011/2012, p. 141)

A partir desse movimento, acontece uma abertura para as tensões das relações raciais. Após a Segunda Guerra Mundial no século XX, que dizimou e tornou precária a situação de diversos países e povos, a luta negra ganhou força. Nos Estados Unidos, por exemplo, com a demanda crescente de trabalhadores, iniciou-se um processo de migração de negros do sul para o norte, já que se demandava ampliação da força de trabalho no contexto de crise gerado no pós-guerra.

Embora não tenha representado um marco diretamente relacionado à comunidade negra mundial ou americana, a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) também fortaleceu esse movimento. Por se tratar de uma instituição supranacional, mesmo que dominada pelas grandes nações imperialistas, viabilizou debates e encontros de projeção internacional. O maior resultado disso materializou-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento assinado por todos os países-membros em 1948. Com a ONU, nascem outros organismos políticos, dentre os quais a UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Desde então, tanto a Unesco quanto outros órgãos mais sensibilizados com a questão dos direitos humanos passaram a realizar encontros internacionais e a publicar documentos de referência em que se incluíam as questões étnico-raciais. Dentre estes últimos, podemos destacar os materiais didáticos e paradidáticos para a educação desenvolvidos pela organização. Um dos trabalhos de destaque é a coleção História Geral da África, iniciada em 1964 e concluída na década de 1980, projeto liderado por autores africanos e que envolveu mais de 350 especialistas do mundo todo.

Data de 1978 a Declaração sobre raça e os Preconceitos Raciais, o primeiro documento que mencionava a tentativa da eliminação de todas as formas de discriminação racial como um objetivo político (UNESCO, 1978).

No contexto de redefinições políticas e ideológicas, sob patrocínio de entidades internacionais, como a Unesco, foi proposta a difusão de um ensino de “História para a paz” e iniciaram-se debates sobre os fundamentos que serviriam como alicerce para uma renovação curricular em escala internacional. (BITTENCOURT, 2018b, p. 139)

No Brasil, o Congresso de Cultura Negra realizado a partir da década de 1970 foi o principal reflexo desse movimento. O personagem que mais se destacou nesse contexto, levantando questões influenciadas pelas ideias pan-africanistas, foi Abdias do Nascimento, pensador negro respeitado tanto por seu trabalho intelectual quanto por sua militância política no Movimento Negro brasileiro e internacional.

3.4 Movimento Negro

Entendemos por Movimento Negro uma união de ações realizadas pela população negra desde o início da República (1889) no Brasil, que reivindicavam melhorias sociais a esta população que fora abandonada após a abolição. De acordo com Domingues:

Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. (DOMINGUES, 2007, p. 101)

Negros e negras não tiveram direitos de cidadania resguardados e, assim, os ex-escravizados e seus descendentes criaram mecanismos de subsistência que basicamente tinham características assistencialistas e culturais durante o período que Petrônio (2007) denomina “primeira fase do Movimento Negro” (1889-1937). Nesse momento surgem os primeiros grêmios, associações, clubes, sociedades e também a imprensa negra com seus folhetins, jornais e revistas, cuja temática primordial eram as reivindicações da população negra.

O preconceito racial que empurrava negros e negras cada vez mais à margem da sociedade, era denunciado através desses veículos. Segundo Domingues, “a imprensa negra conseguia reunir um grupo representativo de pessoas para empreender a batalha contra o ‘preconceito de cor’, como se dizia na época” (DOMINGUES, 2007, p 111.). Apesar de no Brasil não haver segregação racial legalizada, como nos Estados Unidos, esses documentos demonstram o quão enraizada socialmente estava a ideia de que negros não deveriam ocupar os mesmos espaços que os brancos.

A partir da abolição, a política passa a difundir princípios tais como “princípio de que todos são iguais perante a Lei” (MOURA, 2014, p. 210). Trata-se, ainda segundo Moura, de uma “estratégia de barragem social” (*Id.*) refinada, pois, com essa prerrogativa, o ex-escravizado, agora livre, não encontra oportunidades de posições de trabalho, pois estas estão sendo ocupadas por imigrantes brancos. Assim, o negro foi culpabilizado e colocado no lugar de incapaz, posição que revela uma das contradições dos primórdios do sistema capitalista, baseado numa sociedade que cresce por meio do trabalho escravo. Ainda segundo Moura, essa “deformação da sua personalidade que é uma consequência do comportamento patológico das elites racistas termina segregando-o em um gueto invisível” (MOURA, 2014, p. 153), isto é, gerando uma segregação dissimulada como resultado de tal patologia social.

No intuito de combater a hierarquização característica da formação da sociedade brasileira, o Movimento Negro exerce suas funções no intuito de integrar os cidadãos numa luta coletiva por direitos, nas mais diversas esferas sociais, em ações coletivas que visam a influenciar as dinâmicas entre tais esferas, desde sua formação até os dias atuais.

Em 1930, o Movimento Negro deu um importante passo ao fundar a Frente Negra Brasileira, que se tornou o primeiro partido político negro do país.

Tinha em seus moldes estruturas nacionalistas: mantinha escolas, time de futebol, grupo teatral e musical e oferecia diversas assistências à população negra desassistida pelo Estado. Contudo,

Com a instauração da ditadura do “Estado Novo”, em 1937, a Frente Negra Brasileira, assim como todas as demais organizações políticas, foi extinta. O movimento negro, no bojo dos demais movimentos sociais, foi então esvaziado. Nessa fase, a luta pela afirmação racial passava pelo culto à Mãe-Preta e uma das principais palavras de ordem era a defesa da Segunda Abolição. (DOMINGUES, 2007, p.107)

Com o fim da era Vargas, os movimentos de protesto da população negra se reorganizam. O principal grupo dessa fase foi a União dos Homens de Cor (UHC) que, a partir de 1943, abraçou diversos estados no país. No ano seguinte, Abdias Nascimento funda o Teatro Experimental do Negro (TEN)

com os seguintes objetivos básicos: a. resgatar os valores da cultura africana, marginalizados por preconceito à mera condição folclórica, pitoresca ou insignificante; b. através de uma pedagogia estruturada no trabalho de arte e cultura, tentar educar a classe dominante “branca”, recuperando-a da perversão etnocentrista de se autoconsiderar superiormente europeia, cristã, branca, latina e ocidental; c. erradicar dos planos brasileiros o ator branco maquiado de preto, norma tradicional quando a personagem negra exigia qualidade dramática do intérprete; d. tornar impossível o costume de usar o ator negro em papéis grotescos ou estereotipados [...] (NASCIMENTO, 2017, p.161-162)

O TEN foi escola de grandes atores e atrizes negros como Ruth de Souza, a primeira atriz negra a participar de novelas televisivas e a ganhar o Leão de Ouro, um prêmio internacional. Abdias tinha no bojo de sua luta premissas freirianas de libertação, a ideia de que o quando oprimido, neste caso a população negra, viesse a se libertar, libertaria também o opressor das amarras de seu preconceito e superioridade, podendo quem sabe construir um novo projeto de sociedade.

Contudo, no ano de 1964 foi instalada a ditadura militar. A repressão foi tamanha que desestabilizou uma vez mais os movimentos em prol a libertação da população negra. Observemos um trecho do livro já esgotado de Abdias, datado de 1982, a respeito desse período de retrocesso:

Em 1964, com o ativo apoio dos Estados Unidos, um golpe militar derrubou o governo constitucional do presidente João Goulart, e instituiu uma ditadura militar brutal cujos sangrentos métodos de tortura

e de repressão se tornaram mundialmente conhecidos. A situação do negro brasileiro pouco se modificou com essa ocorrência. Nós temos suportado o peso do autoritarismo e do terror da dominação minoritária branca através de quase 500 anos. Para nós, o único elemento novo que emergiu da ditadura foi a proibição, consignada na Lei de Segurança Nacional, da discussão de problemas raciais de qualquer gênero. A democracia racial se tornou dogma intocável, banido do debate público e científico. A ditadura articulou também uma política econômica de industrialização forçada dentro do sistema capitalista-monopolista mundial, entregando a economia do país ao capital estrangeiro multinacional e transformando o Brasil num poder subimperialista, que se expande em busca dos mercados das economias mais fracas da África e do resto da América Latina. Tal política de econômica resultou, inclusive, numa escandalosa concentração racial da renda nas mãos de uma minúscula elite minoritária, constituída de somente 5% da população do país. (NASCIMENTO, 1982, p. 31)

Mesmo diante desse cenário, as pautas da população negra retomam fôlego a partir da década de 1970 com a entrada de discussões e a organização de outros movimentos no Brasil, como o movimento feminista, estudantil, sindical e outros. No que se refere à questão negra, o grande marco é a fundação do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial no ano de 1978, momento em que se inicia a fase atual desse que atualmente leva o nome simplificado de Movimento Negro Unificado (MNU). A sua centralidade foi forjada no combate à discriminação racial, continuando e ampliando a busca de seus antecessores por uma sociedade inclusiva e com condições justas para negros e negras na sociedade brasileira.

A partir da década de 1980, com o processo de redemocratização, o então MNU se torna um dos principais movimentos sociais do país. Em 1986 ocorre a “Convenção Nacional do Negro pela Constituinte” (BRASIL, 1986), evento em que “aborda-se uma longa lista de demandas a serem incorporadas à Nova Constituição Federal de 1988, em especial a inclusão do currículo escolar da História do África e do Negro no Brasil. Esse ato culmina na alteração da Constituição Federal de 1988, com a inclusão do Art. 5º, que afirma que

[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...] (BRASIL, 1988, p. 5)

Mesmo com vários enfrentamentos o MNU prossegue sua luta, conquistando diversos braços, tais como a Coordenação Nacional de Entidades Negras (CONEN), que promoveu congressos e encontros pelo país. Além disso, diversas entidades surgem com o foco principal para a Educação, como a paulistana Associação Afro-Brasileira de Educação Cultural e Preservação da Vida (ABREVIDA) e Núcleo de Estudos Negros em Florianópolis, entre outras.

O MNU que se ergue em frente ao Teatro Municipal de São Paulo em ato público no dia 7 de julho de 1978 é um dos primeiros grandes movimentos na luta contra o racismo estrutural e em prol dos direitos da população afro-brasileira.

3.5 Miscigenação

No contexto brasileiro de novos enfrentamentos a partir das disputas de discurso, da busca pela tradução da sociedade nacional ou da identidade nacional, há uma parcela progressista da sociedade que rompe, a partir do início do século XX, com a ideia de uma democracia racial em torno da sociedade. Para a compreensão primeira da ideia de democracia racial, impressa principalmente a partir do livro *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre (1930), percorremos um longo caminho no campo teórico. Embora o conceito em si já se encontre superado, essa mentalidade deixou marcas na sociedade, sobretudo ainda nos dias atuais, em que há uma parcela significativa de cidadãos que, influenciados pela onda conservadora, reafirmam a falsa teoria.

Visto como uma “ponte do naturalismo dos velhos intérpretes da sociedade [...] e ponto de vista sociológico” (HOLANDA, 1995, p 18.), Freyre está preocupado em demonstrar de forma expositiva as relações que compõem a sociedade brasileira, sobretudo entre os brancos colonizadores e os negros escravizados. Por esse motivo, a mencionada obra foi recebida, à época, como revolucionária. Contudo, ao passo que avançamos com discussões sobre o escravismo, percebe-se a influência da ideologia política da branquitude, que, entre outros aspectos, consiste na tentativa de minimizar a crueldade das relações raciais no Brasil com a intenção de que a estrutura racista seja mantida.

Essa tese será entendida como uma noção falsa, um mito a partir de pesquisas que pretendiam compreender o Brasil como modelo do bem viver e

bom convívio entre as diversas raças aqui presentes, tentando demonstrar que a harmonia social estava dada.

No entanto, tal ideia só pode ser sustentada se se ignorar as diferenças fundamentais entre as condições da ocupação branca e da ocupação negra no país. Sabe-se que negros escravizados e trazidos contra sua vontade para cá foram colocados em condições de “subumanos ou inumanos” (NASCIMENTO, 2017, p. 61). Assim eram mantidos por estes colonizadores, “já que o escravo era, para os produtores da época, um animal de carga como outro qualquer” (MOURA, 1981, p. 47). Notemos que esse é o pano de fundo de uma sociedade escravista, cunhada no capitalismo, cujo branco colonizador detém “a posse absoluta do corpo do outro”, sendo o “outro” o negro ou negra em condição de força de trabalho para a “exploração econômica representada pelo lucro” (NASCIMENTO, 2017, p. 62).

Mesmo internamente à população negra, vê-se que a exploração se deu de formas diferentes em diferentes setores. Assim, as mulheres, além de sofrerem o uso de sua força de trabalho, desempenhando todas as mesmas funções que os homens, experimentaram um outro tipo de apropriação de seus corpos, sendo exploradas também sexualmente. Segundo Moura, a

[...] proporção da mulher para o homem estava perto de uma para cinco, e as relativamente poucas mulheres que existiam estavam automaticamente impedidas de estabelecer qualquer estável estrutura de família. A norma consistia na exploração da africana pelo senhor escravocrata, e este fato ilustra um dos aspectos mais repugnantes do lascivo, indolente e ganancioso caráter da classe dirigente portuguesa. O costume de manter prostitutas negro-africanas como meio de renda, comum entre os escravocratas [...] (NASCIMENTO, 2017, p.73)

Fato é que deste movimento desprezível nasceram os primeiros filhos mestiços. Além disso, até os dias de hoje há resquícios desse processo a que mulheres negras escravizadas foram submetidas, entre os quais o legado abominável que produziu a “mulata” como produto de orgulho nacional, numa imagem em que mulheres são submetidas ao escárnio e a sexualização. Esse fato certamente se opõe à “ideia de que a formação do Brasil se verificou obedecendo a um processo integrativo imune de qualquer preconceito” (NASCIMENTO, 2017, p. 74). Pelo contrário, em vez de conotar a plena integração das raças, a “mulata” é um ostensivo resultado do estupro cometido

pelo português contra a mulher africana, do crescimento do número de pessoas nascidas da comborçaria, os bastardos então chamados mulatos, hoje compreendidos como pardos.

A miscigenação é um dado da crueldade que remonta do período do escravismo aos dias de hoje. Nas palavras de Moura, “a miscigenação (fato biológico), por outro lado, não criou uma democracia racial (fato sociopolítico). Ela estava subordinada a mecanismos sociais de dominação” (MOURA, 2014, p. 149). Foi amplamente divulgada por teóricos da democracia racial como interação sexual saudável. Contudo, essa prática criminosa, o abuso sexual, no limite configurado pelo estupro, desencadeou a formação de uma parte da população de pardos, que, assim como os negros, não eram vistos como parte integrada à sociedade brasileira.

4 MODUS OPERANDI: REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE O ENSINO DA CULTURA E DA HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Docente é uma personagem categórica no processo de desenvolvimento dos discentes e cidadãos. Ele(a) traz a pauta que será discutida em determinada aula, em determinado dia. Ele(a) é a chave que provoca o diálogo, isto é, na perspectiva de Freire, uma ação que propicia aos que estão envolvidos na leitura de si e do outro, causando a transformação enquanto ele acontece. Para o educador pernambucano, “o diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual” (FREIRE *apud* SHOR, 1986, p. 11).

Para que a educação antirracista se sobressaia e cause efetivo aprendizado em todos os envolvidos no processo, ela deve ter um aspecto dialógico e consciente.

O processo de conscientização ocorre coletivamente, democraticamente e com a efetivação do diálogo. As experiências que analisaremos a seguir nos sugerem que esses profissionais são “práxis. São seres do quefazer” (FREIRE, 1987, p. 70).

Demonstramos, a seguir, a apreciação dos dados coletados das entrevistas, na seguinte disposição. Primeiramente, trazemos o perfil de cada educador(a), a partir de sua trajetória de vida. Respeitando essa construção, destacaremos aspectos essenciais às nossas categorias de pesquisa. Num segundo momento, disporemos a análise sobre os desafios e as práticas pedagógicas desses(as) profissionais em relação à temática em questão.

O conceito de conscientização freiriano demonstra que o ato de se conscientizar acontece ao mesmo tempo individual e coletivamente, quando a pessoa entende qual seu lugar no mundo, já que as pessoas se conscientizam em comunhão mediatizadas pela realidade social. O compreender-se e compreender seu meio, analisando suas próprias atitudes e agindo de maneira coletiva em prol da consciência grupal, acontece a partir do distanciamento do mundo, condição necessária para, então, problematizá-lo. Em seguida, na trajetória entre o “redescobrir-se” nesse lugar, onde cada um tem papel importante, e a construção de uma sociedade mais equânime em direitos, o diálogo precisa ser democrático e solidário, objetivando alcançar as complexidades humanas.

No diálogo com nossos(as) entrevistados(as), destacam-se as particularidades dos processos de amadurecimento da conscientização de cada um, seja durante o período de preparação formal, na faculdade estudando História, seja no aprendizado pela interação com o outro. Entretanto, evidentemente, também nos atentamos aos elementos comuns entre todos os depoimentos, entre os quais se sobressaem as oportunidades que cada um dos docentes tiveram de se distanciar do próprio mundo e ser conflitado com o outro. Destaca-se a transformação que ocorre em decorrência desse estar coletivo. Pudemos notar que, à medida que problematizavam sua realidade, os docentes se conscientizavam das outras realidades e submetiam sua postura à mudança. Trata-se de uma situação dialógica, tendo em vista que “o diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como fazem e re-fazem” (FREIRE, 1986, p. 64).

Nas entrevistas aqui realizadas, os diálogos com esses profissionais partiram de uma base de questões prévias que nos serviram de ferramenta para dar corpo à parte empírica desta pesquisa e que são agora submetidas a análise. Para manter o anonimato dos(as) docentes entrevistados(as), adotamos aqui, em substituição aos nomes originais dos entrevistados, os seguintes pseudônimos: Afoxé, Samba, Jongo e Maracatu, menções a grandes gêneros da musicalidade negra brasileira.

4.1 Trajetórias e caminhos de conscientização étnico-racial

4.1.1 Professor Afoxé

O professor Afoxé é um jovem que atualmente trabalha na Fundação Casa, numa unidade situada na cidade de São Paulo. Ele concluiu a graduação em História no ano de 2017 na faculdade Sumaré, em São Paulo.

A partir do conceito de raça, discutido no tópico 3.3 deste texto, consideramos interessante incluir em nosso diálogo com os entrevistados uma questão que elucidasse a percepção deles sobre si mesmos e sobre o grupo racial a que pertencem, tendo em vista que

na prática social, quando se discute a situação do negro na sociedade brasileira, raça é ainda o termo mais adotado pelos sujeitos sociais. É também o que consegue se aproximar da real dimensão do racismo presente na sociedade brasileira. (GOMES, 2001, p.84)

Ao ser questionado sobre o seu grupo étnico-racial, disse o professor Afoxé: “uma pessoa em constante transformação, tanto no campo profissional, como na vida privada” (AFOXÉ, 2020 p. 126). Essa resposta pode ser considerada evasiva, porém, ao examinarmos mais profundamente, percebemos que ela esbarra nas próprias limitações sociais impostas pela temática. Segundo Aparecida Bento, há um desafio para a autodeclaração de pessoas não negras, pois, quando “o foco da discussão é o negro [...] há um silêncio sobre o branco.” (BENTO, 2014 p.26). Em outras palavras, existe uma problemática que faz com que o branco não se racialize, isto é, não se reconheça como branco, ou porque não assume ou porque não deseja assumir a responsabilidade frente às desigualdades existentes entre brancos e negros. Evidentemente, esta é a regra geral, o que significa dizer também que, hoje, há um segmento branco que insere-se na luta negra reconhecendo-se como parte desse processo contraditório de dominação e libertação.

Nesse sentido, sofremos com uma herança de tardia conscientização sobre o que é ser negro, num país com histórico de uma agressiva mestiçagem, na qual, “o negro quer ser branco. O branco incita-se a assumir a condição de ser humano” (FANON, 2008, p. 27).

Com a obrigatoriedade do ensino de História africana e afro-brasileira, a oferta de conteúdos que abrangem essa temática chega à graduação. Nosso entrevistado nos diz que na graduação teve “um semestre de História da África, com ênfase na historiografia produzida, até então, segundo o professor, visando estabelecer a diferenciação entre uma história da África e uma história sobre a África” (AFOXÉ, 2020, p. 126). Em suas declarações, ele demonstra que sua formação acadêmica foi importante para sua atuação na atualidade.

4.1.2 Professor Samba

O diálogo com o professor Samba ocorreu em uma tarde após uma aula que ele participou enquanto aluno ouvinte no curso do Programa de Mestrado em Gestão e Prática Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho.

