

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATRO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

RAPHAEL ALVES DOS SANTOS

**EM BUSCA DE UMA CULTURA ESCOLAR ANTIRRACISTA: TRABALHO E
COTIDIANO DOCENTE NA REDE PÚBLICA DE CASSILÂNDIA/MS**

**PARANAÍBA/MS
2023**

RAPHAEL ALVES DOS SANTOS

EM BUSCA DE UMA CULTURA ESCOLAR ANTIRRACISTA: trabalho e cotidiano docente na rede pública de Cassilândia/MS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História, Sociedade e Educação

Orientador: Prof. Dr. Diogo da Silva Roiz

**PARANAÍBA/MS
2023**

S238e Santos, Raphael Alves dos

Em busca de uma cultura escolar antirracista: trabalho e cotidiano docente na rede pública de Cassilândia/MS / Raphael Alves dos Santos. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2023. 134 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2023.

Orientador: Prof. Dr. Diogo da Silva Roiz.

1. Lei 10.639/2003. 2. Diversidade. 3. Currículo. 4. História e Cultura Afro-Brasileira. I. Título. II. Roiz, Diogo da Silva.

CDD 23. ed. - 305.8096

Ficha Catalográfica elaborada pela bibliotecária da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

(UEMS) - Susy dos Santos Pereira CRB1°1783
305.8096

RAPHAEL ALVES DOS SANTOS

**EM BUSCA DE UMA CULTURA ESCOLAR ANTIRRACISTA: TRABALHO E
COTIDIANO DOCENTE NA REDE PÚBLICA DE CASSILÂNDIA/MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em 19 de setembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Diogo da Silva Roiz
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Orientador
Participação por videoconferência

Profa. Dra. Estela Natalina Mantovani Bertolotti
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
Participação por videoconferência

Profa. Dra. Manuela Areias Costa
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/Campo Grande)
Participação por videoconferência

Dedico este trabalho à minha amada morena Susiane,
à minha princesa pretinha Ísis
e às minhas anjinhas guerreiras Melissa e Cecília (*in memoriam*).
À vocês, minhas palavras, minha gratidão, meus sorrisos
e meu amor eterno.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, pela saúde e pela força necessária para completar essa jornada.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS e ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Paranaíba, pela oportunidade de crescimento e aprendizado.

Ao professor Dr. Diogo Roiz, por me guiar nessa jornada de conhecimento com muita paciência, sabedoria e dedicação. Muito obrigado pelas palavras de conforto e, principalmente, por me permitir participar de sua brilhante carreira acadêmica.

A todos os professores e professoras do programa, assim como aos funcionários que colaboraram para meu desenvolvimento acadêmico.

Ao professor Dr. Rogério da Palma, cujas aulas inspiradoras me motivaram a explorar as intrincadas relações raciais que permeiam nossa sociedade.

Às professoras Dra. Estela Bertoletti e Dra. Manuela Costa, que compuseram a banca avaliadora e ofereceram contribuições significativas que enriqueceram as discussões deste trabalho.

Às minhas parceiras/irmãs de jornada acadêmica, Mirian Pereira e Thaylla Pimenta, que compartilharam comigo não só o orientador e conhecimento, mas também sorrisos, alegrias, aflições e muitas lágrimas.

À egressa do mestrado Sueli do Nascimento, por partilhar suas experiências no intuito de tornar nossa caminhada mais assertiva e menos tortuosa.

À minha amada esposa Susiane pelo amor, pela paciência, pela cumplicidade nas ausências, por toda dedicação à nossa família e sobretudo por sempre acreditar no meu potencial e me incentivar a alçar voos mais altos.

À minha princesa Ísis por ter trazido os sorrisos e a esperança de volta à minha vida...

Aos meus pais, Aldson e Oreni, pelos esforços incansáveis em me proporcionar as melhores condições de estudar e um dia poder cursar uma pós-graduação desta envergadura.

Aos meus grandes amigos Gilberto Oliveira, Jonatan Aguiar, Juliana Gomes e Gabriela Conceição, por todas as formas de incentivo e parceria nesse caminho investigativo.

Aos meus companheiros de trabalho nos Correios de Cassilândia, especialmente ao meu gerente Alan Lemos e a Adão Tomaz, por me apoiarem nos dias em que precisei me ausentar para as aulas do mestrado.

E, em especial, aos professores e professoras que foram sujeitos desta pesquisa. Agradeço pelo esforço e pela excelência no trabalho à frente da educação em nosso município. A vocês, meu profundo respeito e gratidão.

Permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Elas são coadjuvantes
Não, melhor, figurantes
Que nem devia tá aqui

Permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Tanta dor rouba nossa voz
Sabe o que resta de nós?
Alvos passeando por aí

Permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Se isso é sobre vivência
Me resumir a sobrevivência
É roubar o pouco de bom que vivi

Por fim, permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Achar que essas mazelas me definem
É o pior dos crimes
É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós
sumir

Emicida

SANTOS, Raphael Alves dos. *Em busca de uma cultura escolar antirracista: trabalho e cotidiano docente na rede pública de Cassilândia*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2023.

RESUMO

Este trabalho buscou analisar a implementação da Lei 10.639/2003 na rede pública de ensino de Cassilândia-MS. Para tanto, analisou-se os discursos dos/as professores/as que atuam nos níveis Fundamental II e Médio das escolas públicas, buscando compreender se as percepções dos professores no que se refere às relações étnico-raciais e à identidade negra estão alinhadas com as expectativas das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004). Pautados em autores/as como Almeida (2019), Mbembe (2018), Gomes (2005, 2012a, 2012b) e Hasenbalg (2005), buscou-se também verificar se os/as docentes superaram a ideologia da democracia racial brasileira e se os sentidos atribuídos pelos docentes às questões raciais e à identidade negra estão em consonância com perspectivas multiculturais de ensino. Por outro lado, baseado em autores como Rüsen (2001, 2010, 2014) e Freire (2006, 2015, 2019a, 2019b), buscou-se identificar os tipos e níveis de consciência histórica que predominam entre os/as professores/as, com o intuito de verificar se possuem consciência crítica em relação à dinâmica racial em nossa sociedade, que permite maior probabilidade de sucesso na implementação de uma educação antirracista. Por fim, tendo como norte as obras de Roiz e Santos (2020) e Melo e Braga (2010), buscou-se identificar em que medida a consciência histórica dos/as docentes se refletia nas práticas escolares desenvolvidas por estes, no que se refere ao ensino de história e cultura afro e à educação para as relações étnico-raciais. Como resultado desta pesquisa, percebeu-se que os/as docentes, em sua maioria, conseguem perceber alguns dos problemas decorrentes do racismo em nossa sociedade; porém, notou-se que tal percepção dos/as professores/as carece majoritariamente de maior criticidade e aprofundamento, ficando presa aos aspectos mais visíveis e superficiais do problema racial. Logo, esta falta de criticidade se reflete predominantemente em alguns aspectos: a) práticas esporádicas e pouca atenção ao tema em sala de aula, ficando restrita a datas comemorativas, como a Semana da Consciência Negra; b) atividades pedagógicas voltadas tão somente para o enaltecimento da diversidade racial e/ou caráter miscigenado da sociedade brasileira, sem reflexão crítica sobre os efeitos sociais decorrentes do racismo estrutural; e c) inabilidade por parte dos docentes para lidarem com conflitos étnico-raciais no âmbito escolar.