Ele tem 28 anos e é licenciado em História pela Universidade Nove de Julho, de São Paulo, desde 2017. Autodeclara-se branco.

Samba ingressou na Universidade por volta de uma década depois da vigência da lei 10.639/03, que traz obrigatoriedade ao ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas nos estabelecimentos de ensino público e privado. A universidade privada em que estudou oferecia em seu curso conteúdos sobre essa temática.

Nessa entrevista, um dos aspectos mais interessantes é a descoberta que ele diz fazer sobre si e o sobre a sociedade enquanto está em suas aulas que trazem aspectos críticos a respeito da história eurocêntrica. Essas aulas tinham, segundo ele, “um viés político, econômico, social e cultural” (SAMBA, 2020, p. 91) sobre o continente africano e sobre a história do negro no Brasil.

Circunda sua vida acadêmica não somente as questões da aprendizagem, mas também das relações interpessoais e, de maneira mais particular, de suas memórias que demonstram, segundo o professor, o percurso da descolonização do saber e da conscientização.

Samba relata que, ao longo dessas aulas, ocorreram

muitas surpresas e coisas que foram interessantíssimas. Já que, por não termos o lugar de fala, aprendemos a nos desconstruir, começamos a entender a relevância e importância do assunto. O professor era negro e o lugar de fala dele era importantíssimo pra gente. (SAMBA, 2020, p. 92)

Ao afirmar que “o lugar de fala” de um professor negro, no curso de História é importante, o docente traz à tona a questão da representatividade. Segundo a teoria do feminismo negro sobre o “lugar de fala”, Djamila Ribeiro diz

A nossa hipótese é que a partir da teoria do ponto de vista feminista, é possível falar de lugar de fala. Ao reivindicar os diferentes pontos de análises e a afirmação de que um dos objetivos do feminismo negro é marcar o lugar de fala de quem as propõe, percebemos que essa marcação se torna necessária para entendermos realidades que foram consideradas implícitas dentro da normatização hegemônica. (RIBEIRO, 2018, p. 34)

Samba demonstrou, em seu relato, estar aberto ao aprendizado, aproveitando a oportunidade para ampliar sua visão de mundo. Conscientizou-se de que cada um fala de um lugar. O professor que lecionava a disciplina sobre a temática africana e afro-brasileira trazia o diálogo científico, mas o fazia a partir de seu lugar empírico, do seu ponto de vista como ser social negro. Isso tem um

impacto e um significado profundo na formação de um futuro professor de História, considerando que não se trata apenas de uma posição num determinado lugar de fala, mas de uma nova abordagem de um conteúdo que, até a referida legislação, enfatizava sempre a perspectiva eurocêntrica do ensino História. Nesse sentido, vale dizer que o processo que engendrou a criação da lei produziu uma narrativa contra-hegemônica no discurso universitário, condição para um processo de emancipação que jamais será finalizado, tendo em vista que a libertação é sempre uma caminhada contínua, conforme afirma o autor freirianista:

A libertação política não elimina a presença do colonizador. Ele continua na cultura imposta e introjetada no colonizado. O **trabalho educativo pós-colonial** se impõe como tarefa de descolonização das mentes e dos corações. (ROMÃO, 2012, p. 102, grifos do autor)

Esse movimento de descolonização, como já ressaltamos, é um dos aspectos para o caminho da conscientização para as questões raciais. Para Samba, o docente em questão, tal movimento se deu em meio à sua própria formação educacional, ocorrida no contexto de um processo de mudança institucional no ensino da História.

4.1.3 Professor Jongo

Professor Jongo é uma figura conhecida no meio escolar e político do município de Embu das Artes, cidade do estado de São Paulo. Segundo narra, essa situação deve-se à sua trajetória de formação acadêmica e pessoal, que o levou a novos processos de interação com outras realidades e pessoas.

Jongo realizou a graduação em 1992 e a licenciatura em 1994 no curso de História da USP. Como se observa, sua formação antecede a lei 10.639, publicada em 2003. Sua primeira inserção no estudo da história e cultura africanas se deu quando participou de uma disciplina sobre História da África, ministrada não na área em que estudava, mas sim no curso de Relações Internacionais. Segundo o entrevistado, o curso promovia uma abordagem sobre “Moçambique e Angola muito por cima” (JONGO, 2020, p. 102), dando a entender que a disciplina só trazia à tona conteúdos do processo de

independência dos países citados. Nas palavras dele, “foi um curso raso” (JONGO, 2020, p.102).

O cenário narrado nos chama a atenção. Numa das mais renomadas universidades do Brasil, na década de 1990, um curso pertencente à área das Ciências Humanas não buscava, dentro de sua temática, recorte da população envolvida num processo que é político, econômico, social, cultural e histórico. Recordemos que Moçambique e Angola permaneceram colônias de Portugal até a década de 1970.

Moçambique, representado pela Frente de Libertação Moçambicana (FRELIMO), manteve luta armada de 1964 até 1975, em favor da retirada de Portugal e em favor da construção de uma identidade nacional Moçambicana pós-colonial. Já o processo Angolano, que se estendeu de 1961 a 1974, teve dois movimentos principais, o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) e a União das Populações do Norte de Angola (UPNA), que mais tarde se tornaria apenas União das Populações de Angola (UPA). Personagens icônicos como Franz Fanon e Kwane Nkrumah “participaram pessoalmente da gestação da luta anticolonial angolana na virada da década de 1950 até os anos de 1960” (SILVA, 2016, p.159). Não cabe aqui uma análise dos processos, pois não é nosso objetivo, contudo, o conteúdo abordado era insuficiente para os fins de um ensino amplo sobre a história negra.

Durante sua trajetória acadêmica, nosso entrevistado foi levado a uma aproximação com a temática étnico-racial que se deu pelo viés da militância e de sua aproximação com o Movimento Negro, ocorrida em sua passagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), entre os anos de 1988 e 1989. Devido à presença de alguns alunos e alunas que participavam do Movimento Negro, as atividades acadêmicas e de militância se mesclavam, fossem por discussões informais em espaços físicos da PUC ou por atividades acadêmicas realizada por esse grupo em sala de aula. Jongo afirma que “de certa forma, a PUC, ofereceu muito mais do que a USP” (JONGO, 2020, p. 103).

Sua trajetória se inicia a partir da busca por afirmação de sua identidade enquanto homem negro proveniente de uma comunidade quilombola: “essa tentativa de me entender, o meu contexto, de onde vim”. (JONGO, 2020, p.105). A sociedade brasileira está imbuída de uma visão de mundo eurocêntrica, que por muito tempo acreditou, e de certo modo ainda crê, no mito da democracia

racial, oprime o negro e sua historicidade, fazendo com que ele seja sempre colocado no lugar do outro. “Há relações internas entre a consciência e o contexto social” (FANON, 2008, p. 93).

A consciência de identidade e conseqüentemente, de luta desse professor nasce de uma inquietação particular e cresce com sua formação acadêmica, resultando, talvez não propositalmente, na descolonização de seu ser e, enfim, na assunção de seu papel enquanto professor consciente de sua responsabilidade política e crítica na sociedade.

4.1.4 Professora Maracatu

Ingressou no curso de História na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo em 1994, antes disso teve uma breve passagem na Universidade Ibirapuera (UNIB), no curso de Estudos Sociais.

Durante o curso, que concluiu no ano 2000, a professora não teve de lidar com história africana, exceto por aulas discutiram aspectos do Egito Antigo. Ela explica que esse foi o conteúdo que “mais se aproximava do continente africano. Mas, também foi uma coisa específica, para falar da política na época dos faraós” (MARACATU, 2020, p. 116).

O racismo estrutural, como sempre alertou o Movimento Negro, tende a não permitir que temas que favoreçam a desconstrução da negatividade associada à história africana e ao percurso do(a) negro(a) no Brasil possam fazer parte da matriz curricular das instituições de ensino superior. De acordo com hooks, “a academia era, e ainda é, local de privilégio de classe” (2020, p. 28), ao que se acrescente se tratar do privilégio da classe que representa a branquitude. Outro motivo que fortalece essa afirmativa da pensadora feminista é relatada por Maracatu quando iniciamos as questões a respeito das memórias que ela construiu durante seu período de formação. Ao ser questionada sobre a composição étnica de seu grupo de estudo, ela declara: “na minha turma tinha, mas eram poucos [colegas pretos e pretas]. Tinham muitos colegas burgueses e a maioria era branca” (MARACATU, 2020, p. 116).

Atualmente, com as Políticas Afirmativas e ações como as cotas raciais, essa realidade tem mudado nas Instituições de Ensino Superior. Parafraseando hooks, isso ainda não significa a representação da mudança na estrutura, pois a

prerrogativa de haver alunos e alunas negras nesses lugares não garante a estes últimos se constituam como espaços antirracistas (HOOKS, 2020, p. 18).

A conscientização a respeito do funcionamento das estruturas racistas é crucial para o fortalecimento de uma Educação Antirracista e isso se dá com o diálogo, com a oferta de discussões sobre conteúdos, práticas e vivências, e com o ensino aprendido em suas variadas formas.

A professora Maracatu também participou de raros momentos de aprendizagem ao longo da formação. Em sua passagem pela Universidade Ibirapuera, a temática afro é ressaltada por um professor da disciplina de Cultura Brasileira e Africana, que abordava sobretudo aspectos religiosos e culturais. Maracatu nos contou que o professor sofria resistência de alunos com uma doutrina religiosa específica e, sendo assim, ele tinha que acessar sua autoridade em sala de aula para que as aulas ocorressem.

A questão aqui é a reflexão sobre a reação desses estudantes, manifestante patente da cultura dominante. Notemos que a tratativa dos aspectos da cultura negra gerava desconforto àqueles(as) que estavam envolvidos com uma doutrina religiosa de origem colonialista: “tínhamos muitos católicos e senhoras evangélicas” (MARACATU, 2020, p. 117). Estes últimos, observa Maracatu, se sentiam à vontade em demonstrar ao professor suas sensações. Paulo Freire diria que, sendo tais alunos também oprimidos, com valores opressores devidamente introjetados em si, estariam com medo da liberdade que a descolonização promove. Em uma sociedade cristianizada como a brasileira que, em geral, rejeita aspectos religiosos, históricos e culturais de povos não cristãos, observamos, nessa perspectiva freiriana, como o colonizador permanece no imaginário de parte da população.

Paulo Freire nos ensina que, ainda que a busca por libertação e transformação seja árdua, ela é possível.

Penso, por exemplo, que a ideologia dominante "vive" dentro de nós e também controla a sociedade fora de nós. Se essa dominação interna e externa fosse completa, definitiva, nunca poderíamos pensar na transformação social. Mas a transformação é possível porque a consciência não é um espelho de realidade, simples reflexo, mas é *reflexiva e refletora* da realidade.

Enquanto seres humanos conscientes, podemos descobrir como somos condicionados pela ideologia dominante. Podemos distanciar-nos da nossa época. Podemos aprender, portanto, como nos libertar através da luta política na sociedade. Podemos lutar para ser livres, precisamente porque sabemos que somos livres! É por isso que

podemos pensar na transformação. (FREIRE, 1987, p. 17, grifos do autor)

Os professores e a professora por nós entrevistados fazem parte de uma geração de transição, que se estende do início da democratização nacional, com o fim da Ditadura Militar (1964-1985), até a inclusão das Políticas de Ação Afirmativa, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases, com a lei 10.639, em 2003, e a lei 10.645, em 2008. Essencialmente, esses personagens demonstram perfis progressistas, que foram atravessados sobretudo pela educação e pela militância.

Os atores da educação são seres substantivamente políticos e sociais. Não existe a possibilidade de, ora estar lecionando um conteúdo em sala de aula, ora ser um cidadão comum. Vivências particulares, assim como o conteúdo programático, as interações entre os pares em ambiente acadêmico, enfim, tudo o que é vivido interfere na formação profissional do sujeito histórico.

Tendo os ensinamentos de Paulo Freire como guia central de nossa pesquisa, afirmamos que “não podemos esperar que a escola seja ‘comunitária’ em uma sociedade de classes. Não podemos esquecer que a escola também faz parte da sociedade” (FREIRE, 2014, p. 13) e, por isso, ações antirracistas no espaço escolar são ações políticas e ações de conflito. Todo professor e toda professora que visa promover a transição do currículo eurocentralizado para um currículo antirracista deve se atentar ao que Cavalleiro diz:

Para nós, professores e professoras, ampliarmos nossa visão sobre a desigualdade racial na educação, faz-se necessário questionarmos o dia-a-dia nas escolas e, principalmente, o nosso fazer profissional. Assim, mais do que nos prendermos às nossas ideias e suposições, que muitas vezes impendem a compreensão do problema, precisamos atentar para nossas atitudes e nossos comportamentos, bem como toda a equipe escolar. Mas, acima de tudo, precisamos ouvir com atenção as vozes dos pais, alunos e alunas que vivem a experiência direta com o problema racial. (CAVALLEIRO, 2001, p. 151)

Para além dos conteúdos que a lei 10.639/03 incluiu no currículo oficial, profissionais da educação precisam estar atentos às relações que existem no espaço escolar (com a equipe escolar, com os pais, com os alunos e a comunidade) e que, muitas vezes, se iniciam fora dele.

A temática da equidade racial entrou nas escolas somente a partir da referida legislação, em vigor desde 2003. Metade de nossos docentes

entrevistados tiveram formação superior antes da oficialização lei 10.639/03. A seguir, veremos quais desafios esse fato implica e quais boas práticas os educadores e educadoras desenvolveram ao longo de sua jornada.

4.2. Desafios da docência

A partir das vozes de nossos entrevistados e entrevistada, discutiremos alguns dos problemas enfrentados por eles no cotidiano do trabalho em relação ao ensino da cultura e da história africanas e afro-brasileiras.

4.2.1 Professor Afoxé

Esse professor atua na Fundação CASA (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente), um espaço em que se encontram jovens majoritariamente limitados à liberdade e em vulnerabilidade socioeconômica. Em sua maioria são negros, situação coerente com o injusto sistema de reclusão brasileiro, que, ademais, segue o exemplo de outros países segregacionistas, como os Estados Unidos. Esse aspecto fica nítido em um dos momentos da entrevista. Ao enfatizar a relação entre o material didático disponível e a desenvoltura do docente no trato da temática da diversidade racial, Afoxé afirma:

Demanda um esforço contínuo do docente, pois o material didático aborda a questão superficialmente. Torna-se necessário falar sobre questões da atualidade, para que os discentes entendam que o presente é um resultado de processos históricos. É necessário falar sobre o genocídio da população negra, tráfico de drogas, encarceramento em massa, marginalização da pobreza, entre outros temas que têm íntima relação com o racismo estrutural da nossa sociedade. Infelizmente esses temas são pouco apresentados nos livros. (AFOXÉ, 2020, p. 129)

Essa prática docente desafiadora requer que o profissional da área de História esteja alerta com os temas atuais, como os mencionados, pois são resquícios do racismo estrutural.

Ou seja, pensar o racismo como parte da estrutura não retira a responsabilidade individual sobre a prática de condutas racistas e não é um alibi para racistas. Pelo contrário: entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas. (ALMEIDA, 2019, p, 34)

Os diálogos favorecem a reconstrução do imaginário social sobre a História nacional, evidenciando não apenas as questões da estrutura opressora sobre a população negra, como o escravismo e o pós-escravismo, mas também a luta desse povo por sua libertação e afirmação, revelando novos heróis e heroínas, seja na luta social, seja na presença cultural da literatura, medicina, artes etc., onde negras e negros foram protagonistas. Isso é um dever não apenas ético-moral, mas de justiça epistemológica e social. Nas palavras do professor, “entender sobre nossa história e contexto atual é uma obrigação enquanto cidadão” (AFOXÉ, 2020, p. 130).

Conforme destacam os autores anticolonialistas, para que esses atores adotem uma postura antirracista, primeiramente devem vencer o opressor que existe dentro de si, para em seguida compreender como funciona os mecanismos do racismo e transformar sua práxis. Muitas vezes, para que isso ocorra, há de se ultrapassar barreiras ideológicas, o que exige um compromisso individual e coletivo. Para Cavalleiro, “a construção de uma sociedade igualitária depende de ações concretas, tanto por parte de nossos governantes quanto da sociedade civil (2001, p.148).

Afoxé relata que “existe um déficit muito grande na formação docente e conseqüentemente na atuação do mesmo”. Em sua opinião, “o Estado deveria investir mais” (AFOXÉ, 2020, p. 130), na capacitação de professoras e professores. Assim, ainda de acordo com o professor, esse seria o primeiro desafio em direção a efetiva educação antirracista. Isto porque, uma vez que o Estado não garante esse direito, a formação inicial e contínua de docentes de História da Rede Pública Estadual acaba ficando por conta do profissional, que, por seus caminhos e méritos, busca aprimorar sua aprendizagem no campo histórico e educacional. Para Afoxé, o processo de formação, neste momento, faz-se ainda mais relevante. Segundo ele,

Ensinar história no contexto político atual é ser um de muitos picos de resistência contra toda a mentira propagada pela mídia televisiva e mídia alternativa. É basicamente lutar em duas frentes, pois o historiador leva consigo a prática constante de observador das relações sociais que resultam dos processos históricos. Ser historiador atualmente é estar ciente que não haverá incentivo a continuidade acadêmica sem uma luta constante. Investimento para pesquisa na área da história é praticamente inexistente. (AFOXÉ, 2020, p. 131)

De maneira reflexiva e em tom de resistência, ele fala sobre suas perspectivas a respeito do ensino de História na atualidade, num momento em que a tecnologia e o capitalismo se unem e que os modelos de aprendizagem passam a ser nivelados por instituições internacionais. Essa ideia ecoa uma reflexão feita por Bittencourt.

A BNCC aponta para uma “modernização” dos conteúdos e dos métodos escolares tendo como premissas as novas vivências da geração das mídias, do individualismo do jovem cidadão consumidor cujo sonho é se integrar ao sistema capitalista globalizado que o torna dependente da aquisição contínua das novas tecnologias. Nesse contexto, os currículos de História podem ser transformados novamente em currículos voltados para a difusão de uma religiosidade, que na atualidade corresponde à introjeção do capitalismo como religião conforme Max Weber (1967) e Walter Benjamin (2013) já haviam anunciado. (BITTENCOURT, 2018b, p. 143)

Assim, professores e professoras, especialmente nos países periféricos do sistema do capital, estão em uma dupla localização: por um lado, atuando para que leis antirracistas sejam incluídas em suas práticas; de outro, sendo objetos para a criação de novos métodos que trabalhem para o aprofundamento do capitalismo.

4.2.2 Professor Samba

No ano de 2020, completou-se dezessete anos que a lei 10.639/03 foi promulgada. No entanto, apesar de já vigorarem há quase duas décadas, Samba observa que a aplicação dessas diretrizes por seus colegas da área da História ainda deixa a desejar. Sobre a importância da lei, diz que “é uma questão de honestidade histórica e reconhecimento histórico de olhar que o Brasil é uma construção da cultura negra também” (SAMBA, 2020, p. 97). Além disso, reconstruir aspectos históricos que valorizem esse aspecto, em sala de aula, a partir do diálogo e de materiais que também foram produzidos e publicados após a criação da lei, é um caminho para perseguir os objetivos da educação antirracista.

Entretanto, a ausência de material didático específico, com uma abordagem crítica e ampla da temática africana, é mais um ponto observado, pois essa gama de títulos apenas é acessada por aqueles que a buscam ativamente. Nas palavras de nosso entrevistado: “vejo que eles [livros que

trazem conteúdos indicados pela lei] são utilizados por aqueles que têm interesse em trabalhar a temática”.

A ação pedagógica de professores e professoras é importante para a implantação da educação antirracista e o engajamento no ato de ensino aprendizagem sobre essa temática. Isso não pode ser tratado como opcional, pois depende desse desempenho a efetivação da lei 10.639/03. Sendo assim, a promoção desse ensino causa benefícios socioeducacionais aos alunos e alunas.

As turmas do professor Samba são compostas por uma maioria de alunos pertencentes à população negra e que estão, segundo ele, em situação de desigualdade. Samba traz um exemplo que ele julga elucidativo dessa desigualdade. Assim ele diz:

quando vamos falar do século XX, em como se deu o processo de criação das comunidades periféricas, temos que falar que o negro é protagonista, por conta da desigualdade social criada pelo racismo e preconceito, e isto está diretamente relacionado com a condição social de nossos alunos. Se existe uma obrigatoriedade e temos alunos nessa condição, a menção e a contextualização da temática é possível e necessária. (SAMBA, 2020, p. 97)

Essa prática consciente sobre o conteúdo é um ato de libertação, pois rompe com as metodologias de dominação. Segundo Freire,

A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. (FREIRE, 1994, p. 5)

A pedagogia antirracista é também libertadora, pois assume os desafios e enfrenta-os em prol da equidade das representatividades étnico-raciais no cotidiano escolar.

4.2.3 Professor Jongo

Os desafios desse professor, militante negro, implicam basicamente encontrar outros profissionais que fechem parcerias com projetos que incluam conteúdos concernentes ao continente africano e ao negro no Brasil. Ele diz que até mesmo as gestões das escolas em que atuou não acham “natural” que algumas disciplinas tratem dessa temática. Nesse sentido, diz: “a gente encontra

resistência [por parte dos gestores]!” (JONGO, 2020, p. 97). Por conta dessa ausência de cultura pedagógica sobre as questões étnico-raciais, é quase inevitável que ele, ao acreditar na educação antirracista, acabe por realizar um trabalho solitário. Como professor concursado e que está assegurado pela lei 10.639/03, ele diz que

É muito mais fácil nós, com a nossa liberdade de cátedra, a gente fazer o nosso planejamento e começar a trabalhar individualmente e pontualmente começar a buscar interdisciplinaridade, do que você planejar em conjunto e trabalhar em conjunto do início. (JONGO, 2020, p. 97)

Vejamos que, para que aconteça algum movimento em benefício das diretrizes legais nesse sentido, ainda é necessário que ele parta da vontade particular de um profissional da educação. No caso de nosso entrevistado, professor de história, ele se vê obrigado a atuar estrategicamente para conquistar algum apoio de colegas de outras áreas.

Jongo relata que, em seu cotidiano, ele consegue “furar o bloqueio” (2020) do colonialismo que está inserido no imaginário social, num contexto em que, em geral, os atores da educação agem de maneira a perpetuar uma lógica que hierarquiza o conhecimento, elevando os saberes eurocentralizados e colonialistas e excluindo as pesquisas e conhecimentos com base afrodescendente. Novamente, a estrutura social, que é racista, influencia a prática pedagógica de professores(as) de distintas áreas que resistem às determinações da lei.

Quanto às relações entre os professores, nosso entrevistado traz uma fala peculiar de sua experiência no trabalho com as questões étnico-raciais. Segundo ele, a situação-limite não é a simples indiferença ou boicote à lei, mas a “hostilização por parte dos colegas” (JONGO, 2020), uma atitude que, nesse contexto, reforça a opressão e o “racismo onde o indivíduo é cirurgicamente retirado e violentamente separado de qualquer identidade que ela/ele possa realmente ter” (KILOMBA, 2019, p. 39). Evidentemente, as relações entre professoras(es) serão afetadas pelos valores de uma sociedade em que a branquitude ocupa os espaços de poder e na qual a vivência do branco é almejado.

Obviamente, o racismo por sua natureza estruturada e estruturante (BOURDIEU, 2000), interfere não apenas na prática pedagógica desse professor

de história, mas sim, em determinada medida, nas práticas de todos que realizam um trabalho similar.

Nosso entrevistado relata um episódio em que, ao apresentar aos seus colegas um filme que trazia aspectos da cultura negra e que serviria de base para o trabalho interdisciplinar, duas professoras se retiram abruptamente da sala ao verem cenas que remetem a uma representação da religião de matriz africana, o Candomblé. Então, ao ser questionado sobre a influência dos dogmas religiosos pessoais em ocasiões em que se trabalha a cultura e a história negras, Jongo nos dá a seguinte resposta:

Interfere, inclusive a resistência [por parte dos professores], os [próprios] professores, são os maiores problemas nossos. É muito difícil você buscar dentro da escola quem são os parceiros e, se você trabalhar com quem tem sensibilidade, tem a mente mais aberta o trabalho sai. Aí você “finca cunha”, tem que ser de forma incisiva e fincando a cunha [...]. (JONGO, 2020, p. 108)

Segundo o professor, a ação pedagógica consciente da efetivação da lei 10.639/03 geralmente parte da postura particular de cada professor(a). Mas a alienação na qual estão imersos alguns profissionais, que geralmente se isentam dessa responsabilidade, resulta na desvalorização das diretrizes da referida legislação.

De sua experiência, Jongo relata que é apenas por insistência própria, apesar dos diversos impedimentos, seja por parte dos próprios colegas, seja por parte da gestão, sem contar a ausência de formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação, que ele executa um trabalho antirracista coerente com as diretrizes da lei. Alguns profissionais, do ponto de vista de Jongo, estão imersos, mesmo que inconscientemente, em um projeto que começou com a colonização e que tem em seu seio a ânsia de hierarquizar a sociedade a partir da exclusão de um grupo e de sua identidade, de modo a manter a branquitude no topo da pirâmide. Assim, não seria por outra razão que esses profissionais educadores negam sua responsabilidade para a efetivação da Educação Antirracista.

Negação [...] é um mecanismo de defesa do ego que opera de forma inconsciente para resolver conflitos emocionais através da recusa em admitir os aspectos mais desagradáveis da realidade externa, bem como sentimentos e pensamentos internos. Essa é a recusa em reconhecer a verdade. (KILOMBA, 2019, p. 43, grifos da autora)

A negação é uma das características psicológicas que o racismo causa, segundo Grada Kilomba. O conflito ético que se dá em ambiente escolar é o resultado dessa alienação.

4.2.4 Professora Maracatu

Os desafios enfrentados por essa professora são similares aos de outros professores. Ela nos relata que o primeiro desafio que a afeta “está em [...] propor a realização de um trabalho interdisciplinar. Acaba se tornando um trabalho solitário em sala de aula, de você com seus alunos” (MARACATU, 2020, p. 119). Ela enfrenta resistência de seus colegas, outros professores, que rejeitam a obrigatoriedade do ensino da história e cultura negras. Notemos que o racismo não é implícito nessa situação, ele está explícito nas decisões desses professores(as), que excluem e recusam a difusão do tema mencionado, o que, por sua vez, é um dever estipulado e um direito dos descendentes desses povos, algo resguardado por lei.

A educação básica formal é ferramenta necessária para esse enfrentamento das desigualdades causadas pelo racismo. Paulo Freire nos lembra que “a educação é sempre um ato político” (FREIRE, 2014, p. 15).

O professor de história deve ser crítico em relação aos fatos históricos e sociais, e seus dogmas pessoais não podem interferir na difusão do conhecimento sobre aspectos culturais e identitários de culturas diversas às suas. Maracatu, a exemplo de outro depoimento docente, relatou-nos que “quando o assunto é a questão da religião, fica ainda mais difícil” (MARACATU, 2020, p. 121). As religiões de matriz africana são parte essencial da resistência dos povos que foram escravizados. Por isso, constituindo-se como fenômenos históricos e culturais de extrema relevância, jamais podem ser negligenciadas como conteúdo. Independentemente da doutrina religiosa pessoal de cada professor, esse tema deve ser tratado de acordo com as normativas didático-pedagógicas.

Nesse aspecto, nossa entrevistada levanta um questionamento pertinente e que carece ser problematizado: “no âmbito escolar, quem se responsabiliza por essa fiscalização”? A professora ainda pondera que talvez a direção ou coordenação devesse cumprir essa função, no entanto, na rede em que atua,

percebe que nem mesmo os profissionais desses setores estão capacitados para tal. A comunidade escolar é responsável por assegurar a Lei de Diretrizes e Bases e, portanto, quanto mais conhecimento sobre a temática for difundido nessa comunidade, mais orgânica será a prática pedagógica.

4.3 Perspectivas

As experiências trazidas no diálogo com esses profissionais acumulam uma série de práticas positivas. Conforme observamos, cotidianamente, nossos professores(a) enfrentam enormes desafios para realizar um trabalho de boa qualidade que esteja de acordo com as diretrizes da lei 10.639/03. Todavia, apesar disso, muitas práticas são exitosas e demonstram que é possível realizar avanços no tratamento pedagógico das questões negras na escola.

A divulgação das práticas positivas e das metodologias criadas por esses profissionais – vale mencionar, sempre a partir das necessidades próprias e geralmente de maneira individual, como vimos acima – pode servir de base e de influência positiva para outras(os) profissionais, que, pela ausência de formação ou de contato com determinadas práticas, ainda não aderiram a um projeto pedagógico de caráter antirracista.

A partir do levantamento feito com os nossos entrevistados, notamos que essa prática se dá de modo solitário em suas experiências individuais. Ainda assim, esses professores e professora usam os poucos recursos de que dispõem para disseminar o conhecimento sobre a temática africana e afro-brasileira, o que acaba por culminar em práticas antirracistas. Levam para suas aulas conteúdos que rompem com a lógica do branco colonizador, pois quando alunos e alunas têm acesso a outra versão da história nacional, passam a ter a possibilidade de valorizar a identidade histórica e cultural negra, normalmente negligenciada nos mais diversos espaços de aprendizado. Os impactos positivos dessa empreitada certamente serão sentidos primeiramente por quem integra a comunidade negra dentro da escola, mesmo aqueles que ainda não tenham consciência de sua negritude. É de grande importância que o ambiente de educação formal garanta o acesso a esse tipo de conhecimento, que, sabe-se, diz respeito a grande parcela da identidade brasileira. A exposição de uma história negligenciada há de integrar e dar sentido à trajetória de lutas e resistência de negros(as), pois, conforme aponta Aparecida Bento, compomos

grupos sociais e, numa sociedade forjada em hierarquização racial, que luta contra o racismo e suas mazelas, desenvolve-se a

necessidade do pertencimento social: a forte ligação emocional com o grupo ao qual pertencemos nos leva a investir nele nossa própria identidade. [...] Dessa forma, exclusão passa a ser entendida como descompromisso político com o sofrimento de outro. (BENTO, 2014, p.29)

O compromisso que está introduzido no ofício do professor de história (BITTENCOURT, 2018a) é o compromisso com a história nacional, com a formação das identidades e com a democracia e a igualdade de direitos que estão resguardados na legislação educacional. O ponto de vista histórico a partir da população negra e seus descendentes faz parte deste conjunto, é a importância do reconhecimento das diferentes identidades, afinal, que motiva o seguinte trecho do Currículo do Estado de São Paulo.

Por conta de nossa formação sócio-histórica, dá-se especial ênfase à questão da identidade: no que se relaciona ao universo social mais amplo da nacionalidade, como no âmbito individual, apontando-se como básico o conhecimento das características fundamentais do Brasil (sociais, materiais e culturais) e o reconhecimento e a valorização da pluralidade que constitui o patrimônio sociocultural brasileiro, assim como o de outros povos e nações. Cabe salientar que essa perspectiva considera o respeito às diferenças que caracterizam os indivíduos e os grupos integrantes da sociedade. (SÃO PAULO, 2011, p. 31)

As expressões artísticas, antes silenciadas e colocadas à margem da sociedade, como o RAP, sarau, o samba, a pesquisa sobre heroínas e heróis negros e seus levantes etc. são recursos auxiliares às aulas teóricas dos professores descolonizar o currículo.

A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. (GOMES, 2012, p. 102)

Mesmo o Currículo do Estado de São Paulo (2011) admite que os “professores sabem que ensinar História, a começar pela necessidade de torná-la atraente para os estudantes, não é missão das mais fáceis, pois requer

energia” (SÃO PAULO, 2011, p. 32). Essa prática revolucionária, que inevitavelmente rompe com uma série de conservadorismos, desperta capacidade criadora na(o) aluna(o) e também na(o) professora(or). Paulo Freire chama a atenção para o fato de que é possível uma ação educativa que reúna conhecimento e estética. Para ele,

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 1996, p. 13-14)

Outros mecanismos utilizados para incluir a temática africana nas aulas de História são a utilização de documentários, poesias, charges, convites de palestrantes que sejam militantes e/ou estudiosos do tema. Atualmente há uma grande produção acerca dessa discussão e na maioria das vezes esse material surge de arquivo pessoal de docentes.

Professoras e professores estão em um lugar de poder e, assim, a conscientização do discurso é importante, pois esse ato político afeta o modo de ver o mundo das pessoas que envolvidas no processo de ensino aprendizagem. E, para que contribua efetivamente para a luta histórica (e atual) contra a opressão racista, esse processo deve ser honesto e respeitoso em relação à população negra.

Esse processo atinge os currículos, os sujeitos e suas práticas, instando-os a um processo de renovação. Não mais a renovação restrita à teoria, mas aquela que cobra uma real relação teoria e prática. E mais: uma renovação do imaginário pedagógico e da relação entre os sujeitos da educação. (GOMES, 2012, p.103)

Essa mudança vem sendo consolidada por educadoras e educadores que, apesar dos desafios enfrentados cotidianamente, continuam comprometidos com “a responsabilidade de conduzir os alunos por caminhos que levem ao exercício pleno da cidadania, acompanhando e mediando os momentos iniciais da formação da consciência crítica de crianças e adolescentes, a partir de sua experiência cotidiana” (SÃO PAULO, 2011, p. 31) e da tomada de consciência de seu papel político-social.

5 PRINCÍPIOS E ORIENTAÇÕES PARA A DOCÊNCIA EM HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DA LEI 10.639/03

A descolonização do currículo da disciplina de História tem urgência especial, pois, passados dezessete anos da promulgação da lei 10.639/03, sua implementação ainda anda a passos curtos. Para a efetivação da Educação antirracista é primordial que a comunidade escolar e principalmente a gestão apoie e valorize o trabalho de professores(as) da disciplina de História. Além disso, é preciso que haja parcerias com professores de outras disciplinas. Pensando nisso, acreditamos que a definição de uma série de orientações pedagógicas pode ser vantajosa.

O fruto deste estudo é uma contribuição à luta pela educação antirracista e a partir das práticas de nossos(a) entrevistados(a), formatamos alguns preceitos a serem discutidos no momento do planejamento e da prática do(a) professor(a) de História em sala de aula.

1) Tomar ciência das orientações oficiais – O(a) docente de História precisa apropriar-se das informações e orientações sobre as leis 10.639/03 e 11.645/08 a fim de conhecer os seus princípios, diretrizes e orientações;

2) Assumir o protagonismo docente – Embora o desenvolvimento dos conteúdos sobre a História e a cultura africanas e afro-brasileiras seja uma obrigação de toda a comunidade escolar, o(a) docente de História, pela natureza de sua disciplina, precisa colocar-se à frente dessa missão, não apenas trabalhando esse tema, mas articulando-se com os demais docentes e segmentos da escola para um trabalho orgânico e em conjunto;

3) Atualizar-se historicamente – Especialmente depois da publicação da lei 10.639/03, o Brasil ampliou significativamente seu acervo histórico, com produções didáticas e paradidáticas, sobre as temáticas relacionadas às questões negras étnico-raciais. É compromisso da(o) professora(or) de história conhecer esse material de forma a ampliar o seu repertório e o seu planejamento pedagógico;

4) Atuar na construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola – Sabe-se que, embora esse tema seja uma obrigatoriedade das escolas, muitas negligenciam essa normativa. Uma das formas de se lutar para garantir o cumprimento da lei é fazer com que as orientações sobre o ensino de História e

cultura africanas e afro-brasileiras estejam contempladas no Projeto Político-Pedagógico, principal instrumento de gestão pedagógica na escola. Assim, docentes de história e outros atores da comunidade escolar devem se mobilizar para inserir essa temática como obrigatória para o trabalho escolar.

5) Promover debates a respeito da temática africana – De forma que inclua toda a comunidade escolar, inclusive a família. Com isso, viabilizar o entendimento da importância das questões identitárias e históricas da população não branca.

6) Reconhecer que a sociedade brasileira está marcada por uma estrutura racista – Por isso, a branquitude deve ser também racializada e problematizada.

7) Organizar ações práticas que valorizem e fortaleçam a autoestima de alunos e alunas que estão em grupos discriminados.

8) Elaborar estratégias de exame dos materiais oferecidos aos alunos(as) – Isto é uma forma e uma condição para o combate da reprodução do racismo e o do eurocentrismo.

9) Rejeitar qualquer demonstração de racismo, discriminação, intolerância ou preconceito – Especialmente despendido à história e cultura negras, seja em âmbito cultural, social, religioso ou filosófico.

10) Impulsionar a prática da educação antirracista – Porque esta é uma forma de romper com o colonialismo implantado nas escolas. É uma ação propícia para o benefício da equidade entre as diversas etnias que formam o mosaico da nossa sociedade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa é uma amostra dos desafios enfrentados e da criatividade pedagógica exercida por professores(as) que atuam na disciplina de História, a partir das diretrizes da lei 10.639/03, que trouxe a inclusão da História e da Cultura africanas e afro-brasileiras como conteúdo obrigatório em instituições de ensino. A escolha da abordagem do tema com professores dessa disciplina se justifica pelo fato de que, pela própria natureza epistemológica, a disciplina História é o principal componente curricular que se incumbe dessa missão na escola, ainda que consideremos o caráter transdisciplinar da exigência do trabalho pedagógico sobre as questões étnico-raciais.

A hipótese inicial apresentada foi a de que, mesmo com a vigência de uma legislação específica, com diretrizes antirracistas que determinam o ensino das temáticas africanas e afro-brasileiras na escola, muitos profissionais da disciplina não desenvolviam um trabalho pedagógico com vistas à descolonização do currículo tradicional em suas aulas, negligenciando essa obrigatoriedade legal. Este trabalho, que colheu depoimentos de quatro docentes de duas escolas públicas da Educação Básica, verificou, no entanto, que há outras realidades. Apesar de todos os problemas, os docentes de história aqui entrevistados procuram desenvolver suas atividades docentes em coerência com as diretrizes mais gerais da lei 10.639/03, cuja essência é trabalhar as questões étnico-raciais a partir do ensino da história e da cultura africanas e afro-brasileiras.

Por outro lado, constatamos basicamente que o trabalho pedagógico que cumpre as diretrizes da lei 10.639/03 ocorre ainda de modo relativamente solitário e em luta constante por parte daqueles que se conscientizaram da importância na inclusão desse recorte político-social nos conteúdos da disciplina de História. Os docentes ressaltaram que a escola ainda não compreende que esse trabalho deve fazer parte do Projeto Político-Pedagógico e envolver todas as dimensões curriculares da educação básica. Ressaltaram, também, o quanto suas formações na graduação estiveram distantes do desejado em relação a um trabalho mais consciente e consistente sobre a temática negra.

Nesse sentido, a pesquisa revelou, também, o quanto do trabalho consciente desses docentes resulta de suas vivências e relações interpessoais

ao longo de suas trajetórias individuais que determinaram, em grande medida, o modo de serem docentes de História. Observamos que esses docentes foram atravessados, muitas vezes, por suas experiências com a militância, o que, inevitavelmente, despertou uma maior consciência político-social a respeito do racismo. Esse conjunto de elementos, e não a formação acadêmica, foram os mais decisivos para despertar o anseio por uma prática pedagógica mais rica de ferramentas culturais, cujo objetivo seja o de aguçar o senso crítico de alunas e alunos que, em todos os casos, estão condicionados a algum tipo de vulnerabilidade socioeconômica.

As narrativas aqui examinadas demonstraram que o enfrentamento desses profissionais são desafios cotidianos nas escolas, pois seus pares se abstêm da responsabilidade para com a efetivação de ações antirracistas no ensino. Gestores(as), em geral, não oferecem o apoio pedagógico básico para a execução das atividades ou, então, demonstram dificuldade em travar um diálogo aberto em reuniões pedagógicas, levando a uma desconexão entre a legislação e a prática pedagógica. O isolamento do professor de História, nessas condições, torna-se inevitável.

Vê-se, então, que a disciplina de História, ela própria, é afetada pelo racismo estrutural e pelo colonialismo, e não poderia deixar de ser assim, visto que em sua trama estão impregnados esses contextos históricos. No entanto, ela vem sofrendo alterações. Observa-se que após a lei 10.639/03 surge uma luz para outro caminho que visa o combate do racismo e suas mazelas, mesmo que, passado mais de uma década e meia, a implementação de suas diretrizes no ambiente escolar ainda seja frágil – fato demonstrado, como vimos, pela perseguição sofrida por muitos professores que a elas aderiram.

Outro aspecto de mudança com a lei 10639/03 é que, a partir dessa legislação, houve grande avanço na indústria editorial, seja em relação a obras didáticas, seja na produção de material paradidático. Há um montante expressivo de títulos que abrangem a temática das questões étnico raciais da população negra nacional e internacional.