Palavras-chave: Lei 10.639/2003; Diversidade; Currículo; História e Cultura Afro-Brasileira

ABSTRACT

This work sought to analyze the implementation of Law 10,639/2003 in the public education network of Cassilândia-MS. To this end, the speeches of teachers who work at the Elementary II and Secondary levels of public schools were analyzed, seeking to understand whether the teachers' perceptions regarding ethnic-racial relations and black identity are aligned with the expectations of the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture (2004). Based on authors such as Almeida (2019), Mbembe (2018), Gomes (2005, 2012a, 2012b) and Hasenbalg (2005), we also sought to verify whether teachers overcame the ideology of Brazilian racial democracy and whether the meanings attributed by teachers to racial issues and black identity are in line with multicultural teaching perspectives. On the other hand, based on authors such as Rüsen (2001, 2010, 2014) and Freire (2006, 2015, 2019a, 2019b), we sought to identify the types and levels of historical consciousness that predominate among teachers, with the aim of verifying whether they have critical awareness regarding racial dynamics in our society, which allows a greater probability of success in implementing anti-racist education. Finally, based on the works of Roiz and Santos (2020) and Melo and Braga (2010), we sought to identify to what extent the historical awareness of teachers was reflected in the school practices developed by them, with regard to the teaching of Afro history and culture and education for ethnic-racial relations. As a result of this research, it was noticed that most teachers are able to perceive some of the problems arising from racism in our society; however, it was noted that this perception of teachers mostly lacks greater criticality and depth, remaining stuck on the most visible and superficial aspects of the racial problem. Therefore, this lack of criticality is predominantly reflected in some aspects: a) sporadic practices and little attention to the topic in the classroom, being restricted to commemorative dates, such as Black Consciousness Week; b) pedagogical activities aimed solely at highlighting the racial diversity and/or mixed-race character of Brazilian society, without critical reflection on the social effects resulting from structural racism; and c) inability on the part of teachers to deal with ethnic-racial conflicts in the school environment.

Keywords: Law 10,639/2003; Diversity; Curriculum; Afro-Brazilian History and Culture

SIGLAS

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Trabalhos produzidos pelos alunos da professora Nala.....	92
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação dos docentes entrevistados.....	21
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 A LEI 10.639 A LUZ DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA	23
1.1 Teorias sobre consciência: relação entre conscientização e práxis	28
1.2 Dialogando com professores/as: desvelando sentidos atribuídos à identidade negra	32
2 A HISTÓRIA É UMA CIÊNCIA EM MARCHA	52
2.1 “Eu não consigo respirar”: o racismo em evidência	53
2.2 Democracia racial ou racismo estrutural: o que evidenciam as estatísticas?	56
2.3 O espetáculo das raças	58
2.4 Sentidos atribuídos pelos professores a questão racial	64
3 A LEI 10.639/03 NO CHÃO DA ESCOLA	86
3.1 Identificando práticas pedagógicas	87
3.2 Atuação docente frente aos conflitos étnico-raciais	103
3.3 Consciência x práxis: considerações sobre as estratégias pedagógicas	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE	128
APÊNDICE B – Questionário/Roteiro da Entrevista	130
APÊNDICE C – Carta de Autorização	133
APÊNDICE D - Solicitação de autorização para pesquisa	134

INTRODUÇÃO

O interesse em trabalhar com questões étnico-raciais foi despertado neste pesquisador pelo professor Dr. Rogério da Palma, numa aula de Etnologia do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS. Mediante a apresentação de vídeos e levantamentos estatísticos da sociedade brasileira, o professor trouxe à tona a situação atual de grande vulnerabilidade da população negra em nosso país. Mais do que isso, embasado por Munanga (2004), o docente nos mostrou que tal situação está intimamente ligada ao processo de racialização da humanidade sob a ótica europeia, que se iniciou por volta do século XV, quando estes expandiram seu domínio ao restante do globo. Isso porque as teorias raciais que dividiram e hierarquizaram a espécie humana em diferentes raças, inicialmente difundidas pela Igreja Católica, mas que posteriormente, em meados do século XIX, assumiram uma roupagem científica, engendraram um processo de exclusão e marginalização de populações não europeias, que culminou em um quadro de destruição, mortes e sofrimentos, sobretudo para a população afrodescendente, deixando uma herança deletéria para esses povos que encontra eco até o nosso presente.

Diante das evidências apresentadas pelo professor sobre essa desigualdade racial no nosso país (e no mundo em geral, quando se analisa a diferença entre a situação socioeconômica dos países) e, mais ainda, da informação de que tais desvantagens são frutos de teorias racistas gestadas no seio da civilização ocidental (MBEMBE, 2018), decidi pesquisar mais a fundo a temática e conversei com o professor Rogério no intuito de fazermos um projeto para levar essas discussões aos alunos e alunas das escolas públicas do município de Cassilândia-MS. A aula do professor me fez refletir sobre minha experiência pessoal enquanto aluno do ensino básico, tanto da rede pública quanto da privada. Lembrei-me de vários episódios de discriminação racial e injúrias sofridas e praticadas por mim durante minha jornada na escola. Lembrei-me do quanto o ambiente escolar era introjetado por ideias racistas, discriminatórias e preconceituosas em todos os sentidos, tornando o ambiente nocivo e intolerante em relação à toda e qualquer diversidade – seja racial, sexual, de gênero ou outras. Diante disso, entendi que mesmo eu estando ausente das salas de aula, por ser empregado concursado de uma empresa pública há mais de dez anos, eu poderia, de certa forma, dar minha contribuição aos estudantes e ajudar a tornar a escola um ambiente mais

justo e solidário; mais afeito à construção de conhecimento e ao desenvolvimento pleno de seus educandos.