A pesquisa nos deu indicações sobre a predileção de alguns profissionais da educação por deixar as questões relacionadas ao racismo e ao colonialismo em esquecimento ou silenciamento. Essa negligência, evidentemente, contribui para a manutenção da estrutura racista que se constituiu no pós-abolição, já que

o racismo está introjetado nas relações cotidianas e, nesse caso, na própria ação de rejeição à busca, no passado, de explicações para as violências do presente”..

A disciplina de História lida com a memória, com informações sobre o passado. No caso do Brasil, lida com uma trajetória que se entrelaça com a violência colonial e é profundamente marcada por ideologias de embranquecimento. Para que haja mudanças efetivas, a melhor opção não é o silêncio, mas sim o tratamento do trauma por meio da fala sobre ele, problematizando-o para enfrentá-lo e superá-lo.

Para que alunas e alunos possam ter uma formação para a cidadania, numa perspectiva crítica, faz-se necessário o desenvolvimento de uma série de conhecimentos e habilidades que só podem ser efetivados dentro de um currículo orgânico. Por isso, o trabalho do professor e da professora de História deve caminhar em parceria com outras áreas, principalmente das humanidades. Os saberes são conectados uns aos outros. A Revolta dos Malês não deve ser assunto apenas da disciplina História, mas deve fazer parte, de forma articulada, com as demais disciplinas, dentre as quais, Geografia, Língua Portuguesa, Artes, Matemática, História, Sociologia, Filosofia, Ensino Religioso, por exemplo.

Conscientizar-se é um ato de amor à humanidade e à sua própria História, pois o racismo não afeta tão somente a população negra. A responsabilidade de buscar mecanismos para exterminar o racismo não é exclusivamente do(a) negro(a), pois este último surge a partir da hierarquização racial gerada pela branquitude. Por isso, combatê-lo torna-se obrigação de todos(as), independentemente de sua etnia, pois afeta de modo contundente até os dias atuais a economia, a saúde, a distribuição de renda, a educação e outras áreas que estão encharcadas pelo racismo estrutural.

Os professores e a professora entrevistados(a) demonstram que, ao longo de suas trajetórias, foram conscientizando-se sobre quem eram na sociedade, como profissionais da educação que trabalham diretamente com a História, e de suas responsabilidades éticas e políticas com a história da população negra brasileira. Entendem que lidam com o racismo estrutural e por isso se desdobram cotidianamente para levar um conhecimento amplo e de acordo com as diretrizes de uma educação antirracista aos alunos e alunas.

Verificamos a prática pedagógica desses professores de história em relação à lei 10.639/03. Assim os desafios e as boas práticas que brotam desse cotidiano trouxeram ao texto a bagagem empírica de que necessitávamos. Procuramos extrair nas entrevistas o caminho da conscientização para as questões étnico raciais.

Nosso aporte teórico-metodológico, desenhado no primeiro capítulo, esteve baseado em autores(as) que problematizam a história da população negra, considerando também o modo como foi recusado o direito ao conhecimento dessa versão da história. Nosso percurso foi direcionado por um referencial da Educação Antirracista que evidencia elementos da ação pedagógica e influencia as diretrizes da lei 10.639/03 e a luta pela equidade racial através do ensino. A discussão está costurada por um percurso histórico e por categorias que conversam com noções freirianas do papel político do(a) professor(a), e é por essa razão que as categorias centrais de averiguação visitada foram a conscientização e a descolonização. Dialogamos a respeito das mazelas causadas pelo racismo estrutural e sobre a ideologia do racismo e a noção de raça, opressoras que são de uma parcela da população, que é afrodescendente, de modo a garantir a manutenção dos privilégios dos brancos.

No segundo capítulo, aprofundamos o exame de documentos oficiais, entre eles o texto da lei 10.639/03. Ponderamos aspectos históricos da disciplina de História, uma vez que, se queríamos investigar a prática de docentes, precisaríamos entender como ela se configurava e em quais sentidos a prática pedagógica estaria sendo transformada a partir da implementação da lei acima citada. Trouxemos argumentos que justificam a necessidade e a urgência da efetivação das práticas pedagógicas antirracistas na disciplina de História e da conscientização de profissionais da educação formal.

No terceiro capítulo, procuramos demonstrar, por meio de memórias de quatro profissionais, o percurso da conscientização que foi forjado por intermédio de suas relações pessoais, suas histórias de vida e suas vivências em ambiente acadêmico. A partir das categorias de investigação, examinamos os desafios da função de cada um em ambiente escolar. Vem daí a inspiração da formação das boas práticas no último trecho desse capítulo.

Observamos que se trata, no universo aqui pesquisado, de uma atuação solitária e sem recursos. Cotidianamente, os profissionais que lutam por uma

Educação Antirracista, enfrentam, muitas vezes, enormes desafios. A postura adotada por eles(a) é fruto de trajetória pessoal e é sobretudo por esse motivo que compreendem o quão favorável são esses conteúdos para o combate contra o racismo. Com isso, nossa pesquisa faz um apelo aos gestores e professores de outras disciplinas para que assumam as diretrizes da lei, construindo no cotidiano escolar, em todas as suas dimensões, uma postura antirracista. Isso contribuirá para uma sociedade que não oprime e não hierarquiza as etnias. A história e a cultura afrodescendentes estão introjetadas em tudo, mesmo que muitos ainda não estejam conscientes disso.

Este trabalho buscou compreender como os(as) profissionais da área da história trabalhavam, ou não, os conteúdos determinados pela lei 10.639/03 porque acreditávamos que haveria uma recusa por parte desses em trabalhar com a temática afro-brasileira. Porém, no pequeno recorte feito em nossa pesquisa qualitativa por meio de entrevistas semiestruturadas, concluímos que nossos(a) entrevistados(a) se desdobram para trabalhar com tal temática, mas sofrem com a rejeição por parte dos colegas e, na maioria das vezes, não recebem apoio da gestão escolar ou dos órgãos responsáveis pela educação do estado.

Devemos notar que, não por acaso, a disciplina ministrada por esses professores é justamente aquela que tem em sua natureza a investigação, no passado, das origens de nossa estrutura político-econômica e social tal qual se mostram hoje. Tal estrutura, por sua vez, manifesta-se exemplarmente nos desafios apresentados por nossos entrevistados, que revelam como o racismo está presente nas próprias interações escolares de maneira a oprimir e, muitas vezes, silenciar aqueles que o enfrentam.

É urgente que a conscientização das responsabilidades pedagógicas em prol do combate ao racismo e da construção de uma educação antirracista incida sobre todos os profissionais da educação. Isentar-se dessa tarefa não apenas prejudica o trabalho da História atual, que está a serviço de uma reconstrução identitária das populações que antes foram excluídas e menosprezadas, mas, igualmente, colabora para a perpetuação da estrutura racista. Ter consciência de que essa recusa interfere na cidadania de alunos negros e não negros se faz urgente, pois a escola é o um dos primeiros ambientes em que crianças e adolescentes elaboram suas emoções, sua crítica e sua identidade e enfrentam

seus primeiros conflitos. Diante disso, devemos, enquanto educadores e educadoras, reavaliar constantemente a nossa prática, para construir um ambiente que promova situações positivas e equânimes a eles e elas.

8 REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Idéologie et Appareils Idéologiques d'État*. **La Pensée**, n. 151, Pantin: jun. 1970. P. 67-125.

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a Reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1999.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BAEZ, Narciso Leandro Xavier. A construção histórica das ações afirmativas para afrodescendentes no Brasil. **Revista Brasileira de Direito**. v. 13, n. 3, 2017. Disponível em:

<https://seer.imes.edu.br/index.php/revistadedireito/article/view/2219>. Acesso em: 9 nov. 2019.

BARBOSA, Muryatan Santana. Pan-africanismo e teoria social: uma herança crítica. **África**. São Paulo. v. 31-32, p. 135-155, 2011/2012. Disponível em: <file:///E:/Muryatan%201%20-%20PanAfricanismo.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.

BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia Social do Racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Editora Cortez, 2018a.

BITTENCOURT. Circe Maria Fernandes. **Reflexões sobre o ensino de História**. Estudos avançados. São Paulo, v. 32, n. 93, 2018b. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/issue/view/10890>. Acesso em: 16 mar. 2019.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder simbólico**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BRASIL. **Convenção nacional do negro pela constituinte**. Brasília: 1986. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/115567/1986_NOVEMBRO_029.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 janeiro de 2003**. Diário Oficial da União, 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do ensino fundamental – História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio)** Brasília, 2000. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 10 de jan, 2019.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CÂNDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. São Paulo: Companhia Nacional, 1976.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e escravidão no Brasil meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CARMO, Hérica Mello. **Novas abordagens curriculares no curso de história a partir da lei 10.639/2003**. 2014. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1372798. Acesso em: 4 abr. 2016.

CHAUÍ, Marilena. O mito fundador do Brasil. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 26 de março de 2000. Caderno Mais.

COSTA, Ana Cristina Gomes. **A lei 10.639/03 na formação inicial de professores do curso de letras -literatura negra brasileira e africanas: sai o cânone, entra a de(s)colonização**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.unirio.br/ppgedu/DissertaoPPGEduAnaCristinadaCostaGomes.pdf> >. Acesso em: 23 de out. de 2018.

COLAÇO, Thais Luzia; DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter (orgs.) **Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial**. Florianópolis: 2012.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2018.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**. n. 29, p. 164-176., Mai./Jun./Jul./Ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a13.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2019.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**. v.12, n. 23, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>. Acesso em: 10 out, 2019.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FELICIANO, Lucélia da Silva. **História e relações étnico-raciais na Escola Estadual Potiguassu: raízes e ramificações da Lei 10.639/2003**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_45912336d3278960bca611ce1a644fb1>. Acesso em: 5 de jan. de 2019.

FERNANDES, Florestan. **Integração do negro na sociedade de classes: o legado da “raça branca”**. São Paulo: Dominus Edusp, 1965.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Européia, 1972.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Cartas à Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudanças**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, M. A Formação do administrador da educação: análise de propostas. **Revista Brasileira de Administração da Educação (RBAE)**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 38-45, jul./dez. 1983.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

GODOY, Arlinda Schmidt Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GÓES, Djalma Lopes. **Ações afirmativas e ação pedagógica na educação: a aplicação da Lei 10.639/2003 na sala de aula**. Dissertação, 2017. Universidade Nove de Julho, 2017. Disponível em:

<<http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1690>>. Acesso em: 24 de jul. de 2018.

GELEDES. Pan-africanismo: o conceito que mudou a história do negro no mundo contemporâneo. **São Paulo, set. 2017. Disponível em** <<https://www.geledes.org.br/pan-africanismo-o-conceito-que-mudou-historia-do-negro-no-mundo-contemporaneo/>> . Acesso em: 08 jan. 2020.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional brasileiro. **Revista de Informação Legislativa**. Brasília, a. 38, n. 151, jul./set. 2001. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/705>. Acesso em: 07 nov. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, Jan./Abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf> . Acesso em: 27 jul. 2020.

HOBBSAWM, Eric John Ernest. **Sobre História**. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOOKS. Bell. **Olhares Negros. Raça e Representação**. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS. Bell. **O Feminismo é Para Todo Mundo: Políticas Arrebatadoras**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IANNI, Octavio. **Escravidão e racismo**. São Paulo: Editora Hucitec, 1978.

IBGE. **Brasil 500 anos: território e povoamento**. 2000. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/negros.html>. Acesso em 17 set. 2019.

IPEA. **Atlas da violência 2019**. Brasília/Rio de Janeiro/São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019.

IPEA. **Dossiê Mulheres Negras**: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. 2013. Disponível em: http://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_dossie_mulheres_negras.pdf. Acesso em: 21 out. 2019.

INEP. **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2003**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O Instituto, 2003.

KILOMBA, Grada. **Memórias de Plantação: Episódios de Racismo no Cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora de Livros Cobogó, 2019.

LEMOS, Cristiane Alves de. **Tecendo caminhos para a aplicação da lei 10.639/03- um relato de experiência em turmas de 3º ano da rede pública**. Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro, jul. de 2016. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/145446/1/CristianeLemos.pdf>>. Acesso em: 4 de ago. de 2019.

LIMA, CARLOS ROCHESTER FERREIRA DE. **O lugar da “gente de cor preta” no sistema educacional e no ensino de história no Vale do Jaguaribe-Ceará: projetos e representações sociais em disputa (2005-2013)**. Universidade Estadual do Ceará. Ceará, 2014. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UECE-0_6dafddf043d6caa5566f24a7a667b3a8>. Acesso em 8 de set. de 2018.

LIMA, Thayara Cristine Silva de. **A Cultura de luta antirracista e as potencialidades do contato entre docentes de História e o movimento negro para a implementação da Lei 10.639/03**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <<https://ppge.educacao.ufrj.br/disserta%C3%A7%C3%B5es2018/dThayara%20Cristine%20Silva%20de%20Lima.pdf>>. Acesso em: 30 de nov. 2018.

MACEDO, João Heitor Silva. **Cultura, educação e ensino de história. Combate ao racismo: narrativas sobre a lei 10.639/03**. Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/16565?show=full>> Acesso em: 13 de mar. de 2020.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **Revista Unisinos**. v. 15, n. 1, jan/abr de 2011. Disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/viewFile/959/163>. Acesso em: 09 set. 2019.

MBEMBE, Achile. **Crítica da razão negra**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MEDEIROS, Carlos Alberto. **Políticas de Ações Afirmativas**. Publicado pelo canal Saúde Oficial. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XWcCJdKQA8g>. Acesso em: 3 nov. 2019.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões na senzala: quilombos, insurreições e guerrilhas**. 3.ed. São Paulo: São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1981.

MOURA, Clóvis. **Dialética Radical do Brasil Negro**. 2.ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2014.

MUNANGA, Kabengele. (org.) **Superando o Racismo na escola**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NADAI, Elza. O ensino da história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. V.13 nº 25/26, p.143-162. Set 1992/ago. 1993. Disponível em <file:///C:/Users/Positivo/Downloads/revista_v13_elza-nadai%20(1).pdf> Acesso em: 25 Out, 2019.

NASCIMENTO, Abdias. **O negro revoltado**. 2ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

NOGUEIRA, Claudete de Sousa. Ensino de história e relações étnico-raciais: experiências de práticas pedagógicas no ensino fundamental. **Revista del Cisen Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino**, Universidad Nacional de Salta. Argentina, Vol. 5. Nº 1, 2017. Disponível em: <<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/view/10987/9850>>. Acesso em: 20 de nov. 2018.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectiva. **Estudos Feministas**. Florianópolis, vol. 16, n. 3, p. 887-896, set./dez. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2008000300010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 27 jul. 2020.

Psicologia Política. V. 10, n. 19. jan./jun. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v10n19/v10n19a05.pdf>. Acesso em: 25 out. 2019.

RELINDES, Dalva de Assis. Análise das transformações curriculares na disciplina de história, nos períodos de 1970 a 1990, e o livro didático, adotado nas escolas estaduais “Júlio Muller” e “Alfredo José da Silva”, Barra do Bugres/MT. **Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad**. Vol. 4, Nº 1, 2018, p. 77- 91. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6941115>>. Acesso em: 22 de out. 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ROMÃO, José Eustáquio. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. São Paulo: Editora Instituto Paulo Freire, 2012.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias / Secretaria da Educação**. FINI, Maria Inês (coord. geral); MICELI, Paulo (coord. de área). 1ª ed. atual. São Paulo: SE, 2011.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Racismo e Antirracismo: a categoria raça em questão. **Revista Psicologia Política**. v. 10, n. 19, p. 41-55. Jan./jun. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v10n19/v10n19a05.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.

SOUZA, Sidnei Marinho de A (S) CULTURA (S) AFRICANA (S) EM LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA PARA O ENSINO MÉDIO. **e-hum Revista Científica das áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social do Centro Universitário de Belo Horizonte**, vol. 10, n.º 1, Janeiro/Julho de 2017 Disponível em : <https://unibh.emnuvens.com.br/dchla/article/view/2287/1195>. Acesso em: 18 out. 2018.

TOKARNIA, MARINA. **Educação reforça desigualdades entre brancos e negros**. Agência Brasil. nov. 2016. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-11/educacao-reforca-desigualdades-entre-brancos-e-negros-diz-estudo>. Acesso em: 10 jun. 2019.

UNESCO. Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais. **Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. Paris, 1978. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO-Organiza%C3%A7%C3%A3o-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-Ci%C3%Aancia-e-Cultura/declaracao-sobre-a-raca-e-os-preconceitos-raciais.html> Acesso em: 30 nov. 2019.

APÊNDICE A - ENTREVISTA 1

As entrevistas que estão disponíveis a seguir foram realizadas com 3 professores e 1 professora da disciplina de História atuantes na rede estadual de São Paulo, em escolas diferentes, dentre eles um professor autodeclarado negro e todos com idades diversas, sendo que o ano de formação acadêmica no curso de História é, Afoxé, 2017; Samba, 2017; Jongo, 1996; Maracatu, 2000, configurando metade com formação antes da promulgação da Lei 10. 639 e metade depois da implementação da mesma. O método usado foi o de entrevistas semiestruturada, onde esses docentes retomam as memórias de seu percurso na graduação, refletem sobre os desafios enfrentados no cotidiano da prática pedagógica na disciplina que atuam e relatam as práticas adotadas para incluir o conteúdo de História e Cultura Africana e Afro-brasileira em sala de aula, ou fora dela.

No momento em que buscávamos candidatos e candidatas para as entrevistas, definimos que haveriam 6 profissionais, dentre estes, homens e mulheres negros/as e não negros/as, no entanto encontramos grande dificuldade em conseguir depoimentos de professoras de história e principalmente negras, outros profissionais recusara-se falar sobre a temática, por isso, nossa configuração atual. Professores e professora que aceitaram o convite e foram informados/a que tais relatos fariam parte da coleta de dados, a ser utilizado em análises para a construção deste trabalho de Mestrado. A escolha de manter o primeiro nome partiu dos próprios docentes.

Nas entrevistas aqui transcritas, seja para expressões consideradas incorretas ou diferente à língua portuguesa formal, preferimos não usar o advérbio latino *sic*. Esta escolha deve-se ao fato de que esse material foi colhido a partir de entrevistas orais. Presumindo a natureza coloquial das falas, o uso recorrente do *sic* tornaria descomedidamente desconfortável a fluência das leituras.

Entrevista Professor Samba

P: Qual o seu nome, ano de sua formação, instituição em que se graduou?

Samba: Meu nome é Samba de Oliveira, tenho 28 anos e me licenciiei em História em 2017 na Universidade Nove de Julho (UNINOVE).

Pesquisadora: Como você se autodeclara?

Samba: Branco.

Pesquisadora: Na sua graduação foram oferecidas disciplinas específicas sobre a temática africana e afro-brasileira com vistas à docência na Educação Básica?

Samba: Sim.

Pesquisadora: Me fale sobre essa sua experiência e como foi a sua formação e quais foram suas percepções em relação a essa perspectiva.

Samba: Tivemos duas matérias sobre essa temática. Uma delas era História da África, onde foi abordado sobre o continente africano, seu processo histórico de formação enquanto regiões, não enquanto continente. Mas, enquanto regiões e suas nações.

O estudo tinha um viés político, econômico, social e cultural. Depois fizemos uma abordagem da interferência da Europa no continente africano e sobre o neocolonialismo. Depois estudamos a África, já no século XX e todo o processo do Apartheid na África do Sul. Vimos todo o processo de como as nações foram se tornando independentes, fizemos um histórico desde a Pré-História africana até o período contemporâneo. Fizemos esse processo histórico de como a África se formou, como a escravização aconteceu e seus processos de abolição e independência.

Também tivemos a temática de História afro-brasileira e relações étnicas. Isso aconteceu durante um semestre. A disciplina falava desde a escravização, quando o africano era enviado para o Brasil para trabalhar compulsoriamente, desde 1545 quando vieram as primeiras embarcações negreiras para o país e fomos passando historicamente, tocando na História com o olhar voltado para o negro. Estudamos a cultura produzida no Brasil por meio das interferências das ações do negro, o processo político de formação da família negra.

Ainda no período da escravização vimos como ele produzia suas ações políticas e culturais para burlar os preceitos da igreja e todo processo de violência que ele sofria. Vimos como eram os movimentos abolicionistas. Estudamos Joaquim Nabuco, Rebouças e outros personagens negros importantes. Vimos Machado de Assis na literatura e no jornalismo. Fizemos um aparato bem geral da História do negro no Brasil pela perspectiva do que ele produziu aqui como cultura e o que ficou para a História. Também estudamos questões específicas do século XX como o samba, capoeira, as religiões de matriz africana de forma geral e suas influências na sociedade, maracatu e tudo que o negro produziu de cultura no século XX.

Vimos como essa cultura começou a ganhar força, lá na época de Mario de Andrade e com outros personagens da literatura que começaram a entender o que era uma cultura popular brasileira de fato. Então fizemos esse apanhado histórico geral, passando por Cartola e vários negros que tiveram relevância em âmbito nacional; e que ganharam voz com suas produções culturais.

Pesquisadora: Quais são suas memórias no que diz respeito à cultura africana e afro-brasileira no curso de História?

Samba: Pra mim houve muitas surpresas e coisas que foram interessantíssimas, já que por não termos lugar de fala, aprendemos a nos desconstruir, começamos a entender a relevância e a importância do assunto. O professor era negro e o lugar de fala dele era importantíssimo pra gente. O professor Lucio é excelente e ele me fez caminhar rumo à pesquisa na área. A lembrança que eu tenho desse período é muito boa. Lembro que todos ficaram surpreso com o conteúdo e via que muitos estavam passando por esse processo de desconstrução também, de ter um olhar mais crítico, mais detalhado, de empatia e de se colocar no lugar.

Pesquisadora: Você acha que isso era por conta das aulas ou do período histórico que estamos vivendo?

Samba: Era por causa das aulas e do período histórico também, já que nesse contexto histórico do Brasil, já que era um período de mudanças políticas. Foi o ano que teve a reeleição da presidente Dilma Rousseff e houve um processo de militância muito grande no âmbito da academia e entre os estudantes. Alguns alunos do curso eram bolsistas e essas bolsas tinham sido criadas por aquele governo e também a lei 10.639 foi criada pelo governo do PT, além de todo movimento desse governo que trouxe importantes questões étnicas para discussão e criou muitas políticas afirmativas. Tínhamos o anseio para que todas essas políticas inclusivas continuassem. Era um momento em que as questões étnicas eram muito debatidas e os debates em sala de aula se estruturavam na importância da implementação da lei 10.639.

Pesquisadora: Você acredita que por esse professor ser negro fez alguma diferença no decorrer do curso? Ele era o único professor negro?

Samba: Sim, ele era o único professor que se declarava negro. Eu acho, particularmente falando, que não era só o fato dele ser negro, mas a forma como ele abordou o conteúdo da temática me influenciou muito. A forma como ele passou o conteúdo nos fez ver que era um processo de empatia e também de relações humanas, já que como humanos, precisamos abraçar essas causas tanto quanto as

outras questões importantes, mas a minha relação com a matriz africana já vem de muito tempo atrás. Meus avós eram do candomblé e eu ia com eles para assistir todos os procedimentos que ocorriam ali no local, eu também recebia “passes” e adorava ir nas festas de Cosme e Damião. Minha memória afetiva remete a isso. No curso de História, quando essa temática apareceu eu comecei a entender o meu contexto de vida e muitas questões foram ficando mais claras pra mim.

Pesquisadora: Na sua infância você teve contato com crianças negras?

Samba: Sim, meus irmãos são negros. Nós somos irmãos por parte de pai e eu sempre fui criado com meus irmãos, convivendo com eles desde sempre. Tenho quatro irmãos negros por parte de pai. Tenho outros três irmãos por parte de mãe. Essa relação com eles sempre foi muito forte e essa experiência com a questão religiosa que vivi quando criança, já me fez entender um pouco mais e fez todo sentido pra mim quando esse curso foi dado na faculdade.

Pesquisadora: Antes desse período da faculdade, como você via as questões raciais nas relações?

Samba: Por conta de ter visto em sociologia e filosofia eu vi que o racismo acontecia no Brasil e que era um processo muito violento. Eu tive alguns bons professores que me fizeram enxergar esse problema e que o racismo deveria ser discutido, debatido e deveria ser posto em pauta para que pudesse minar e acabar com ele, pelo menos no meio em que a gente vive.

Pesquisadora: Quando você diz “a gente” você quer dizer...

Samba: Eu quero dizer eu enquanto aluno do meu meio social de vivência, na família e os meus amigos no bairro, na rua e em qualquer âmbito. Eu prestava muita atenção na aula do professor, entender o que ele falava sobre essas questões e reproduzir de forma mais crítica no meio de vivência.

Pesquisadora: Você teve formação ainda na graduação a respeito da discussão da implementação das leis 10.639 e 11.645?

Samba: Eu tive discussões sobre as duas leis. Isso foi muito importante para entender e desconstruir a visão eurocêntrica e o mito do descobrimento do Brasil.

Pesquisadora: Após a graduação você teve formação continuada envolvendo essas temáticas e conteúdos relativos às questões negras?

Samba: Eu fiz uma pós-graduação (lato sensu) e iniciei o mestrado com esse tema. Na especialização eu tentei trabalhar isso como um projeto de pesquisa envolvendo a família negra. Eu já tinha trabalhado a família negra no século XIX, mas na

especialização a intenção era trabalhar a família negra contemporânea. O meu curso no pós era de Formação para docentes no ensino superior e eu achava o tema muito relevante. Eu apresentei esse projeto de pesquisa para o mestrado, fui aprovado e agora estou desenvolvendo essa pesquisa no âmbito das relações familiares negras contemporânea.

Pesquisadora: O que te despertou para a escolha desse tema?

Samba: Na graduação eu já tinha estudado essas temáticas e eu fiz um projeto com uma professora pesquisadora que se doutorou com o tema da escravidão no século XIX. Ela foi minha orientadora e me ajudou a delimitar o tema sobre a família negra. Eu verifiquei e não existem tantas pesquisas sobre o tema nessa área de concepção de família negra. Foi uma abertura para eu pesquisar sobre um tema que é pouco abordado, que é recente e isso me deu um campo mais amplo para pensar na Educação posteriormente. Eu fiz uma abordagem historiográfica relacionando pesquisas de abordagens críticas da História, enfatizando a questão da desconstrução de se dizer que a escravidão por ser tão opressora, os negros escravizados não tinham capacidade de atuar naquele meio. A intenção de abordar o tema era para desconstruir essa visão que limitava o negro. Eu optei por fazer esse recorte temático de trabalhar a historiografia da escravidão com a temática da família negra e fiz uma pesquisa nesse âmbito e isso me serviu como base que isso poderia progredir para a educação.

Pesquisadora: Durante o ano letivo, como você trabalha a questão étnico-racial com suas turmas? Quais são as dificuldades e avanços, como estudante de mestrado e professor?

Samba: Como docente eu sou obrigado a seguir o currículo do Estado de São Paulo, mas dependendo da série, eu consigo fazer algumas intervenções. Por exemplo: nos 9º anos que eu tenho eu trabalho século XIX e passagem da Monarquia para a República e fundamentalmente não se entende sem o processo de abolição e como esse processo se deu. É um momento em que eu abranjo de forma geral e envolvo várias situações étnicas ali e a própria concepção de família negra no século XIX para desconstruir esse paradigma de que a Abolição foi uma bondade da princesa Isabel. Tocar nesse assunto é também uma forma de mostrar para os alunos como o negro era participante, tinha ações políticas intencionais e tudo isso eu vou abordando com eles através desse recorte que eu faço com essa temática. Depois aproximando mais do século XX a gente vai estudar os primeiros presidentes, mas sempre atrelado às

questões sociais. Primeiro temos Revolta de Canudos, Revolta da vacina e quando chega em 1910 nós temos a Revolta da Chibata, daí novamente eu faço esse link com as questões étnico-raciais, para mostrar aos alunos que a Abolição ocorreu em 1888, porém a prática escravista permaneceu no século XX, fazendo uma relação com as questões étnico-raciais presentes no cotidiano atual. Vou sempre pontuando e contextualizando o conteúdo com essas questões étnico-raciais e culturais.

Pesquisadora: Como seus alunos reagem a essas discussões? Existe algum incômodo da parte deles?

Samba: Eu percebo que o retorno que eu tenho dos alunos é positivo porque eles começam a interagir e perceber que o negro no Brasil não era somente aquele escravizado e que não agia. Alguns são calados, mas os que se manifestam acabam me mostrando um viés interessante de pensamento mais crítico.

Pesquisadora: São todos os alunos ou você percebe essa atitude maior nos alunos negros?

Samba: A maioria das manifestações parte dos alunos negros, mas também acontecem com os alunos brancos.

Pesquisadora: No trato sobre os aspectos culturais como dança, capoeira, linguagens, expressões religiosas e religiões artísticas, você presenciou algum episódio preconceituoso? Se houve, aconteceu alguma interferência de pais, dos alunos ou mesmo pessoas da própria escola?

Samba: Em relação ao conteúdo que eu passo eu não observei nenhuma manifestação preconceituosa dos alunos. Empiricamente ainda não posso confirmar, como por exemplo, se viessem algum grupo de capoeiristas para a escola que mostrassem suas habilidades e isso gerasse algum preconceito, realmente eu nunca percebi.

Pesquisadora: Você percebe se existe algum desconforto ao abordar o tema religião, especificamente alguma religião de matriz africana?

Samba: Eu não sei se é a forma que eu abordo, a forma como eu começo a explicar com um posicionamento crítico do conteúdo dessa questão da religião, que eles acabam compreendendo de forma tranquila. Eu ainda não percebi nenhuma manifestação. Aparentemente eles aceitam como eu vou abordando a religião como um processo cultural e aí acaba sendo bem tranquilo de trabalhar com eles.

Pesquisadora: Os diretores ou coordenadores interferem no seu conteúdo programático?

Samba: Não. O que eles cobram de mim é que o currículo seja cumprido. Eu tenho autonomia de trabalhar esse conteúdo sem interferência.

Pesquisadora: Sobre eventuais projetos pedagógicos interdisciplinares, como você descreve a participação de demais colegas nessa temática específica? Em quais períodos isso acontece?

Samba: Recentemente por ocasião da data de 13 de maio eu trabalhei uma questão interdisciplinar com o conteúdo de Artes e relatei com o assunto do período da disciplina que era a Semana de Arte Moderna. A partir eu pude trabalhar a temática relacionando com questões da própria História, pela perspectiva da arte, da literatura, samba, maracatu, capoeira, as religiões de matriz africana. Isso foi trabalhado juntamente com a professora de Arte, ela produzindo desenhos e imagens e contextualizando com os conceitos que os artistas pretendiam naquele momento. Produzimos cartazes e colocamos pela escola e foi muito bacana. Trabalhamos as duas disciplinas em parceria para falar de questões étnicas.

Pesquisadora: Professores de outras disciplinas se interessam em fazer esses trabalhos com a temática? Como você vê a relação de seus colegas professores com a temática?

Samba: Somente a professora de artes se predispôs a trabalhar o tema. Eu não vi outro professor se interessando.

Pesquisadora: Sobre esses materiais produzidos pelos alunos, como você viu a interpretação deles sobre o tema de acordo com o conteúdo que você passou a eles?

Samba: Um exemplo foi o modo como eles interpretaram a Semana de Arte Moderna. Como eu contextualizei historicamente, eles perceberam que o que os artistas pretendiam era representar a cultura popular. Eles perceberam como era forte a relação com a cultura negra e que uma das coisas mais representativas culturalmente falando vinha da cultura de matriz afro-brasileira.

Pesquisadora: Na sua perspectiva, qual a importância das leis 10.639 e 11. 645 e como você avalia o ensino de História a partir de suas implementações?

Samba: Até o início do século XX o que se construiu de História é dita positivista, um olhar visto de cima, um olhar onde as pessoas olham para as ações de reis e rainhas. Uma visão mais centralizada nessa perspectiva de olhar para a História. Depois no século XX nós temos um olhar para as pessoas que tinha ações sociais e políticas que não fossem ligados à política ou propriamente ditos reis ou rainhas, os chamados “grandes personagens da História”. Esse olhar visto de baixo fez com que na

historiografia para as ações dos negros no período da escravidão. Começamos a perceber como os negros construíram uma cultura originalmente brasileira. Quando a gente fala de Brasil, da construção de um país como o Brasil, a gente não pode mais falar de Brasil sem falar das relações com a cultura negra, de tudo que se produziu no âmbito desse período histórico do século XIX, mas também depois no contexto de uma maior liberdade e como isso tem impacto no nosso cotidiano atual. A gente vê em quase tudo essa relação. Se formos olhar em termos de produção de cultura, 80 ou 90% tem ali a participação ou ação marcante da presença negra.

Pesquisadora: Em relação às leis, o que você acha da formulação e do que compete a elas? Você acha que mudou a postura do professor em sala de aula?

Samba: Infelizmente essa temática é pouco abordada. Muitos professores ainda não fazem essa interferência, eles não implementam o estudo de História afro-brasileira conforme diz a lei. Eu acho que é uma questão de honestidade histórica e reconhecimento histórico de olhar que o Brasil é uma construção da cultura negra também. Essa abordagem e a forma como está na lei é importantíssima, pois eles abordam de forma bem crítica, um olhar diferenciado para essas questões. Traz importantes orientações de como se deve trabalhar essa temática em sala de aula, às vezes até apontando para algumas temáticas específicas dentro de determinados conteúdos. Eu vejo que poucos professores sem aplicar e eu pergunto como eles trabalham esse conteúdo e eles dizem que ficam presos ao conteúdo e acabam não abordando tanto e abordam esse conteúdo quando se trata “apenas” do período da escravidão. A lei e o texto que está na lei é importante, mas infelizmente os professores não leram ou não tomaram ciência da importância disso como é posto na lei, como isso é relevante e importante para verificar como o Brasil é o que é por conta da participação negra. A lei está muito presa ao papel e não se transformou em prática.

Pesquisadora: Você acredita que no cotidiano e nos conteúdos é possível abordar a questão do indígena e do negro?

Samba: Sim, sempre dá para atrelar em se tratando de Brasil e isso se dá até mesmo quando se fala da Pré-História brasileira, pois estaremos falando de indígenas. Quando se trata de cultura dá pra fazer uma relação entre passado e presente vinculando a temática negra e a temática indígena. Quando vamos falar no século XX, em como se deu o processo de criação das comunidades periféricas, temos que falar que o negro é protagonista por conta da desigualdade social criada pelo racismo e preconceito e isto está diretamente relacionado com a condição social de nossos

alunos. Se existe uma obrigatoriedade e temos alunos nessa condição, a menção e a contextualização da temática é possível e necessário. Sempre teremos alguém na família que tenha origem negra e se aprofundarmos na árvore genealógica, teremos uma raiz indígena. Se eu devo trabalhar obrigatoriamente com uma perspectiva de análise social do meu aluno em sala de aula, de trazer para a sala de aula o contexto em que ele vive, para tornar essa prática de ensino relevante, isso trará um ganho ao verificar que todo histórico desses alunos perpassa por questões relacionadas aos indígenas e negros.

Pesquisadora: Além dos conteúdos e procedimentos didáticos recomendados pelos PCNs, que outros recursos materiais e atividades você utiliza no ministério de suas aulas?

Samba: Nesse momento nós trabalharemos seminário, mas infelizmente poucas escolas têm recurso tecnológico de projetores para que essas atividades sejam mais completas. Eu utilizo o aplicativo WhatsApp para corrigir trabalhos e verificar a escrita do projeto de pesquisa que eles irão me entregar. Eu uso esse recurso como forma de trabalhar um conteúdo diferenciado com eles. Hoje em dia quase não se utiliza o livro didático e hoje não existe o caderno do aluno, pois o Estado o tirou. Eu utilizo o livro didático quando eu percebo que ele toca de maneira bem específica. Eu prefiro preparar aulas em que o aluno seja mais participativo e dê sua opinião e eles consigam atrelar o passado e o presente o tempo todo.

Pesquisadora: Qual o livro didático que você está usando e como usa esse material?

Samba: Eu uso o livro de um autor chamado Boulos, eu lembro só do sobrenome. (Alfredo Boulos Junior?) Que está previsto para o triênio de 2017 a 2019. Eu verifico que é um livro que tem uma abordagem mais crítica da História, mas eu percebo que possui algumas fragilidades no conteúdo, principalmente nessa abordagem mais atreladas às relações étnicas. Eu acabo complementando isso com minha fala e com um questionário específico. O livro didático está presente, está disponível para que a gente use, mas eu acabo usando quando o conteúdo é específico e que tenha uma abordagem mais crítica.

Pesquisadora: Como você avalia a tratamento das questões étnico-raciais em sua trajetória de formação na Educação Básica como aluno?

Samba: Essas temáticas eram pouco abordadas nesse período histórico e acabei vendo isso quando a lei tomou força em 2003, aí eu já estava no Fundamental 2, indo em direção ao Médio, mas mesmo assim era pouco abordada a temática. Os

professores ainda não tinham se adaptado a essa temática. Os professores eram mais velhos e eu tenho quase certeza de que não tiveram essa formação na faculdade. Eu só fui ver essa temática no Ensino Médio, por conta desse debate que havia na época sobre o preconceito, o racismo e contra qualquer tipo de discriminação.

Pesquisadora: Como você vê a sua prática hoje nessa trajetória?

Samba: Eu gostaria de ter mais recursos para trabalhar isso em sala de aula. Um projetor para poder trabalhar imagens e filmes. O recurso audiovisual faria muita diferença porque eu conseguiria mostrar de maneira mais ampla e tornar a aula um pouco mais atrativa. Mas dentro do que eu tenho feito, eu acredito que eu tenha plantado neles a relevância desse assunto. Também por se tratar do tema de pesquisa do meu mestrado, isso se torna ainda mais presente em minhas aulas.

Pesquisadora: Você considera que a historiografia produzida e disponível aos docentes da Educação Básica sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira são suficientes ao trabalho pedagógico na escola?

Samba: Muito se produziu a partir da lei. Eu vi que muitos livros foram produzidos nesse período. Agora que há uma visão mais crítica, muitos livros foram publicados e me acompanham como leitura e viraram referência pra mim. Temos bastante de material disponível, mas vejo que eles são utilizados por aqueles que têm interesse em trabalhar a temática. Essa abordagem na historiografia brasileira é recente. Temos muito material sendo produzido, mas temos ainda muito do que se falar e abordar. Em relação à Educação eu acredito que ainda não temos muito material e ainda temos muito em que se aprofundar.

Pesquisadora: Você enquanto professor recebe indicações de materiais?

Samba: A biblioteca da escola recebeu muitos livros depois da lei. Eles estão de fácil acesso na biblioteca.

Pesquisadora: O que acha sobre o papel do branco nessa história depois da lei e sobre o cenário político atual? Quais são os avanços dos conteúdos de História?

Samba: As relações étnico-raciais na sociedade brasileira é uma questão humana e a gente deve trabalhar e entender como tal, já que todos nós fazemos parte. Até 1945 tinha-se a ideia de que a humanidade era composta por raças. Após esse período os antropólogos, sociólogos e historiadores entenderam que somos uma única raça, a raça humana. Tudo aquilo que se atrela às questões sociais onde há participação humana e também o processo de desigualdade, processos de violência. Deve se debater sempre a questão do preconceito, sendo ele branco, negro, indígena ou

qualquer outra etnia. Devemos participar não apenas como militante da causa, mas como alguém que se posiciona criticamente sobre essas relações humanas. O negro foi oprimido, escravizado e ainda sente o peso da desigualdade. Amanhã poderá ser qualquer grupo étnico a sofrer um processo de violência, ainda hoje vemos grupos étnicos em guerra no Oriente Médio. Reconhecer esse processo histórico que levou uma grande parte da população brasileira para a desigualdade.

Pesquisadora: Como você avalia o impacto da obrigatoriedade do ensino de História da Cultura Africana e Afro-brasileira nos alunos?

Samba: O impacto tem sido positivo, mas eu tenho visto o impacto com os meus alunos e esse recorte é muito pequeno. Eu tenho uns 200 ou 300 alunos e a minha perspectiva é de que o alcance ainda é muito pouco. Mas a meu ver tem sido positivo no impacto em relação aos meus alunos, principalmente com aqueles que não se consideravam negros e começaram a entender que são e o quanto que sua cultura fez parte da construção do país.

Pesquisadora: Na escola que você trabalha é oferecido pela diretoria cursos de formação sobre essa temática? Qual sua perspectiva para o ensino de História no atual contexto político do Brasil?

Samba: Até agora a secretaria de ensino nunca ofereceu algum tipo de formação continuada em relação a essa temática. A História é um instrumento que deve servir como promotora do conhecimento também na relação dessas questões étnico-raciais, porque se não for abordada na História, na sociologia e talvez um pouco na filosofia, mas talvez na História tem uma amplitude muito grande onde se pode trabalhar quase em todos os momentos com essa temática. Se a importância da temática na disciplina de História não for levada em consideração em qual outra área seria? A História como um todo abrange muita coisa e uma das coisas que a História abrange é a temática e as questões étnico-raciais. Essa temática deve e tem a sua total importância no curso e na disciplina de História.