A partir das leituras e do aprofundamento na temática para a confecção do projeto, percebi a existência de toda uma base legal que sustentava as ideias que eu almejava trabalhar na escola. Publicada em 2003, a Lei 10.639 implementou a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todo o currículo escolar do ensino básico. Buscava-se com esta medida, em suma, combater o racismo contra a população afrodescendente por meio de uma ressignificação positiva de sua contribuição e seu papel na história do Brasil. Para instrumentalizar tal implementação, foi publicado no ano posterior o Parecer CNE/CP 003 que tratava das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Tal documento se apresenta como um importante norteador; juntamente com a Lei embasou nosso primeiro projeto que consistia em propiciar aos alunos e alunas do ensino médio das escolas públicas de Cassilândia – MS uma experiência similar à que eu vivenciei na aula descrita acima: ou seja, por meio de apresentações e discussões de filmes, introduzir discussões acerca dos impactos do racismo na nossa realidade social.

Eis então que surgiu a oportunidade de tentar ingressar no curso de pós-graduação stricto sensu em Educação da UEMS, em Paranaíba – MS. Graduado em História, inscrevi-me no processo seletivo com um projeto que foi pensado em conjunto com o professor Rogério da Palma. Embora apresentasse muitas lacunas, evidenciadas nas ponderações dos docentes membros da banca avaliadora, o projeto me rendeu a aprovação na seleção, na linha de pesquisa História, Sociedade e Educação, sob a orientação do prof. Dr. Diogo da Silva Roiz. Para minha grata surpresa, o professor Diogo Roiz tinha larga experiência em trabalhar com temas relacionados à educação para relações étnico-raciais e ao ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana, com várias publicações na área. Dentre essas obras, destaca-se uma escrita em parceria com o professor Jonas Rafael dos Santos, chamada "A construção social da cidadania em uma sociedade intercultural: o ensino da cultura e da história africana e afro-brasileira em sala de aula". Publicada em 2020, tal obra se apresenta como um valioso referencial metodológico de aplicabilidade prática das determinações expressas na Lei 10.639/2003. Tínhamos então um norte a seguir para aplicarmos em alguma escola do nosso município.

Infelizmente, devido às indefinições do calendário acadêmico de 2020/2021 por conta da pandemia de Covid-19, tivemos que repensar nosso projeto, pois estávamos diante de uma

situação inédita não só para o ensino, mas também para a humanidade em geral, pelo menos no que se refere à nossa geração. Nesse momento de mais dúvidas do que certezas, tornou-se inviável a aplicação do projeto junto aos discentes nos moldes que a obra do professor Diogo Roiz trazia. Precisávamos mudar o curso da pesquisa; no entanto, não queria me distanciar do meu objeto, que era a educação para as relações étnico-raciais.

As leituras indicadas pelo professor Diogo e, principalmente, a imersão em sua obra "A construção social da cidadania em uma sociedade intercultural: o ensino da cultura e da história africana e afro-brasileira em sala de aula" me instigaram a pensar quão importante é a figura docente para se atingirem as determinações da Lei 10.639/2003. Isso porque, nas primeiras impressões, já se percebe a importância de termos profissionais capacitados para lidarem com assuntos específicos da temática racial, tais como conceitos de raça, racismo e processos de ideologização, como por exemplo o mito da democracia racial e a racialização da humanidade iniciada na era moderna. Aliás, a exigência de profissionais capacitados também está expressa nas Diretrizes que garantem aos alunos e alunas o direito a serem...

orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. (BRASIL, 2004)

No entanto, mais do que esse notável conhecimento acerca da dinâmica das relações étnico-raciais, foi outra característica da obra de Roiz e Santos (2020) que saltou aos olhos quando me aprofundei em sua análise: o diálogo estabelecido entre esse aparato legal voltado para a educação das relações étnico-raciais e uma perspectiva historiográfica denominada didática da história, que, a grosso modo, se ocupa das relações ensino-aprendizagem no ensino de História. Afinal, se o objetivo da Lei 10.639/2003 é a transformação das consciências, nada mais pertinente do que se valer de teorias que têm como preocupação central a aprendizagem histórica e a análise e formação da consciência histórica dos indivíduos. Vamos entender melhor alguns pontos dessa vertente e a ligação estabelecida pelos autores.

Ancorados nas contribuições de autores renomados, como o historiador alemão Jörn Rüsen (2001, 2010, 2014) e o educador brasileiro Paulo Freire (2006, 2015, 2019a, 2019b), Roiz e Santos nos mostram como a consciência histórica de cada indivíduo está intimamente

ligada à maneira como ele se posicionará frente às questões que se apresentam em seu cotidiano.

Entendendo “consciência histórica” como algo inerente ao ser humano, meio pelo qual todos pautam e orientam suas ações a partir dos conhecimentos pré-estabelecidos e existentes na sociedade (aqui incluídas todas as formas de conhecimento compartilhadas culturalmente: ciência, costumes, valores, crenças, identidades sociais etc.) (RÜSEN, 2001, 2010, 2014), Roiz e Santos (2020) ressaltam que a ciência e o ensino de História têm como função precípua dar subsídios aos indivíduos para orientarem suas ações ao longo do tempo. Com isso, a utilidade da História enquanto disciplina acadêmica consiste em possibilitar que os indivíduos compreendam o mundo ao qual estão inseridos para agirem com maior segurança em sociedade.

Sob este viés, o discurso histórico não pode ser entendido como uma simples recordação do passado, mas sim como uma representação do passado construída a partir dos anseios e expectativas do presente, com vistas a atingir um futuro almejado. Logo, desmistificar o mito da democracia racial e ressignificar positivamente a identidade negra por meio de uma representação do passado que enalteça e valorize a participação dos afrodescendentes na história do Brasil seriam estratégias cruciais para estimular a formação de um pensamento crítico e a transformação da consciência histórica dos discentes, visando transformar uma situação de opressão e exclusão da população negra no nosso país atualmente em uma sociedade mais justa e igualitária no futuro (ROIZ; SANTOS, 2020).