Pesquisadora: Você tem alguma fala para finalizar essa entrevista?

Samba: Acredito que nós precisamos ser mais humano quando se toca nessas questões, olhar a questão do outro como também sua, já que não vivemos em casulos isolados. Eu acho que os estudos e uma pesquisa como essa sua terão impacto, pequeno no primeiro momento com a divulgação, mas eu acredito que em algum momento histórico quando revertermos esse quadro de racismo e preconceito,

poderemos ver o quanto essas pesquisas são relevantes para tornar as pessoas mais humanas.

FIM DA ENTREVISTA

APÊNDICE B – ENTREVISTA 2

PROFESSOR JONGO

Pesquisadora: Qual o ano da sua formação?

Jongo: Graduação 1992, licenciatura 1995.

Pesquisadora: Em qual instituição?

Jongo: USP

Pesquisadora: Em sua graduação foram oferecidas disciplinas específicas sobre a temática africana e afro-brasileira?

Jongo: Eu estudei antes da Lei 10. 639 e por oportunidade de fazer História da África, eu estudei Moçambique e Angola muito por cima, foi um curso na área de Relações Internacionais e era uma matéria optativa, então eu fui estudar porque eu fui estudar porque me interessei pela temática de África. Mas, dentro do currículo não tinha.

Um certo número de créditos nós tínhamos que fazer matérias optativas, podia ser em qualquer área lá da FFLCH (Faculdade de Filosofia, Letras e História), até fora da FFLCH e optei por fazer o curso nas Relações Internacionais, que foi feito no próprio prédio da História, o curso de História da África, mas só Angola e Moçambique. Mas aquele processo revolucionário da década de 1970, do processo de independência.

Pesquisadora: Nada específico voltado para Educação?

Jongo: Nada.

Pesquisadora: E, quais são as memórias das discussões em sala de aula, houve algo marcante?

Jongo: Não esse curso não contribuiu muito para o objetivo da Lei 10.639, não contribuiu muito, porque foi um olhar do processo revolucionário, não teve recorte étnico-racial. Então foi um curso raso que dependia muito mais das minhas leituras, o curso só tratava das questões política.

Agora minha memória da temática se dá muito mais na militância e a disposição de acompanhar alguns debates, mesmo na universidade, se dá mais pelo engajamento, daí que a gente passou a acompanhar, tentar entender e também a busca para trabalho em sala de aula e na verdade vem antes da Lei 10.639.

Pesquisadora: Na época que você fez a graduação, se envolveu com algum movimento na faculdade, estudantil, social, ou movimento negro?

Jongo: Eu me aproximei do movimento negro, bem na USP eu não tive espaço, não tive! Mas, na PUC (Pontifícia Universidade Católica) eu tive! Passei pela PUC em 1988 até meados de 89, lá sim eu participei e na USP, o único momento em que eu participei, eu estava na PUC ainda, mas fui pra lá num Congresso Internacional da Abolição da Escravatura em 1988, teve um congresso que durou uma semana aproximadamente, foi um encontro internacional, chamou a atenção e eu era estudante da PUC e lógico né pela temática eu me interessei, me desloquei pra lá, então acompanhei várias mesas e debates a respeito da temática racial, sobre História da África, então eu fiquei circulando por lá.

Mas, na PUC eu me envolvi, eu me aproximei eu participei de debates, com núcleos né de negros e negras, mas minha participação não era tão orgânica, mas a gente se trombava nos corredores, sempre tinha um debate, meu contato era mais com a turma do Juarez, ele acho que está na Federal (Universidade Federal), tá no interior de São Paulo, é um jornalista, é militante do Movimento Negro, é um cara extraordinário e ele era jovem, nós éramos. Ele era muito ativo, com falas muito contundentes no núcleo lá dos negros e negras da PUC, então ele era uma referência.

Tinha umas companheiras e companheiros que estudavam com a gente História e tinha muito essa questão, as vezes se dava muito de forma informal, era na biblioteca, na hora do almoço, um debate na sala de aula.

Pesquisadora: Então era um movimento muito articulado por esses alunos, pelo corpo discente?

Jongo: Pelos alunos, agora eu tive também algumas experiências sobre a temática em sala de aula. Por exemplo, eu li o livro do João José Reis sobre a Revolta dos Malês, isso em 88, então eu tive contato com a Revolta dos Malês lá, na perspectiva acadêmica, não era nem da militância. Só que o grupo de seminário era militante! O Roberto Campos um cara militante, de Carapicuíba, a gente fazia o curso juntos. Então, de certa forma a PUC, ela ofereceu muito mais do que a USP. Então eu tive esse curso sobre a Revolta dos Malês.

Pesquisadora: Foi um curso dentro de uma disciplina, sobre a Revolta dos Malês. Como são suas memórias em relação a esse curso, ali nas relações dentro da sala de aula?

Jongo: Olha foi muito bacana, pelo seguinte eu me envolvi com o curso, mas meu amigo Roberto Cândido, se envolveu muito mais, ele era um entusiasta nesse seminário, então ele por exemplo, no dia do nosso seminário ele levou o mapa da África, ele levou o martelo o prego, porque não tinha lugar pra pregar o mapa. Ele andava com uma bolsa cheia de livros sobre a temática racial, ele tinha uma militância em Carapicuíba muito forte. Então eu acho que eu aprendi com o livro do João José Reis com a temática, mas eu curti muito o entusiasmo do Roberto Cândido com quem eu aprendi muito sobre as nações africanas, Nagô, Jeje, então ele realmente me inspirou muito pra questão da temática da Revolta dos Malês.

A professora Roseli muito competente, muito preparada, com um baita embasamento teórico, acadêmico fantástica e o meu colega Roberto que me deixou memórias muito boas, nunca mais o vi, mas está aqui no coração e na memória.

Pesquisadora: Existia algum colega que se contrapunha em relação a essas discussões da temática em sala de aula?

Jongo: Não, não. A PUC tem um perfil muito progressista né, então lá era tranquilo essa relação. Tinha casos também, isolados, de alguns problemas de preconceito com testemunhei lá, como o da biblioteca. Uma bibliotecária negra que foi atender uma moça branca, ruiva e a moça cometeu racismo, mas imediatamente foi expulsa da faculdade, a PUC não pensou duas vezes. Então até nisso elas já tinha essa consciência, como tinha testemunha a aluna não durou uma semana. Mas, isso também em função do engajamento de um grupo negro funcionando dentro da PUC, ela também propicia isso, ela é mais acolhedora, ela acolhe mais, apesar do preço caro. Quem consegue ficar na PUC é muito bem acolhido, ela permite muita interação.

Pesquisadora: Pesquisadora: Após a legislação como você agregou na sua prática essa temática? Houve alguma formação continuada?

Jongo: Legal. Eu vou dividir em dois momentos. O primeiro momento é como que eu me via como negro? Na verdade, toda militância que eu passei a ter a partir da década de 80, foi a partir de eu tentar me enxergar nessa sociedade desigual, inclusive enquanto negro, como classe e como raça. Então nesse momento anterior as cenas de violência policial que eu testemunhei no centro de São Paulo por exemplo, contra negros, tem cenas que me marcam até hoje, isso

por volta de 80- 83, então eu era *office boy* e a polícia agia principalmente contra negros e isso me incomodava. Segundo, eu sou de uma comunidade quilombola em Minas Gerais, e essa tentativa de me entender, do meu contexto de onde eu vim, também eu carrego de uma fase mais ingênua, sobre a história, sobre nossa existência, sempre me tocou, desde que nós somos até o preconceito que nós sofríamos e também a baixa estima nossa lá da comunidade diante do mundo entorno, da região entorno, nós tínhamos algo diferente. Então isso é uma curiosidade que me acompanha a muito tempo, passei a militar na década de 80 e a questão racial já começou tudo junto. Nesse ponto a PUC ajudou bastante, porque eu tive contato lá com, ainda que com intelectuais brancos como Octavio Ianni, assisti palestra com ele. Eliana Blagi que era da USP, mas eu tive contato com ela na PUC, um militante do movimento Negro e militante da época Jovino, enfim antes da Lei eu tive muito contato. Também tem um camarada que esse foi decisivo, Celso Fontana é um advogado, é branco, mineiro, filho de fazendeiro, de família rica. Apontou muitos caminhos pra gente se entender como negro, e ele branco atuando no Movimento Negro, olha só que curioso né. E aí eu passei a ler, quem me influenciou muito e passei a ter contato com os textos do nosso grande sociólogo Florestan Fernandes, um dos maiores intelectuais brasileiros, ele tem uma baita contribuição pra gente entender o Brasil com o viés da questão racial. Tudo isso eu tive contato antes da Lei 10.639. Então, quer dizer que toda essa luta do movimento negro, a Lei é conquista dessa nossa luta, foi em função disso dessas lutas nossa. E aí tem um marco é em 1995, que foi quando teve a Marcha Zumbi, o nome completo não me recordo, mas é fácil da gente descobrir, em que o MN fez uma marcha à Brasília, isso é um marco histórico. E o MN entregou uma pauta muito consistente ao atual presidente Fernando Henrique Cardoso, literalmente exigindo Políticas Públicas voltada para o povo negro. Então isso eu vivenciei o momento preparatório dessa Marcha, eu não fui à marcha, mas participei do preparatório como militante do PT (Partido dos Trabalhadores), tinha a Secretaria de negros e negras do PT e eu era militante do PT na época e acabei participando junto com alguns militantes mais experientes. Desse documento de 95, estava a reivindicação do feriado de 20 de novembro, essa questão do reconhecimento de Zumbi dos Palmares como Herói Nacional. Então uma pauta muito significativa e uma reivindicação e uma verdadeira exigência, um discurso muito

firme, de que o Estado reparasse o povo negro de todo mal, de tudo que houve no ponto de vista de atrasar a gente pela conquista dos direitos. Então essa Marcha foi muito importante e vai ser fundamental pra que a gente entre na década de 2000 com algumas PP, principalmente a partir do governo Lula. A Lei 10.639 de 8 de janeiro de 2003, é isso então a militância nossa foi forte.

Aí tem um outro acontecimento que eu acompanhei à distância que é o encontro lá de Durbin, a Conferência de Durbin em 2001, que o Brasil participou com seus representantes, que pelo menos um é amigo, que é o Gilmar Soares, lá de Osasco, ele foi como representante do povo indígena, mas quem secretariou a Conferência de Durbin foi a Edna Rolan, companheira brasileira, acho que é de Guarulhos, ela foi a relatora da Conferência, então o Brasil a partir dessa luta ele é signatário do documento da Conferência que não só para o Brasil, mas para outros países também signatários, aponta para Políticas Públicas para reparação da desigualdade étnico racial.

Pesquisadora: Acredita que todas essas experiências interferem na sua prática?

Jongo: Olha a Lei, ela foi uma baita conquista. Ela foi uma conquista porque primeiro fazer justiça com relação a nossa história. Ela foi indutora de PPs na área pedagógica de virarmos para a África, nós estávamos de costas para nós mesmos, para o continente africano e pra nossa história, nossa história também colonizada. Então houve um avanço aí na tentativa de descolonização do currículo, contribuiu muito e nos deu de certa forma uma força, uma ferramenta pra que a gente pudesse lutar pra que isso fosse efetivado. Nós tivemos uma, sobre sua pergunta da formação continuada, nós tivemos um bom curso chamado Educando pela Diferença para a Igualdade, uma amiga nossa que ministrou esse curso pela Secretaria de Educação (São Paulo), Ione Jovino, hoje é professora fora. Foi através de vídeo conferência, um material muito bacana, mas isso nos ajudou. Foi ofertado pela Secretaria de Educação e nossa Diretoria de Ensino (Taboão da Serra) participou ativamente, nós tivemos até a alegria de levar a Raquel Trindade, nossa cambinda pra encerrar nosso curso, ela foi no meio e no final do curso.

Agora, você não perguntou, mas eu vou falar!

Pesquisadora: Por favor!

Jongo: Nós temos a Lei como ferramenta, mas nhoque que ela ajudou, ela faz com que as editoras passassem a publicar livros porque ela acabou criando um

mercado, do ponto de vista da editora é um mercado. Agora, muitos intelectuais negros que só viam brancos falarem sobre nós, nós éramos apenas objetos de estudos. Muitos intelectuais negros ganharam espaço nas Universidades para estudar a nossa temática por nós mesmos, então isso foi um grande avanço. Já nas escolas por incrível que pareça nosso trabalho é quase isolado.

Então a dificuldade nossa, primeiro não é natural a direção, coordenação e os professores de forma geral, colocarem assim: “vamos trabalhar a questão da África!” Geografia, matemática, não é natural! É mais fácil trabalhar uma coisa descontextualizada, é mais comum, uma coisa voltada para Europa, voltada pra uma visão eurocêntrica das matérias, todas elas. Então a gente fica demarcando campo, até hoje e muitas vezes a gente encontra resistência! É muito mais fácil nós, com a nossa liberdade de cátedra, a gente fazer o nosso planejamento e começar a trabalhar individualmente e pontualmente começar a buscar interdisciplinaridade, do que você planejar em conjunto e trabalhar em conjunto do início. Você consegue furar o bloqueio no dia-a-dia na escola, isso quando não há hostilização por parte dos colegas. Vivi já uma situação muito desagradável, já vivi situação de tentar conversar primeiro com os professores sobre a temática, pra depois chegar no aluno, mas o grupo terminava rachado. Porque pra alguns não há racismo, discutir a questão pra eles gera mais preconceito.

Tentando preparar os professores para um trabalho em conjunto, eu resolvi passar um documentário que está naquele conjunto de obras chamado A cor da Cultura, escolhi uma abordagem do documentário para sensibilizar todo mundo e acabar e sala de aula. Quando começou a passar as imagens e teve uma cena do Candomblé, duas professoras muito rapidamente se levantaram e se retiraram da sala. Incomodou porque não éramos muitos em sala, e da maneira que elas saíram era perceptível que era uma rejeição, um protesto, enfim, simplesmente deu as costas e por coincidência são duas evangélicas bem fundamentalistas. Então a nossa dificuldade, principalmente na parte cultural, que tem a ver com a religiosidade, na verdade foi através da intolerância religiosa é que todo o trabalho que a gente estava por fazer, sonhando em fazer coletivamente não foi possível.

Pesquisadora: O trabalho que vocês estavam pensando em realizar tinha um viés cultural?

Jongo: Não o documentário apresentava um viés cultura, mas o que pensávamos em fazer era um trabalho mais amplo, na economia, no mercado de trabalho, a violência. Era a tentativa de fazer um trabalho amplo, interdisciplinar envolvendo as várias disciplinas e não simplesmente um trabalho pontual em novembro.

Pesquisadora: Era exatamente o que ia perguntar. Se no trato das questões culturais, como capoeira, dança, culinária, expressões religiosas, se havia interferência de pais ou de pessoas da própria comunidade escolar e você acabou de me relatar.

Jongo: De pais nunca tivemos problemas, nunca tivemos interferência de pais nem para o bem, nem para o mal. E olhe que já passamos filme, debates, palestras então, uma infinidade de experiências, tudo bem recebido, tudo acolhido.

Pesquisadora: Então essa relação entre a religião e os dogmas pessoais interfere no trabalho?

Jongo: Interfere, inclusive a resistência, os professores são os maiores problemas nossos. É muito difícil você buscar dentro da escola quem são os parceiros e se você trabalhar com quem tem sensibilidade, tem a mente mais aberta o trabalho sai. Aí você “finca cunha” (termo que significa forçar alguma situação, pressionar) tem que ser de forma incisiva e fincando a cunha, então a experiência nos mostrou que é ilusão e só atrapalha você ampliar.

Pesquisadora: E agora que temos as Leis 10.639 de 2003 e ainda a 11.645 que inclui a questão indígena, mesmo com tudo isso, com todo esse trabalho que precede a legislação, ainda os professores têm resistência, é por questões pessoais? O que seria essa atitude?

Jongo: Depois da Lei, os livros que passam pelas mãos dos professores, que a gente encontra nas prateleiras, que chegam via editora que tem a ver com nossa história é um volume grande, só que não sensibiliza nossos colegas. A gente percebe que quem tá atento a isso e quem não está, a maioria não está. Agora a formação também, ela aconteceu pontualmente e não há mais. Não há formação, não há uma PP de implementação, em nível de Secretaria de Educação ou de Diretoria de Ensino não tem nada.

Pesquisadora: Então quando a Lei foi promulgada houve uma oferta de formação sobre a temática?

Jongo: Uns cinco anos depois houve pela Secretaria de Educação.

Pesquisadora: Para todos os professores?

Jongo: Não. Essa formação não era pra todos, ela foi criada pela Ione Jovino que trabalhava na CEMP a central de organização de cursos pedagógicos da Secretaria da Educação. E aí a Ione foi que nos falou que a Secretaria estava preparando o curso e perguntou se a Diretoria do Taboão da Serra teria interesse, nós fomos conversar com o R. que era PCNP de arte, deixamos ele de aviso, a Ione entrou em contato com ele para passar o curso, só que nem todas as escolas, que eram mais de 70 participariam, era para ele escolher algumas escolas para participar. Por exemplo a escola que a Maracatu (a outra entrevistada) trabalhava não estava na lista e ela “brigou” para participar.

Pesquisadora: Existia um critério de escolha para que as escolas participassem?

Jongo: Era Geografia, História, Arte e Literatura de acordo com a Lei e cada escola poderia indicar dois nomes. Foi limitado e nós participamos porque somos militantes, senão não teríamos participado.

Pesquisadora: Me fala mais sobre a lida no dia-a-dia com suas turmas, o que você acrescentou além do currículo?

Jongo: É um trabalho constante nosso, nem sempre a gente consegue focar na temática, num momento surge a oportunidade e a gente coloca. É através de um filme, de um livro, de músicas, sarau e palestras. Mas é um trabalho constante nosso, o resultado disso acaba ficando, os alunos têm a gente como referência, cobra participação de saraus, cobra palestra e eu acho que a gente semeia legal. Nesse momento por exemplo, com o 3º ano (Ensino Médio), eu estou trabalhando a partir do filme Histórias Cruzadas a segregação norte-americana na década de 1960 e que tem relação com a luta dos Direitos Civis nos Estados Unidos, relação com a África do Sul que é um tipo de segregação semelhante. Então quer dizer, tem que estar preparado pra discutir também o Brasil, então isso é um trabalho que estou fazendo, dentro do currículo mas pra um lado mais militante, tá preparado para receber um debate, uma palestra, do Juninho (presidente do Psol em Embu das Artes) ou qualquer outro companheiro, sobre o feminismo negro, o terreno está sendo preparado. E tem outros trabalhos que mexe muito com os alunos. Por exemplo um trabalho recente foi com os 8ºs anos, usei um livro sobre o Luiz Gama, e a partir do livro falei sobre a Revolta

dos Malês, sobre a história Luísa Mahim e a importância do Luís Gama como intelectual negro, como abolicionista no século XIX, nossa como adoraram! Então são trabalhos pontuais, mas que a gente consegue “fincar cunha” legal. A militância se dá o tempo todo.

Pesquisadora: Então a necessidade de quebrar essas barreiras se dá como militância? Pode me contar como você lida com os colegas de trabalho?

Jongo: Encontra, dentro da escola como todo, não facilita em nada você ter que ficar o tempo todo fazendo disputa. Quem tem essa disposição como nós temos, a gente acaba cavando espaço, mas não é geral, tem escola que passa batido

Pesquisadora: Além dos conteúdos e procedimentos didáticos recomendados pelos PCNs, que outros recursos materiais e atividades você utiliza no ministério de suas aulas?

Jongo: Material nós usamos música, RAP por exemplo, o RAP é uma linguagem que fala diretamente deles e fala do território deles, então a comunicação é direta. E se você quer ganhar essa garotada, trabalha com a linguagem deles, consegue cativar. Inclusive alguns ficam assim com a imagem do professor, quando você leva um Gog (rapper), quando você passa uma música assim, eles dizem “nossa professor, é RAP?” Mas eu acho que o RAP, quando você trabalha com ele e o RAP fala da questão racial, tem músicas que devem ser escolhidas, quando você fala de África por exemplo, Carta À Mãe África do Gog é uma música que a gente usa muito para falar da diáspora africana, a música é perfeita, trata da diáspora africana e você tem outros, tem o grupo A Família tem uma música do navio negreiro, que não me recordo o nome, mas a primeira música do disco, na verdade é um poema declamado. Então o tempo todo na batida do RAP, mais a letra bacana e são companheiros que são engajados e usam a música como forma de combate, de denúncia, então isso é uma coisa muito bacana que pega a molecada.

Outra ferramenta que a gente usa são filmes, tem alguns filmes que a gente usa bastante. Por exemplo tem um chamado Vista Minha Pele, Amistad pra falar do tráfico negreiro, Xadrez das Cores e enfim. Livros, artigos que a gente vai atrás, tem material disponível tem muita coisa, só que você tem que buscar. Tem o Museu Afro Brasil, a gente visita, ano passado por exemplo a escola aí que eu sou diretor, fomos levar duas turmas pra fazer uma visita, então o tempo todo a gente “finca cunha” e busca o material que a gente precisa trabalhar.

Às vezes você tá num livro todo eurocêntrico, mas de repente você vê, opa! Isso aqui dá pra aproveitar, isso importa. Por exemplo essa semana consegui achar um texto muito bacana sobre o 13 de maio, de como foi a Lei e o empata Lei na Bahia, um texto interessante que fala do presidente da Província da Bahia em 1889, depois o autor vem explicando como é que se deu isso, a continuidade da estrutura escravagista até os dias atuais. Então eu seleciono o que me interessa e a partir disso dei Luís Gama pra eles, semana que vem eu vou ter o retorno do debate do Luís Gama.

Pesquisadora: Quando você recebe os alunos, eles podem não terem tido professores anteriores que tiveram uma prática similar, pode descrever a situação?

Jongo: Uma coisa que acho que é um ponto forte que é quando você trabalha os aspectos culturais, você ganha a molecada para trabalhar a parte mais teórica. Como a gente tem contato com o Círculo Palmarino, que tem uma movimentação negra, a gente tem contato com militantes e eles podem dar as palestras, os debates e a gente também frequenta os saraus, mesmo o sarau da Cooperifa, que não tem o recorte da temática especificamente, é mais cultural. Mas tem sempre figuras que tem poemas e intervenções voltada para a temática, por exemplo nós temos “Vou para Palmares, vou para Palmares” do Do Gueto, temos dona Edite que recita Castro Alves, então quando eles participam de uma atividade fora com essa temática, facilita demais, eles se transformam.

Tem uma experiência com o DMN (grupo de RAP), o Marcão do DMN nasceu junto com os Racionais e o Marcão nós conhecemos o Marcão e alguém sugeriu para levar ele para fechar um trabalho com uma palestra para os alunos, aí eu fui buscar ele na Parada de Taipas. Pesquisadora, imagina 400 jovens num pátio de uma escola, jovens de 7^a, 8^a série (na época era série ainda) e 1^o e 2^o ano, em 2003 ou 2004 e você ter mais de 300 jovens no pátio de uma escola em silêncio, ligados no Marcão, por 2 horas! Quem é o professor, o acadêmico que segura numa palestra a atenção de jovens por 2 horas, foi incrível, marcante. E o Marcão conseguiu hipnotizar a molecada e dar o recado dele, depois disso você percebe de imediato a mudança, inclusive na vestimenta da molecada.

Pesquisadora: Por assimilação de identidade?

Jongo: Por identidade, isso mesmo! E da mesma forma que a palestra a gente faz o tempo todo, interessante que você identifica cada vez mais a molecada quando entra o tema, eles entram na aula.

Pesquisadora: Que molecada é, qual é esse público?

Jongo: A molecada daqui da quebrada que geralmente percebe da vestimenta, do cabelo, dos trejeitos, na fala, você percebe um pedaço da África, a ginga, o jeitinho, a maneira de falar. Então é impressionante, isso tá muito forte ultimamente, então a certa autoestima, assumindo mais os cachos, a roupa e a gente consegue perceber. Agora tem uma turminha que eu sinto, por exemplo, estou terminando um filme o Histórias Cruzadas, porque acabou a aula a turma não vai embora, não quer sair da sala de aula, quer ficar lá e questiona e quer saber do Martin Luther King, do Malcon X, “pô” esse povo já está ganho foi conquistado, tem uma sede de busca, uma curiosidade.

Pesquisadora: Professor, esses alunos e alunas como se autodeclaram?

Jongo: Eu não sei, ainda não trabalhei essa questão se eles se afirmam como tal, mas são alunos negros. Por exemplo, tem uma menina que ela, com aquele cabelo afro, bonita, semana passada estava de turbante, toda lindona, então quer dizer, com a temática ela está totalmente encantada e tem outro que também chama a atenção, um menino também assim, no mesmo pique e na mesma emoção.

Pesquisadora: Você considera que a historiografia produzida e disponível para os docentes da Educação Básica sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira são suficientes ao trabalho pedagógico na escola?

Jongo: Não, eu acho que é um trabalho, voltamos a história da Lei 10.639 e da juventude negra nas universidades, voltamos a discussão de nós como pesquisadores da nossa própria história, não como apenas objetos dos brancos estudarem. Então nós tivemos numa fase de clássicos da historiografia que estudam a história do negro, mas voltada... os brancos que fizeram isso e muito voltado para escravidão, muito escravidão, né? E agora parece que está vindo um tempo que outras temáticas estão entrando e que são negros que estão pesquisando e trazendo seus objetos, a suas preocupações e suas indagações, então vem uma historiografia recente eu diria legitimada. Então veja, suficiente não é. Eu acho que nós estamos em pleno avanço de novas pesquisas, debate historiográfico sobre o povo negro, nós temos muita produção acadêmica, mas

pra chegar em livros de forma didática na mão dos professores tá muito difícil, tem muita coisa na prateleira ainda e tem muita coisa em ser produzida em tiragem pequena nas editoras, mas eu considero que nós estamos num avanço muito grande, se você percorrer as livrarias, as exposições de livros e tem até editoras voltadas para a temática surgindo e tem muitos estudos nossos que estão ainda para ser publicados, conhecemos muita gente que está estudando nossa temática.

Pesquisadora: Como você avalia a obrigatoriedade e o impacto da discussão que a Lei coloca, como que impacta na vida dos alunos?

Jongo: Eu acho que o nosso trabalho desperta, ele não vai muito além, ele desperta, leva o aluno a questão, a problemática, e os alunos saem por aí. A gente sabe que lá na frente esses alunos vão ter a oportunidade de lançar mão daquilo que eles viram, então a gente semeia e de vez em quando a gente tromba com alguém e acaba marcando. A gente mexe né, principalmente quando a gente cria a oportunidade de um debate específico, ou vai num museu, faz debate de um filme, ou de um convidado com aquele tema, os alunos começam a levantar questões, começa a provocar mesmo. O trabalho em sala de aula as vezes muito silencioso, mas quando você cria um evento, na escola, a expectativa, aí você balança as estruturas um pouquinho, aí você incomoda inclusive a direção que fica de plantão ouvindo aquele som e as piadas surgem né? E você ouve “ah, eu só não gostei daquela fala dela”, porque está lá na secretaria, ouvindo aquele som alto e uma fala que discorda, depois no corredor tromba a gente e (som que sinalizou bronca) cutuca a gente.

Pesquisadora: Por exemplo uma situação que teve desaprovação?

Jongo: Foi um debate sobre feminismo, tocou na questão do aborto, tocou em outras questões com os alunos, debate aberto ali e tal, mas o entorno está todo ali acompanhando por causa da polêmica, a pessoa solta uma frase de autonomia da mulher, incomoda, porque tem uma cultura de submissão colocada. Então a gente sempre tem uma bola nas costas com esse trabalho e o que mais chama a atenção é a ausência dos professores, é antigo! Por exemplo, o professor não tem aula, porque a turma dele tá com a gente pois é um evento pra todos, a gente tá tocando sozinho o evento, 90% das atividades, se o tema incomodar piorou porque um vai para as salas dos professores, o outro fica lá em cima, outro fica disfarçando sem justificativa nenhuma.

Pesquisadora: E a coordenação a direção?

Jongo: Abandona também.

E as vezes para garantir a estrutura mínima para o evento, você tem que brigar, você tem que pegar no pé, por causa da experiência eu me antecipo. Mesmo assim a gente sempre está fazendo, pra você ter ideia o Roque Ferreira era presidente do sindicato dos ferroviários, ele foi discutir racismo em dos colégios da diretoria para os 8ºs anos, em 1992, então quer dizer antes da Lei.

Tenho uma experiência muito bacana com o Celso Fontana, um homem branco, ele esteve lá em 92 ou 93 e eu tinha um aluno que sempre dizia que faltaria na sexta porque tinha um show (tinha um grupo de RAP) e eu dizia “tudo bem”.

O Celso foi fez a palestra, veio da Assembleia Legislativa, de terno, daí tirou o terno, tirou a gravata, foi se aproximando dos alunos e aí deu a palestra, isso em 92 eu nem tinha ouvido falar de Racionais, e ele disse assim “olha nós vamos encerrar aqui com a música Vamos Passear no Parque, com os Racionais, alguém conhece essa música, gostaria de puxar?” O aluno levantou a mão e foi pra frente com uma desenvoltura danada e deu um show e a molecada, que eu fiquei de boca aberta, cantou uma letra desse tamanho, sem errar uma palavra e eu fiquei assistindo, mas isso me martela até hoje. Como que eu, um homem negro, professor de História, com seus alunos negros e não enxerga negritude nos seus próprios alunos? Como aquilo era forte, então naquele momento que o Racionais estava surgindo o aluno também estava no RAP e aquilo era importante pra ele.

A gente fala pro Sérgio Vaz, quando os nossos moleques vão à Cooperifa a mudança é radical, como uma participação no sarau, numa atividade como essa transforma esses moleques!

Você vai jogando semente, semente e em algum momento eles tem a chance de brotar!

Acho que tem um terreno fértil pra gente trabalhar, pra gente plantar! Apesar de todo esse momento político, esse retrocesso que a gente vive em nível nacional, né. Eu nunca imaginei viver um momento como esse, de retrocesso político como esse. Mas eu acho que a gente já produziu, o que o MN conquistou, acho que tem muito material, inclusive pra gente fazer a resistência, eu acho que é isso, tem muita coisa pra gente lançar mão e resistir. A questão da universidade, tem muito jovem negro com acesso à Universidade.

Pesquisadora: Como eles e elas entendem cotas raciais? **Jongo:** Nas escolas o debate ainda é difícil de se fazer, mas sempre tem aquele antenadíssimo, se você coloca esse tema divide a sala, tem gente que defende e tem gente que vai na linha da meritocracia. Tenho um aluno que é o cabeça da meritocracia, a gente lança outras questões pra ele pensar, porque tem escapado, com o lance das redes sociais que falam muito mais com eles do que a escola. E quando a escola fala, as vezes está falando coisas que não tem a ver com nossa pauta e as redes sociais tem um campo aberto pra trabalhar, tem um pessoal que produz conteúdo que tá pra fazer a disputa dessa molecada, então as vezes a gente nada contra a corrente, mas a gente nada. A gente planta a semente, temos uns resultados aí que nos traz confiança de que estamos fazendo um bom trabalho.

FIM DA ENTREVISTA

APÊNDICE C - ENTREVISTA 3

PROFESSORA MARACATU

Pesquisadora: Qual o seu nome? Você me autoriza a publicar a entrevista? Qual o ano da sua graduação e em qual instituição você estudou?

Maracatu: Meu nome é Maracatu e você pode publicar a entrevista. Eu me formei no ano 2000 na PUC. Na verdade, eu não comecei na PUC. Comecei na faculdade Ibirapuera, fiz um ano de estudos sócias, mas era o que eu estava querendo e aí então eu fui para a PUC em 1994.

Pesquisadora: Na sua graduação foram oferecidas disciplinas específicas da temática africana e afro-brasileira com vistas à docência na Educação Básica?

Maracatu: Não. Não, porque eu concluí a faculdade em 2000 e a lei ainda não estava em vigor, então não foi oferecido.

Pesquisadora: Você tinha disciplinas optativas?

Maracatu: Não, eu tive uma disciplina que falava sobre o Egito e essa foi a única que eu tive que mais se aproximava do continente africano. Mas também foi uma coisa específica para falar de política na época dos faraós. Foi a única coisa que a gente teve e foi só um semestre. Foi pouca coisa para cumprir a grade curricular sobre a África e foi a única coisa que a gente viu.

Pesquisadora: Nada se aprofundou nas questões étnico-raciais?

Maracatu: Não. Não tinha nenhuma relação. Foi só o Egito e acabou.

Pesquisadora: você tinha colegas negras na sua turma?

Maracatu: na minha turma tinha, mas eram poucas. Tinha muitos colegas burgueses e a maioria era branca. Eu tenho memória da Rose. É a única que eu tenho na memória. No bacharelado eu estudei com a Rose e na licenciatura com o Saloma. Eu fiz a licenciatura antes do bacharelado porque na época se a gente tivesse a licenciatura já poderia dar aula. Eu fiz no segundo ano da faculdade. A Ione Jovina que também fazia era irmã do Saloma e ela chegou a trabalhar comigo. Ela fazia letras e eu fazia História.

Pesquisadora: Existia algum grupo de pesquisa que falava sobre a temática negra?

Maracatu: Não. Como o Jongo comentou, na PUC tinha um movimento. Na época que eu estudei na PUC tinham muitos convênios com Moçambique e Angola para as pessoas virem estudar. Geralmente eram homens e militares. Eles vinham para o Brasil e havia um convênio desses dois países com a PUC. O que eles mais faziam

eram debates e contavam um pouco do que estava acontecendo em Angola e Moçambique. A questão era mais cultural do que fazer discussões. Eles faziam encontros com capoeiristas e aí mostravam a capoeira de Angola e do Brasil. Eles faziam esses encontros. Pra gente saber o que estava acontecendo usávamos o tempo do intervalo. Ouvíamos o sotaque diferente deles e nos aproximávamos e começávamos a conversar com eles. Mas eu não tinha contato com o movimento negro na faculdade.

Pesquisadora: Era mais informal?

Maracatu: Sim, era mais curiosidade e queríamos saber como estavam as coisas lá em Angola e saber por que estavam aqui. Era uma curiosidade que nós tínhamos. Nos encontrávamos no Centro Acadêmico e aí eles contavam que era uma parceria com o governo e todos eram militares. Mas só que eles vinham e não retornavam, nem pra Angola nem pra Moçambique. Eles se casavam e ficavam por aqui. Eram raros os que retornavam pra África. Eu tive um professor que veio nessa situação e acabou ficando por aqui. O nome dele era Roberto. O intuito de enviar esses africanos era que eles se formassem aqui numa faculdade boa e retornassem para o país. Mas ele se casou e ficou por aqui.

Pesquisadora: Qual a sua memória em relação à discussão de cultura africana?

Maracatu: Eu tenho outra memória quando estudei na universidade Ibirapuera. Lá tinha uma disciplina que era Cultura Brasileira e Africana. O professor dizia que não tinha como discutir cultura brasileira sem discutir a questões afros e aí tivemos um curso sobre candomblé nessa disciplina. ele trabalhou com a gente alguns orisas e alguns rituais do candomblé.

Pesquisadora: Nessa disciplina como era a relação professor-aluno e a relação entre os colegas?

Maracatu: O professor se impunha porque tínhamos muitos católicos e muitas senhoras evangélicas. Na universidade Ibirapuera os alunos não eram tão jovens e alguns já tinham feito outra faculdade. Na época tinha um rapaz que era muito religioso, ele era muito cristão e ia pra aula com a bíblia embaixo do braço. Dois anos depois eu encontrei com ele novamente na PUC.

O professor se impunha e dizia que aquela era uma disciplina de cultura brasileira e quem não quisesse assistir poderia sair da sala, mas só que ele reprovava. Então as pessoas ficavam por obrigatoriedade. Na Universidade Ibirapuera o número de pessoas negras era maior que na PUC.

Pesquisadora: Essa Universidade era particular?

Maracatu: Sim, era particular e tinha mais pessoas negras do que na PUC.

Pesquisadora: Na Pós-Graduação você teve formação continuada envolvendo essas temáticas, relativas à questão negra?

Maracatu: O meu percurso diferencia um pouco do Jongo. Eu sempre tive “curiosidade” em estudar essa questão. Eu e o Jongo trabalhamos juntos e nós tínhamos eixos temáticos. Na 5ª e na 6ª séries nós trabalhávamos a questão indígena e a questão do negro, então, era uma curiosidade minha. Eu não militei no movimento negro porque a minha carreira sempre foi a sala de aula e desde os dezoito anos que eu estou em sala de aula. Eu não tive essa militância como a do Jongo que participou do sindicato e trabalhou fora. Eu fui ter mais consciência quando saiu a lei. Mas era uma coisa pessoal minha que eu ia buscar depois. Daí busquei uma formação como exemplo, no Educando para a diferença e igualdade. Participei do curso de escrita negra feito pelo Allan da Rosa.

Quando fui professora em Embu eu fiz um curso com a Raquel trindade da família Trindade. Eu sempre tive interesse pela questão indígena e pela questão do negro, mas é uma coisa minha. Eu fui criada na umbanda e isso desperta esse lado. Pra mim era muito mais próximo pela questão religiosa. A minha avó era mãe de santo, uma tia também era. A minha mãe é negra. São essas coisas que me atraíam para discutir, mas era uma coisa pessoal minha, não era de militância como a do Jongo. A minha militância começou quando conheci o Círculo Palmarino.

Pesquisadora: Quando isso teve início?

Maracatu: Foi em 2008 e a sede nacional do Círculo Palmarino era a nossa casa.

Pesquisadora: Você tem outras formações sobre o tema além dessas?

Maracatu: Depois comecei a participar de debates a nível partidário e sindical. Sempre na medida do possível eu participo. A militância é mais recente para mim.

Pesquisadora: Na sua condição de professora, a secretaria de Taboão da Serra oferece alguma formação periódica?

Maracatu: Não existe.

Pesquisadora: Durante o ano letivo como você trabalha a temática étnico-racial e quais são as suas dificuldades e avanços nessa discussão em sala de aula?

Maracatu: A primeira dificuldade está em você convencer os colegas a trabalharem a temática. Ela parte desde a direção até o professor. A maior dificuldade está em você propor a realização de um trabalho interdisciplinar. Acaba se tornando um trabalho solitário em sala de aula de você com seus alunos. A resistência do aluno vai até certo ponto. A partir do momento que ele começa a perceber que aquilo faz parte da realidade dele, que está falando dele, você quebrou o gelo, quebrou a resistência. Então a maior resistência está nos colegas professores e não com os alunos. Os alunos começam a gostar e se envolvem e o trabalho flui. Mas é um trabalho solitário. São poucos os colegas que você consegue envolver na discussão.

Pesquisadora: A maioria dos seus alunos são negros? Eles se autodeclaram como negros?

Maracatu: Não é uma maioria que se autodeclara. Vou contar um exemplo: eu trabalhei numa escola particular e propus trabalhar a temática numa feira cultural e eu levei um pessoal para fazer *street dance*. Eu também mostrei o filme “Vista minha pele”. Após a exibição do filme um aluno negro soltou um palavrão e disse “professora eu nunca tinha percebido que eu era negro”. Nunca um aluno tinha dito isso pra mim e eu fiquei muito espantada. Ele disse novamente: “Caramba, eu sou negro!”. Ele se viu negro depois de ter assistido o filme. Ele se sentia moreno, mulato, mas nunca ele tinha percebido que era negro. Isso foi em 2007 e de lá pra cá eu não vejo mais esse espanto. Nem todos os alunos se autodeclaram, principalmente as meninas, pois se consideram mulatas. Aí vem a discussão sobre o termo mulata de onde vem e o que é ser mulata.

Pesquisadora: Você acredita que essas meninas ainda não entenderam a terminologia “mulata” é porque elas acham que se forem chamadas de negras é pejorativo? E também que ser mulata traz alguma coisa de sensualidade ou algo assim?

Maracatu: Sim. Para elas é mais bonito ser chamada de mulata do que de negra. A mídia ainda trabalha muito essa questão. Para elas é mais confortável ser chamada de mulata porque tem o corpo bonito.

Pesquisadora: No trato sobre os aspectos culturais durante suas aulas, nas quais você fala sobre dança, capoeira, linguagens, expressões religiosas e outras coisas ligadas à cultura afro-brasileira, você já presenciou algum episódio preconceituoso? Se isso aconteceu, houve alguma interferência de pais de alunos ou própria da escola?