A partir de tais apontamentos, percebeu-se que tão importante quanto saber o conhecimento teórico dos professores e professoras acerca de temas relacionados à educação para as relações étnico-raciais seria desvelar a consciência histórica destes em relação a tais conteúdos. Tendo em vista que a consciência histórica indica a maneira como nos posicionamos e orientamos nossas ações no cotidiano (RÜSEN, 2001, 2010, 2014), conhecer a consciência histórica dos professores frente às questões raciais nos dará maior dimensão do compromisso deles com a finalidade da Lei 10.639/2003, que é o combate a toda forma de racismo e discriminação e a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Logo, a questão que passou a nortear este trabalho foi: o conhecimento teórico e a consciência histórica dos professores e professoras da rede pública de Cassilândia-MS acerca das relações étnico-raciais e da cultura afro-brasileira e africana estão em consonância com essa legislação e com perspectivas multiculturais de ensino?

A partir desse novo questionamento, o objetivo principal deste trabalho é analisar a percepção dos docentes da rede pública de Cassilândia – MS acerca das relações étnico-raciais e da identidade negra no Brasil. Os objetivos secundários são: a) verificar se os sentidos atribuídos pelos docentes às questões raciais e à identidade negra estão em consonância com as perspectivas multiculturais de ensino e com o Parecer CNE/CP 003/2004; b) identificar o tipo de consciência histórica que predomina entre os professores, tendo por base a tipologia desenvolvida por Jörn Rüsen (2001, 2010, 2014) e a teoria sobre criticização de consciência estabelecida por Paulo Freire (2006, 2015, 2019a, 2019b), problematizando a relação existente entre o tipo de consciência e a prática pedagógica; c) verificar se os professores superaram a ideologia do mito da democracia racial; d) identificar em que medida a consciência histórica dos docentes em relação à temática racial influencia suas práticas pedagógicas.

A escolha pelo município de Cassilândia - MS se baseou nos seguintes critérios: a) afetivos – tendo em vista se tratar da cidade natal deste pesquisador; b) maior comodidade – melhor escolha quanto à adequação de horários para a pesquisa; c) ineditismo – não foi encontrado nenhum trabalho similar em nosso município.

O município de Cassilândia se localiza na Mesorregião Leste do Estado de Mato Grosso do Sul. Sua população estimada é de 20.988 habitantes (IBGE, 2022). Considerado um município de pequeno porte, porém com boa infraestrutura no que se refere ao sistema bancário, grandes magazines nacionais e supermercados, Cassilândia exerce grande impacto comercial em municípios próximos como Aporé, Itajá e Lagoa Santa, todos do Estado de Goiás. Na área cultural, destaca-se a famosa Festa do Peão de Cassilândia, considerada um dos melhores rodeios do Brasil. Na área educacional, foco do nosso trabalho, possui, em relação aos níveis básicos de ensino, 11 (onze) escolas municipais, sendo 5 (cinco) de nível fundamental, e ainda 3 (três) escolas estaduais de níveis fundamental e médio. Em relação ao ensino superior, a cidade conta com um polo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e três instituições privadas.

Para atingir os objetivos deste trabalho, valemo-nos de um conceito importante da didática da história: o da narrativa. Assim como no discurso historiográfico, é por meio da narrativa que estabelecemos uma relação de simultaneidade temporal entre presente, passado e futuro. Ao narrarmos, recorremos à memória e a conhecimentos prévios (passado) para construir uma argumentação baseada numa linha de raciocínio (presente), com vistas a atingir um objetivo (futuro) frente ao nosso interlocutor, ouvinte ou leitor. Sendo assim, é por meio

da narrativa que organizamos e expomos nossos pensamentos e intenções. Com isso, podemos afirmar que a narrativa é o meio pelo qual a consciência histórica é exteriorizada, tornando-se então o meio para ela ser desvelada (RÜSEN, 2001, 2010, 2014).

Nesse sentido, adotamos uma abordagem qualitativa e nos baseamos em entrevistas semiestruturadas feitas oralmente, com perguntas abertas (discursivas) e fechadas (múltipla escolha), interpretação textual e análise de casos específicos. Devido aos problemas sanitários envolvendo a Covid-19, algumas entrevistas foram realizadas por meio de plataformas de videoconferência, de modo a garantir a segurança tanto do pesquisador quanto do entrevistado. As perguntas feitas aos professores e professoras se relacionavam, sobretudo, à educação para as relações étnico-raciais. Assim, tais questões versaram sobre temas como: raça, racismo, democracia racial, identidade negra e a contribuição e participação da população africana e afro-brasileira na constituição histórica da sociedade brasileira, dentre outros. Nosso intuito foi acessar a narrativa dos profissionais acerca desses temas.

Selecionamos 10 (dez) participantes para a realização da pesquisa. A escolha dos sujeitos da pesquisa foi pautada nos seguintes critérios: a) maioria de professores/as da área de História; b) perfis étnico-raciais variados; c) tempo de experiência profissional variado; d) representantes de todas as escolas públicas do nosso município que contam com os níveis de ensino Fundamental II e Médio. As entrevistas foram realizadas mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e após aprovação do Conselho de Ética da UEMS, via Plataforma Brasil. Os questionários e as entrevistas foram aplicados pelo pesquisador responsável. Todas as informações coletadas foram tratadas com muito profissionalismo e cuidado. Garantimos o sigilo, a privacidade e a confidencialidade das respostas dos participantes, por meio da utilização de pseudônimos de origem africana, garantindo assim o anonimato do/a docente participante e da instituição em que leciona. Segue abaixo uma tabela com a relação dos profissionais entrevistados.