Maracatu: Não, não percebo isso. No que eu percebo entre os alunos é que acontece algo mais sutil entre eles e eles já não se ofendem tanto. O que acontece é alguém chamar outro de “negrão” ou “neguinha” e isso eles já aceitam com mais facilidade. Eles entendem ainda como uma brincadeira e aceitam. Estou dizendo isso porque eu trabalho com os alunos maiores. Em se tratando de Ensino Médio eu não recebi reclamação de pais. A gente recebe mais reclamação de preconceito em relação à religião. Quando um menino diz que é do candomblé ele sofre mais preconceito, ou quando ele é negro e homossexual. Agora, entre os pequenos isso é muito sutil. Mas também percebemos os pais preconceituosos em relação às professoras. Quando a professora é negra, a aceitação por parte dos pais é mais difícil. Quando começam muitas reclamações em relação à professora, logo percebemos que a professora é negra. Não é nada declarado, mas percebemos que o motivo é porque a professora é negra. Eu, enquanto diretora, observo muito isso. A professora branca, loira de cabelo liso grita, mas não é tida como agressiva. Agora quando a negra fala um pouco mais alto e chama a atenção do aluno, os pais começam a reclamar. Entre os alunos maiores isso é mais difícil, mas entre os menores isso é mais comum.

Pesquisadora: Quando você vai trabalhar aspectos culturais com os maiores também existe a não aceitação da escola?

Maracatu: Sim, existe. Eu percebo que o professor tem essa não aceitação por conta de sua formação. Ele se sente incomodado por não dominar o assunto e não quer trabalhar o tema.

Pesquisadora: Você percebe que mesmo os professores tendo essa dificuldade de domínio do tema eles não se interessam e nem buscam uma formação?

Maracatu: Alguns são honestos e me dizem que eles não têm não uma formação sobre o tema e dizem que não vão discutir porque não dominam o assunto. Outros dizem que não vão discutir porque isso só vai reforçar o preconceito. Dizem que não acreditam que haja preconceito, por isso não querem discutir. Quando o assunto é a questão da religião, fica ainda mais difícil. Eu tive uma formação dentro da umbanda e isso me influencia até hoje. Eu me lembro que certa vez fui numa palestra do professor Juarez e ele disse que é impossível falar da questão afro-brasileira sem falar da religião. Se nós temos a memória do que aconteceu durante a escravidão é por causa da questão religiosa.

Pesquisadora: Você acha que isso acaba sendo uma contradição?

Maracatu: Sim, isso vira uma contradição porque quando falamos de colonização e Idade Média temos que falar de religião. Mas falamos da religião dos brancos. Não há possibilidade de discutir a cultura negra sem discutir a religião do negro. Fica uma lacuna e o maior tabu para se levar essa discussão adiante é essa questão. Isso não fica somente entre os professores, pois ela também chega na sala de aula. Isso fica ainda mais difícil, já que os grupos evangélicos aumentam cada vez mais. Está cada vez mais complicado discutir essa questão em sala de aula. O que eu pretendo discutir em sala de aula são as questões históricas e não os dogmas. Isso trunca o trabalho. Mas a gente vai burlando para tentar desenvolver o trabalho.

Pesquisadora: Nos eventuais projetos pedagógicos interdisciplinares, como você descreve o envolvimento dos demais colegas nessa temática?

Maracatu: Não tem envolvimento. Os trabalhos que eu consegui desenvolver na escola foram feitos todos sozinha e não tive parceria. Eu já não tento mais romper essa barreira. Eu digo que a eles que estou desenvolvendo um trabalho e nele vai acontecer tal coisa, uma palestra. Mas não existe interesse em desenvolver isso comigo.

Pesquisadora: Os colegas não se opõem, mas também não colaboram?

Maracatu: Isso, não colaboram.

Pesquisadora: Na sua perspectiva, qual a importância das leis 10.639 e 11.645 e como você avalia o ensino de História a partir dessa implementação?

Maracatu: Eu considero que elas são importantes pra gente romper essa barreira de ficar no esquecimento. Essas leis fazem parte da luta do movimento negro e do movimento indígena. É importante que elas existam para que as pessoas não se esqueçam que é preciso ser discutido e tocar nessa ferida. Em relação ao ensino de História eu acho que a lei ajuda aqueles que já são militantes e desenvolvem trabalhos relacionados ao tema. Mas para aqueles professores que não tem consciência da importância da lei e de sua função, isso não muda em nada. Ele não vai querer parar o conteúdo para discutir isso porque ele acha que isso vai fortalecer o preconceito e também diz que não conseguirá trabalhar o tema. Na escola onde eu trabalho a lei não modificou em nada para os meus colegas de História, Língua Portuguesa e Artes. Eles não entendem que é uma obrigatoriedade. Ela é uma obrigatoriedade, mas ela é cobrada de quem? Ou melhor, quem tem a obrigação de cobrar, a direção ou a coordenação? Mas eles também não têm essa formação e ainda não compreenderam a importância de trabalhar essas questões. Até mesmo de trazerem os alunos para essa questão para mostrar a eles que a escola está de olho no seu dia a dia, que a escola é parceira na realidade em que ele vive. Se a gestão não faz essa cobrança, o professor não faz questão de fazer esse diferencial. Então isso não acontece na maioria das escolas. Eu digo na maioria das escolas porque a gente está na Rede e a gente vê.

Pesquisadora: Além dos conteúdos e procedimentos didáticos recomendado pelos PCN's, quais outros recursos, materiais, atividades você realiza no ministério de suas aulas?

Maracatu: Eu utilizo vídeos, documentários, palestras, saraus, música como o rap. Na década de 1990 por exemplo, eu tinha vergonha de usar o rap. Tudo que a gente não conhece gera um preconceito. Eu comecei a quebrar esse preconceito com o rap

e começar a ver como era importante utilizá-lo nessa temática foi com a Ione da Silva Jovino. Ela tem um artigo chamado Rap na sala de aula. Nesse artigo ela discute com a “molecada” sobre o assunto. Ela me chamou para uma parceria porque eu já trabalhava a questão do índio. Eu trabalhava a questão do negro, mas eu focava na escravidão e não extrapolava para os dias de hoje. Quem me deu esse insight e me cutucou foi a Ione. Ela me mostrou como o rap é importante e trabalhar no contexto atual. Dessa forma eu envolvo também o rap nessa discussão. Nós temos vários alunos aqui na cidade que são rappers. Eles vão para a escola, apresentam seus raps e discutem com a molecada.

Pesquisadora: Isso ajuda a quebrar o paradigma de quem é periférico não consome cultura?

Maracatu: Isso aí vai por terra porque aí percebemos o quanto é rica a periferia. Eles começam a consumir o que é periférico, a literatura periférica. Eu levo alguns textos dos Cadernos Negros. Em 2003 eu era coordenadora e conheci o escritor Luis Fulano de Tal e abri um espaço pra ele na escola como forma de referência para os alunos, pois ele era periférico, negro, escritor e estudava na USP. Hoje em dia a literatura periférica ganhou espaço dentro das escolas. Infelizmente não são todos os professores que valorizam isso.

Pesquisadora: Como você avalia o tratamento das questões étnico-raciais na sua trajetória de formação na Educação Básica?

Maracatu: Eu avalio que até eu fiz um trabalho de formiguinha, mas que foi importante para muitos alunos com quem a gente trabalhou a temática. Considero que foi importante porque alguns se chocam com a realidade, outros descobrem que são negros e irão valorizar sua identidade enquanto negro e isso vai o aproximar mais da escola, porque ele vai perceber que a escola está contando a história dele. Avalio que se eu tivesse um grupo de professores que tivessem a compreensão da necessidade de trabalhar isso a gente teria muito mais avanços do que tivemos até hoje. Mas eu acredito no trabalho que eu faço e se tiver que fazer trabalho de formiguinha estou dentro e vamos fazer.

Pesquisadora: Como você avalia a obrigatoriedade e o impacto dessa discussão do Ensino de Cultura Africana e afro-brasileira, de História e Cultura nos alunos de Educação Básica?

Maracatu: Eu avalio que é positivo porque o aluno se identifica com essa temática. É extremamente positivo pra ele se encontrar enquanto ser histórico. Pra saber que ele é importante, que ele faz a História, que sua história tem que ser valorizada. Eu vejo essa importância. Não temos a oportunidade de trabalhar a temática o tempo todo, mas que isso também não seja trabalhado somente no 20 de novembro. Quando o professor vê que é uma obrigatoriedade ele deixa para fazer pontualmente somente no 20 de novembro. O professor deve encontrar brechas na linha da História para trabalhar essas questões. Não dá para trabalhar a temática o tempo todo, mas temos que achar brechas no ensino de História para falar dessa questão em todos os períodos históricos.

Pesquisadora: Como você acha que está o ensino de História nessa atual conjuntura política brasileira?

Maracatu: Do pouco que foi colocado aí, a gente ainda não tem clareza de como ficará o ensino de História. Eu acredito que nós os professores de História somos muito criativos e vamos romper qualquer barreira para trabalhar aquilo que a gente considera que é importante para nossos alunos. Independente se alguma lei irá cortar determinados conteúdos, já que a gente sabe que isso irá acontecer para se ter o domínio sobre a população. Quanto menos as pessoas souberem de História, filosofia e sociologia mais fácil será o seu domínio. Essas mudanças são complicadas para aquele professor que é acomodado, quando esse professor está em sala de aula somente para cumprir um protocolo. Infelizmente isso não é uma minoria e por esse ponto de vista se torna muito complicado porque o professor ficará engessado com as determinações de cortes de conteúdos. Para uma maioria isso será ótimo porque esse professor trabalhará pouco. Mas para os professores que são mais engajados isso se torna um dificultador. Mas esse professor não deixará de trabalhar a temática porque ele vai achar as brechas. Assim como encontramos brechas para trabalhar a questão indígena, de negro e de gênero, dentro do conteúdo que é colocado para nós

como obrigatório no currículo, a gente achará brechas para trabalhar essas temáticas, queira a lei ou não. É dessa forma que eu vejo.

FIM DA ENTREVISTA

APÊNDICE C - ENTREVISTA 4

PROFESSOR AFOXÉ

Pesquisadora: Qual o seu nome, ano de sua formação, instituição em que se graduou?

Afoxé: Afoxé Ramalho, história (2017) – Faculdade Sumaré e geografia (2019) – Universidade Cruzeiro do Sul.

Pesquisadora: Como você se autodeclara?

Afoxé: Uma pessoa em constante transformação, tanto no campo profissional como na vida privada.

Pesquisadora: Na sua graduação foram oferecidas disciplinas específicas sobre a temática africana e afro-brasileira com vistas à docência na Educação Básica? **Afoxé:** Quais são suas memórias no que diz respeito à cultura africana e afro-brasileira no curso de História?

Sim. Foi oferecido um semestre sobre a história da África, com ênfase na historiografia produzida. Visando estabelecer a diferenciação entre uma história da África e uma história sobre a África.

Pesquisadora: Antes desse período da faculdade, como você via as questões raciais nas relações?

Afoxé: As questões de contexto racial estão presente em nosso cotidiano, porém existem certas particularidades que fogem de nossa perspectiva, principalmente por falta de conhecimento. Ao ter contato com a informação, conseqüentemente meu olhar como historiador torna-se mais refinado ao analisar o contexto social vigente.

Pesquisadora: Você teve formação ainda na graduação a respeito da discussão da implementação das leis 10.639 e 11.645?

Afoxé: Sim. No mesmo semestre foi posto em pauta a dificuldade de implementação no cotidiano escolar sobre questões étnico-raciais, muitas das vezes por falta de conhecimento dos docentes, bem como, por uma falha da coordenação pedagógica por não dar a devida atenção a tais questões.

Pesquisadora: Após a graduação você teve formação continuada envolvendo essas temáticas e conteúdos relativos às questões negras?

Afoxé: A formação continuada, recaí sobre a persona do docente, pois o Estado enquanto ordenador das diretrizes legais faz pouco caso de tais temáticas. A própria disponibilização de curso de aperfeiçoamento e especialização para os professores no Estado praticamente não existe. Sendo assim, o docente tem que buscar meios próprios para sua especialização. Lembrando que a formação docente é muito deficitária.

Pesquisadora: Durante o ano letivo, como você trabalha a questão étnico-racial com suas turmas? Quais são as dificuldades e avanços, como estudante de mestrado e professor?

Afoxé: Sempre que existe uma disponibilidade de tempo e conciliação com a matéria, pois ainda trabalhamos uma perspectiva Eurocêntrica da história. Muitos alunos desconhecem o continente africano, poucos sabem que a África não é um país. A maior dificuldade é quando se fala da sobre questões religiosas, pois o preconceito enraizado no núcleo familiar sobre as religiões de matriz africana é algo comum, infelizmente. A desconstrução dos conceitos é um desafio constante nas aulas, pois a criança reproduz o preconceito do núcleo familiar.

Pesquisadora: Como seus alunos reagem a essas discussões? Existe algum incômodo da parte deles?

Afoxé: Existe uma resistência dos alunos com o tema, talvez por terem tido pouquíssimo contato com o tema, e claro por causa dos preconceitos existente nas sociedades que refletem no núcleo familiar. Quando se fala sobre questões religiosas sempre existe uma frase presente em todas as turmas – “vamos falar de macumba”. O desafio se faz necessariamente na desconstrução dos “preconceitos.”

Pesquisadora: No trato sobre os aspectos culturais como dança, capoeira, linguagens, expressões religiosas e religiões artísticas, você presenciou algum episódio preconceituoso? Se houve, aconteceu alguma interferência de pais, dos alunos ou mesmo pessoas da própria escola?

Afoxé: Apenas as reproduções de falas que foram aprendidas no cotidiano familiar, as crianças reproduzem os preconceitos dos pais. Alguns alunos ficam relutante ao falar sobre certas questões, porém ao desconstruir os conceitos que é um trabalho Pesquisa, é possível avançar nas aulas.

Pesquisadora: Os diretores ou coordenadores interferem no seu conteúdo programático?

Afoxé: Já ouvi relatos de colegas que foram interrompidos pelo setor gestor ao falar de questões étnico-raciais. Porém particularmente nunca aconteceu comigo, pois onde trabalhei sempre me deram liberdade para falar sobre qualquer temática. Atualmente trabalho na Fundação CASA com jovens que cumprem a medida socioeducativa e não tive problema algum mesmo em um setor bem específico tanto de coordenação, ambiente como aluno.

Pesquisadora: Sobre eventuais projetos pedagógicos interdisciplinares, como você descreve a participação de demais colegas nessa temática específica? Em quais períodos isso acontece?

Afoxé: No ano de 2019 bimestralmente trabalhamos com projetos interdisciplinares na Fundação CASA, especificamente sobre o tema étnico-racial os colegas de outras áreas têm certa dificuldade, pois existe uma defasagem grande na formação, mas isso é uma constância generalizada. Pois existem docentes da área de humanas que tiveram pouco contato com o tema, principalmente por ter uma formação mais antiga.

Pesquisadora: Professores de outras disciplinas se interessam em fazer esses trabalhos com a temática? Como você a relação de seus colegas professores com a temática?

Afoxé: Houve uma certa dificuldade por conta do pouco contato com o tema, mas todos participaram em suas devidas proporções. Porém a área de linguagens, humanas e arte ficaram como carro chefe do projeto.

Pesquisadora: Sobre esses materiais produzidos pelos alunos, como você viu a interpretação deles sobre o tema de acordo com o conteúdo que você passou a eles?

Alguns gostaram de trabalhar a temáticas, pois falamos de nossa cultura enquanto povo que tem suas referências na disporá africana. O contato inicial foi de certa relutância por parte de alguns alunos, porém ao observar que quando falamos de África, falamos de nós enquanto povo/nação. É notável que muitos observam os africanos como os outros.

Pesquisadora: Na sua perspectiva, qual a importância das leis 10.639 e 11. 645 e como você avalia o ensino de História a partir de suas implementações?

Afoxé: É um avanço significativo na esfera política/educacional. Ao dar voz aos oprimidos nós não deixamos que eles sejam silenciados. Não podemos aceitar que silenciem nossa história.

Pesquisadora: Em relação às leis, o que você acha da formulação e do que compete a elas? Você acha que mudou a postura do professor em sala de aula?

Afoxé: Esse avanço é pertinente muito mais na área das ciências humanas, conseqüentemente existe uma mudança de postura profissional e de produção intelectual. Porém, as outras áreas de conhecimento são deficitárias com relação ao tema. Isso é visível no cotidiano escolar, pois majoritariamente quem sempre encabeça os projetos dessa temática são os professores de humanas e arte.

Pesquisadora: Você acredita que no cotidiano e nos conteúdos é possível abordar a questão do indígena e do negro?

Afoxé: Com certeza. Uma das questões que gera relativo déficit sobre tais assunto é a falta de material didático apropriado, pois o docente carece sempre de usar um material alternativo para abordar tais temáticas.

Pesquisadora: Além dos conteúdos e procedimentos didáticos recomendados pelos PCNs, que outros recursos materiais e atividades você utiliza no ministério de suas aulas?

Afoxé: Livros paradidáticos, jornais eletrônicos, charges e poesias. Haja visto, que essas matérias são custeadas do meu bolso.

Pesquisadora: Qual o livro didático que você está usando e como usa esse material?

Afoxé: Atualmente estou usando o livro Geração Alpha da editora SM em história. Geografia utilizo o livro Expedições Geográficas em geografia.

Pesquisadora: Como você avalia a tratamento das questões étnico-raciais em sua trajetória de formação na Educação Básica como aluno?

Afoxé: Demanda um esforço contínuo do docente, pois o material didático aborda a questão superficialmente. Torna-se necessário falar sobre questões da atualidade, para que os discentes entendam que o presente é um resultado de processos históricos. É necessário falar sobre o genocídio da população negra, tráfico de drogas, encarceramento em massa, marginalização da pobreza, entre outros temas que tem íntima relação com o racismo estrutural da nossa sociedade. Infelizmente esses temas são pouco apresentados nos livros.

Pesquisadora: Como você vê a sua prática hoje nessa trajetória?

Afoxé: Gosto de pensar que estou em constante transformação. Principalmente pelo momento de atuação que vivencio na Fundação CASA, pois é visível que existe a marca da marginalização para meninos negros e pobres.

Pesquisadora: Você considera que a historiografia produzida e disponível aos docentes da Educação Básica sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira são suficientes ao trabalho pedagógico na escola?

Afoxé: Não. Existe um déficit muito grande na formação docente e conseqüentemente na atuação do mesmo. O Estado deveria investir mais em

Pesquisadora: Você enquanto professor recebe indicações de materiais?

Não. Na graduação de história somos incentivados e ensinados a pesquisar, desde fontes históricas a bibliografias. Sendo assim, todos os materiais que tenho foram selecionados por mim.

Pesquisadora: O que acha sobre o papel do branco nessa história depois da lei e sobre o cenário político atual? Quais são os avanços dos conteúdos de História?

Afoxé: Somos um país majoritariamente negro e feminino demograficamente, entender sobre nossa história e contexto atual é uma obrigação enquanto cidadão. Observo que o avanço se faz evidente, como todo avanço político ele é Pesquisador atino, porém é uma conquista. Nós enquanto sociedade ainda não entendemos que ser brasileiro é ser pertencente a uma etnia, sendo assim, compreendo que os frutos dessa conquista política serão colhidos mais a frente, essa geração do pós anos 2000 que colheram esses frutos.

Pesquisadora: Como você avalia o impacto da obrigatoriedade do ensino de História da Cultura Africana e Afro-brasileira nos alunos?

Afoxé: Impacto é positivo no que concerne novos conhecimentos. Para alguns alunos ainda é novidade falar sobre África, faz-se necessário a desconstrução dos preconceitos, pois o conhecimento adquirido na escola será perpassado para o cotidiano das relações sociais.

Pesquisadora: Na escola que você trabalha é oferecido pela diretoria cursos de formação sobre essa temática? Qual sua perspectiva para o ensino de História no atual contexto político do Brasil?

Afoxé: Não. Os cursos de aperfeiçoamento são muito mais voltados a questões de didática e legislação.

Ensinar história no contexto político atual é ser um de muitos picos de resistência contra toda a mentira propagada pela mídia televisiva e mídia alternativa. É basicamente lutar em duas frentes, pois o historiador leva consigo a prática constante de observador das relações sociais que resultam dos processos históricos. Ser historiador atualmente é estar ciente que não haverá incentivo a continuidade acadêmica sem uma luta constante. Investimento para pesquisa na área da história é praticamente inexistente.

Pesquisadora: Você tem alguma fala para finalizar essa entrevista?

Afoxé: Ser professor de história é ser revolução antes mesmo de haver uma. Parafrazeando Che: *“O verdadeiro revolucionário é movido por grandes sentimentos de amor”*.