Tabela 2 - Relação dos docentes entrevistados

NOME	SIGNIFICADO	FORMAÇÃO	COR/RAÇA
Aziza	Preciosa	Letras	Branca
Dalila	Gentileza é sua alma	História, Pedagogia	Preta
Erasto	Homem da paz	Matemática, Física, Direito	Parda
Jamila	Bonita, Elegante	História	Parda
Latifa	Gentil	História, Pedagogia	Parda
Malaika	Anjo	Letras	Branca
Matunde	Frutos	Geografia	Branca
Nala	Rainha	Artes, Pedagogia	Preta
Nassor	Vitorioso	História, Geografia	Parda
Niara	Grandes propósitos	Letras, Pedagogia, Artes, Ciências Contábeis	Branca

Fonte: Elaborado pelo autor

O trabalho com os dados coletados nas entrevistas, ou seja, as narrativas dos/das docentes, seguirá por dois caminhos: primeiro, serão analisadas a partir das DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira; em segundo lugar, problematizaremos as narrativas à luz da teoria da tipologia de consciência histórica de Jörn Rüsen (2001, 2010, 2014), bem como da pedagogia progressista de Paulo Freire (2006, 2015, 2019a, 2019b). A seguir, veremos como o trabalho foi organizado.

No primeiro capítulo, voltamos nossas atenções para as alterações no currículo escolar. Procuramos trazer à tona as críticas em torno do caráter eurocêntrico dos currículos escolares que, desde sempre, enaltecera a contribuição europeia para a formação histórica do Brasil em detrimento da contribuição dos outros povos (GOMES, 2012b; SANTOME, 1995). Mostramos como a ampliação do conhecimento histórico do passado, tendo como foco a participação de afrodescendentes em várias áreas do social, pode contribuir para valorizar positivamente a identidade negra e desconstruir representações redutoras que sempre enquadraram tais povos entre as figuras do escravo e do rebelde revolucionário. Embora saibamos ser importante mostrar a luta e resistência desses povos, é preciso também mostrar os vários casos de superação de pessoas negras que, mesmo diante da violência e da estratificação da experiência escravocrata, foram relevantes cumprindo outros papéis sociais em áreas como política, ciência, economia e arte (ROIZ; SANTOS, 2020; MELO; BRAGA,

2010). Com relação aos professores e professoras, procuramos identificar em suas narrativas como estes percebem a contribuição da população africana e afrodescendente e, acima de tudo, se conseguiram superar as perspectivas estereotipadas acerca dessa população.

No segundo capítulo, analisamos as construções ideológicas acerca de questões raciais. Buscamos compreender como a atual situação deletéria da população negra no Brasil é resultado de processos históricos de exclusão e marginalização (ALMEIDA, 2019; GOMES, 2005). Nesse sentido, abordamos a racialização da humanidade a partir do século XV sob a ótica europeia, a criação do mito da democracia racial e o ideal de branqueamento da população brasileira (NASCIMENTO, 2016; HASENBALG, 2005). Por outro lado, mostramos a luta e resistência de movimentos e atores sociais negros que, principalmente a partir do século XX, ressignificaram o conceito de raça como forma de resistir e combater a opressão (GOMES, 2019). Assim, buscamos verificar como os docentes percebem as relações raciais no Brasil na ânsia de descobrir se estes superaram o mito da democracia racial.

No terceiro capítulo, analisamos as práticas escolares dos professores e professoras relacionadas às determinações da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Buscamos conhecer quais práticas e estratégias vêm sendo desenvolvidas em relação à temática, qual a periodicidade dos trabalhos e como eles organizam suas atividades em relação às outras disciplinas. Por meio de análises de casos, verificamos também como os professores e professoras lidam com casos de discriminação racial no espaço escolar.

Esperamos que o nosso trabalho possa servir para despertar a atenção da comunidade escolar local para a urgência de se combater o racismo em nossa sociedade, bem como para a importância da educação para as relações étnico-raciais. Espera-se também que as informações trazidas pelo estudo subsidiem ações e políticas públicas na área de educação no município de Cassilândia – MS e que os conteúdos aqui trabalhados possam contribuir nos processos de ensino-aprendizagem relativos à história e cultura afro-brasileira e africana.

1 A LEI 10.639 A LUZ DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Neste capítulo, problematizamos a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana a partir da epistemologia de uma vertente denominada didática da história, mais precisamente nas premissas teórico-metodológicas que gravitam em torno da obra do historiador alemão Jörn Rüsen (2001, 2010, 2014). Em paralelo, tecemos algumas considerações sobre a obra do renomado pedagogo brasileiro Paulo Freire (2006, 2015, 2019a, 2019b), identificando algumas aproximações com essa epistemologia.

Tal empreita foi inspirada na obra "A construção social da cidadania em uma sociedade intercultural: o ensino da cultura e história africana e afro-brasileira em sala de aula" (2020), dos autores Diogo da Silva Roiz e Jonas Rafael dos Santos. Ao se valerem dessa epistemologia para embasar um projeto de aplicação das determinações dessa legislação no "chão da escola", os professores nos mostraram, por um lado, a intrincada relação que pode ser estabelecida entre esse aparato legal e essa vertente historiográfica, que tem como foco principal as relações de ensino-aprendizagem e o estudo da consciência histórica dos indivíduos; e, por outro lado, como tal abordagem também pode ser pensada a partir da pedagogia progressista de Freire.

Tendo em vista que nossa análise, diferentemente da obra de Roiz e Santos (2020), se debruça sobre a figura docente, nos valem sobretudo das noções de "consciência histórica" e "narrativa", desenvolvidas por Rüsen (2001, 2010, 2014), para identificar os sentidos atribuídos pelos professores e professoras acerca da contribuição dos afrodescendentes para a história e cultura do Brasil. Ao mesmo tempo, buscamos respaldo em alguns pressupostos ligados à conscientização libertadora de Freire (2006, 2015, 2019a, 2019b) para mostrar como tais teorias podem ser pensadas de forma conjunta, acima de tudo quando o objetivo de transformar as consciências se apresenta de forma tão urgente como prescreve a Lei 10.639/03 e demais documentos normativos.

Desse modo, neste capítulo buscar-se-á, sobretudo: a) apresentar alguns apontamentos e conceitos da didática da história, em especial a tipologia de consciência histórica de Rüsen (2001, 2010, 2014), e também os níveis de consciência estabelecidos por Freire (2006, 2015, 2019a); b) compreender como tais conceitos podem colaborar para atingir os objetivos da Lei 10.639/2003 quanto à formação de cidadãos críticos e atuantes; c) entender o papel docente e

do ensino de história frente às determinações dessa legislação segundo as perspectivas da didática da história e da pedagogia progressista.

Promulgada em janeiro de 2003, a Lei 10.639 alterou a Lei 9.394/1996 que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, implementando a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todas as instituições públicas ou privadas que contemplam os níveis fundamental e médio de ensino. Determinou-se também que tais temas deveriam perpassar todo o currículo escolar, embora com maior ênfase nas disciplinas de História, Literatura e Artes. No ano posterior, em 2004, publicou-se o Parecer CNE/CP 003 que tratava das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, dando melhores delineamentos e maior suporte a esse aparato legal.

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004)

A análise deste trecho nos permite avançar nas aproximações com as teorias epistemológicas da didática da história. Em primeiro lugar, pode-se inferir a percepção da simultaneidade temporal entre presente, passado e futuro, que caracteriza a pesquisa historiográfica sob esta perspectiva. É com o objetivo de melhor compreender as situações que permeiam a sua existência e de trazer respostas aos problemas que surgem da dinâmica das relações sociais do cotidiano que o pesquisador efetua seu retorno ao passado (RÜSEN, 2010). Por isso, o conhecimento histórico não é algo estanque e fechado: à medida que surgem novos grupos sociais, com interesses próprios, fazendo novos questionamentos, o passado é revisitado e reinterpretado para atender a tais demandas (CARR, 1978). Embora não seja historiador, Paulo Freire (2019a, p. 128) comunga dessa dinamicidade relacional entre as três dimensões temporais:

Ao contrário do animal, os homens podem tridimensionar o tempo (passado-presente-futuro) que, contudo, não são departamentos estaques, sua história, em função de suas mesmas criações, vai se desenvolvendo em permanente devenir, em que se concretizam suas unidades epocais. Estas, como o ontem, o hoje e o amanhã, não são como fossem pedaços estanques de tempo que ficassem petrificados e nos quais os homens estivessem enclausurados. Se assim fosse, desapareceria uma condição fundamental da história: sua continuidade. As unidades epocais pelo contrário, estão em relação umas com as outras na dinâmica da continuidade histórica.

Nesse sentido, o parecer se apresenta como uma resposta na área da educação à demanda da população afrodescendente e busca combater o racismo e as discriminações que atingem tal população no presente, por meio de uma reinterpretação do passado histórico que valorize a participação dos africanos e afrodescendentes na construção da história do Brasil. O objetivo é formar “cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial” que colaborem para a construção de uma “nação democrática” (futuro).

A partir disso, pode-se evocar outro ponto em comum: a aproximação entre o discurso histórico e a vida prática. A didática da história atribui um protagonismo ao aprendizado histórico na formação das identidades e na orientação das ações dos sujeitos. Para Rüsen (2010), o objetivo final do ensino de história é suprir as carências de orientação temporal dos indivíduos ao longo do tempo. Logo, cabe à história munir os indivíduos com conhecimentos substanciais para que estes possam compreender melhor sua realidade e agir com maior segurança na sociedade.

Buscando uma referência na obra de Freire (2019b), podemos associar essas carências de orientação ao que o pedagogo brasileiro chama de “situações limite”; ou seja, aquelas situações desafiadoras que se apresentam como obstáculos aos homens em sua interação “homem-mundo”. Refletindo sob a perspectiva da Lei 10.639/03, pode-se entender que a situação deletéria da população negra no país é a “situação limite” que motivou sua implementação como um meio para superação e transformação dessa realidade. Pois, como nos lembra Freire (2006, p. 34)...

[...] as situações-limite implicam na existência de pessoas que são servidas direta ou indiretamente por estas situações, e outras para as quais elas possuem um caráter negativo ou domesticado. Quando estas últimas percebem tais situações como a fronteira entre ser e ser mais humano, melhor que a fronteira entre ser e não ser, começam a atuar de maneira mais e mais crítica para alcançar o *possível não experimentado* contido nesta percepção.

Chegamos a um ponto que consideramos central tanto para o aparato legal que aborda a educação para as relações étnico-raciais quanto para os pressupostos teórico-metodológicos de Jörn Rüsen e Paulo Freire: a percepção de que o ser humano, em algum grau, é um ser consciente e que essa consciência se reflete em suas ações. Segundo o historiador alemão, a consciência histórica é inerente ao ser humano. Trata-se da forma como recorremos à memória e a conhecimentos prévios para nos situar e orientar ao longo da vida. Assim, “a consciência histórica é uma categoria geral que não apenas se relaciona com o aprendizado e o ensino de história, mas abrange todas as formas de pensamento histórico; através dela se experiencia o passado e se interpreta como história” (RÜSEN, 2010, p. 36).

Freire (2019a, p. 126) afirma que “o próprio dos homens é estar, como consciência de si e do mundo, em relação de enfrentamento com sua realidade”; nesse sentido, o autor destaca que os seres humanos são os únicos capazes de tomar distância frente ao mundo, transformando-o em objeto de análise para agir conscientemente na transformação de sua realidade (FREIRE, 2006, p. 29). Nota-se que o Parecer CNE/CP 003/04 também compartilha essa relação entre consciência e ação, pois o documento afirma que sua meta é “promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de uma nação democrática” (BRASIL, 2004).

Refletir sobre a consciência histórica da maneira como discutimos acima — como algo intrínseco ao ser humano e não restrito a certos grupos ou classes sociais — tem um peso relevante para o ensino, pois ressignifica o papel dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Ao considerarmos que o ser humano possui consciência pelo simples fato de estar no mundo e em relação com ele, como aponta Freire (2019b), presume-se que os indivíduos utilizam outras formas de conhecimento além do escolar para se orientarem na sociedade. Afinal, ninguém sai da maternidade diretamente para a escola; mesmo que isso ocorresse, seu convívio e contato com a realidade não seriam mediadas apenas por professores e professoras. Os alunos também têm acesso ao mundo exterior à escola e interagem com outros indivíduos dentro do universo escolar.

Com um olhar semelhante, Rüsen (2010) ressalta que, nas reflexões sobre “consciência histórica”, o termo histórico possui um sentido mais amplo, referindo-se a toda forma de conhecimento pré-estabelecido na sociedade com a qual entramos em contato pelo simples fato de vivermos em comunidade. Assim, os discursos da história (note-se o uso do plural, que será explicado adiante), enquanto disciplina acadêmica, relacionam-se com outros

discursos que visam interpretar a realidade e formar a consciência dos indivíduos — como os discursos religiosos, políticos e dos meios de comunicação.

Esse entendimento é extremamente relevante pois ressignifica o papel dos alunos no processo de aprendizagem. Dessa forma, deixamos de ver os estudantes como meros receptáculos vazios de informações que os docentes devem apenas preencher para desenvolver seu intelecto e moldar suas consciências ao bel-prazer (FREIRE, 2019a). Sob essa ótica, alunos são vistos como sujeitos ativos que chegam com conhecimentos prévios e visões de mundo construídas ao longo da vida — influenciados por esses outros discursos e formas de saber (CERRI, 2011, n.p.). O problema é que muitas vezes esse conhecimento prévio está estruturado em torno de ideologias que encobrem uma série de preconceitos, vícios e valores discriminatórios. Tendo como exemplo a temática racial, Cavalleiro (2010, p. 9) nos apresenta uma dimensão desse problema:

A relação diária com crianças de quatro a seis anos permitiu-me identificar que, nesta faixa de idade, crianças negras já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem. Em contrapartida, crianças brancas revelam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo à cor da pele.

Diante disso, cabe ao ensino, antes de tudo, problematizar o conhecimento prévio dos educandos, de maneira a desvelar o viés ideológico, buscando demonstrar a estrutura social e as relações de poder que engendraram historicamente essas outras narrativas interpretativas sobre o mundo, em um trabalho denominado 'humanizante' por Freire (2006, p. 33).

O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho de desmitificação. Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a *desvela* para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante.

Diante de tais apontamentos, mais do que diminuir a importância dos estudos históricos, ante a percepção de que estes não detêm o monopólio do saber sobre o passado, essa evidência torna-os ainda mais relevantes nesse cenário de informações contraditórias e conflitantes, onde vários autores, grupos, corporações e instituições avançam na tentativa de impor suas interpretações sobre o mundo aos demais, valendo-se dos mais variados canais,

inclusive do próprio discurso historiográfico. Eis o motivo do uso do plural ao falar em discursos históricos. Isso mesmo: a narrativa da história não é única. Tudo que apresentamos referente aos mais variados discursos e interpretações da realidade também se aplica ao campo historiográfico. São muitas vertentes no decorrer da história da historiografia. Muitos autores, das mais variadas origens e interesses, inclusive aqueles que buscam disseminar preconceitos e valores discriminatórios a serviço de projetos de dominação. Entretanto, a mesma História que um dia serviu para oprimir também pode servir para a emancipação das consciências dos sujeitos.

Vamos entender melhor como o ensino de História pode favorecer esse processo de emancipação, pensando a partir da tipologia de consciência histórica de Rüsen e do processo de conscientização libertador de Freire.

1.1 Teorias sobre consciência: relação entre conscientização e práxis

Embora Rüsen e Freire entendam a consciência como algo inerente aos seres humanos, ambos os autores apresentam, em sua epistemologia, distinções de tipos e níveis de consciência. Segundo Rüsen (2001, 2010, 2014), a “consciência histórica” se apresenta em quatro tipos distintos: tradicional, exemplar, crítica e genética. Para o historiador alemão, o tipo tradicional “é primário e não pressupõe outra forma de consciência. No entanto, constitui a condição para os outros tipos. É a fonte, o começo da consciência histórica” (2010, p. 72). Tal tipo, que se fundamenta nas tradições, geralmente encontra no âmbito familiar seu principal ancoradouro para formação, baseando-se muito em mitos fundadores, como por exemplo os discursos de viés religioso e nacionalista. Aqui, o passado se torna significativo à medida que corrobora o establishment da sociedade presente, buscando assim sua continuidade e perpetuação futura.

Já na constituição exemplar de sentido histórico, o indivíduo experimenta um alargamento da percepção histórica e começa a se pautar em exemplos e situações que aconteceram no passado para construir suas perspectivas sobre o mundo (RÜSEN, 2010). Assim, a história passa a ser compreendida como mestra da vida. Segundo análises empíricas que se fundamentam nas teorias de Rüsen — e também do próprio autor — esse ainda é um dos tipos mais evidenciados no ensino de história.

Avançando nas análises, a constituição crítica de sentido se caracteriza por negar a força imobilizadora do passado frente às consciências no presente. Propõe assim uma ruptura com as construções e identidades que predeterminam nossa existência e nossos papéis na sociedade. Logo, sua característica principal é a negatividade: o questionamento ao status quo, aos discursos hegemônicos e aos mecanismos de controle que permeiam nossa estrutura social. Por ser um tipo de consciência ligado ao questionamento, tal tipo é característico de grupos e movimentos sociais que buscam maior representatividade no âmbito social.

Por fim, a constituição genética de sentido histórico se atém ao dinamismo e às mudanças no decorrer da história. Pensar o sentido histórico como algo dinâmico e mutável significa, segundo Rüsen (2010, p. 69), compreender que nossas sociedades estão em constante transformação; que nosso presente é tão somente uma “intersecção”, fruto do passado histórico. No entanto, o futuro se abre a muitas possibilidades dependendo das ações humanas ao longo do tempo. Nesse sentido, a perspectiva futura ganha importância em relação ao passado no que se refere à orientação e constituição identitária dos sujeitos.

No decorrer deste trabalho, explicaremos melhor essa tipologia à medida que avançarmos na análise dos sentidos atribuídos pelos professores e professoras acerca dos temas relacionados à educação para as relações étnico-raciais e ao ensino de história afro-brasileira e africana. Por ora, em uma síntese bem arbitrária, podemos dizer que essas divisões propostas por Rüsen (2010) seguem uma linha progressiva que vai de uma consciência tradicional a exemplar e, posteriormente, genética, sendo a consciência crítica uma catalisadora de transformação entre os outros tipos.

Outro ponto importante a se ressaltar é que, para o historiador alemão, a consciência histórica não é una; ou seja, o indivíduo pode muito bem apresentar um tipo de consciência histórica tradicional frente a questões relacionadas à participação dos negros na História do Brasil e ter uma consciência genética em relação à prática do aborto, por exemplo. Para além disso, Rüsen (2010, p. 76) ressalta que, mesmo dentro de um mesmo tema, “normalmente os tipos aparecem em mesclas complexas, e é necessário descobrir sua ordem hierárquica e interpelação em qualquer manifestação dada da consciência histórica”. Essa característica torna o ato investigativo sobre a consciência histórica uma tarefa instigante e desafiadora para o pesquisador.

Voltando nossas atenções para Paulo Freire, vários pesquisadores brasileiros, inclusive Roiz e Santos (2020), entendem ser possível estabelecer um paralelo entre a tipologia de Rüsen e as distinções de níveis de consciência formuladas pelo pedagogo brasileiro. Para

Freire (2006, 2015, 2019a), a consciência pode ser subdividida nos seguintes níveis: a) semi-intransitiva; b) transitiva ingênua; e c) crítica.

O estágio de consciência semi-intransitiva se caracteriza por um estado de quase completa imersão na realidade, no qual o nível de apreensão dos indivíduos se resume praticamente a problemas que os afetam diretamente em seu cotidiano, não conseguindo assim perceber as relações de poder e dominação que estruturam a vida social.

Por outro lado, no nível transitivo-ingênuo, o indivíduo já amplia seu campo de reflexão para além de sua existência e começa a perceber mais as questões que permeiam sua realidade. Tal fato geralmente está relacionado à intensificação das relações “homem-mundo”; em outras palavras, surge de um aumento substancial da interação dos indivíduos em sociedade e com os problemas que se apresentam em sua realidade. No entanto, nessa fase de transição, como o próprio nome já diz, o indivíduo se apresenta frente a essa realidade de maneira ainda ingênua. Isso faz com que, segundo Freire (2019a), tais indivíduos possam, em vez de progredirem para um estágio de consciência mais crítica e racional, regredirem para estágios perigosos de consciência denominados mágico, fanático e irracional. Isso ocorre porque, como vimos anteriormente, a realidade se apresenta aos homens de forma cifrada e permeada por ideologias fruto das relações de poder hierárquicas e desiguais que existem nas organizações sociais.

Diante disso, os indivíduos, ao aumentarem a experiência de mundo, esbarram em várias representações e discursos contraditórios e perigosos, emanados dos mais diversos atores e grupos sociais. Logo, ao se depararem com tais perspectivas ainda sem uma capacidade analítica e crítica, esses indivíduos ficam vulneráveis a explicações míticas, fanáticas e irracionais, podendo vir a assumir um comportamento sectário e irracional. Exemplos disso incluem criticar vacinas como método eficaz de combater a disseminação de doenças, tomar medicamentos sem comprovação científica, questionar resultados eleitorais com base em teorias conspiratórias ou enaltecer um autointitulado filósofo e astrólogo enquanto detrata Paulo Freire, um dos maiores educadores do mundo que detém o título de Patrono da Educação Brasileira.

Por fim, o nível crítico de consciência é alcançado quando o indivíduo consegue penetrar no dédalo das relações sociais e nas representações construídas sobre o mundo. Quando consegue ver abaixo do que está na superfície; ou seja, quando consegue compreender as relações de força e as ideologias que permeiam nossa estrutura social,

camuflando situações de opressão e os processos que sustentam privilégios de “uns poucos” às custas da marginalização e exclusão de tantos “outros”.

Analisando a grosso modo a concepção de Freire, evidencia-se que existe uma progressão que vai desde um estágio de maior alienação e imersão nas ideologias que permeiam sua realidade até um estágio de uma visão mais crítica e consciente dos problemas reais e das amarras que controlam a vida social. Ou seja, se a consciência está ligada à maneira como o sujeito age em sociedade, não é difícil presumir que, quanto mais alienado ele for dos problemas reais e das opressões que regem seu cotidiano, mais esse sujeito será passivo em suas ações; enquanto, pelo contrário, quanto mais consciência ele tiver das ideologias e quanto mais ciência ele tiver dos mecanismos de controle, dos projetos de dominação e das injustiças sociais que constituíram historicamente nossa sociedade, mais esse cidadão terá condições de atuar ativamente para sanar tais problemas e reverter tais injustiças. Nesse sentido, em relação às expectativas do ensino escolar no que se refere à aprendizagem dos educandos, almeja-se possibilitar que estes avancem para o nível de consciência crítica.

Por outro lado, em relação à tipologia estabelecida por Rüsen (2001, 2010, 2014), a expectativa do ensino de história, bem como da educação escolar como um todo, é possibilitar que os alunos e alunas atinjam o modo genético de consciência histórica e passem a perceber que vivemos em um mundo em constante transformação e que, por isso, em relação aos nossos valores e identidades, não somos seres estáticos, mas sim seres em perpétua mudança. É preciso que eles saibam que o nosso presente é fruto das escolhas feitas por pessoas que viveram no passado, em meio a disputas e relações de poder. Entretanto, para além disso, é necessário que os educandos compreendam que, embora tais escolhas nos tenham feito chegar até aqui, isso não nos impede de buscarmos novos horizontes e construir uma sociedade diferente para o futuro, mais adequada aos interesses e às dinâmicas dessa sociedade heterogênea, plural e multifacetada.

Diante desses apontamentos, percebe-se também uma ressignificação do papel docente nesse processo de ensino e aprendizagem. O/A professor/a de história ganha um protagonismo maior, não sendo visto como um simples “simplificador de conteúdos” acadêmicos para possibilitar a compreensão do alunado, mas como “um intelectual capaz de identificar os quadros de consciência histórica subjacentes aos sujeitos do processo educativo – inclusive o seu próprio – e de assessorar a comunidade na compreensão crítica do tempo, da identidade e da ação na história” (CERRI, 2011). Para tanto, o professor de história deve estar ciente de que aprender história não significa memorizar fatos passados; significa mobilizar essas

recordações e reinterpretá-las para que elas possam servir para orientar as ações no presente a partir de expectativas futuras. Somente quando o sujeito ressignifica esse conhecimento coletivo da história em seu âmago e passa a aplicá-lo em seu âmbito pessoal é que podemos considerar que a história cumpriu seu papel de orientação e a narrativa histórica foi verdadeiramente aprendida (RÜSEN, 2010).

1.2 Dialogando com professores/as: desvelando sentidos atribuídos à identidade negra

Ante essa percepção do papel docente sob a ótica da didática da história, compreendemos quão é importante identificar se o conhecimento e os sentidos atribuídos pelos professores e professoras do nosso município acerca de temas relacionados à educação para as relações étnico-raciais e à identidade negra estão em consonância com a Lei 10.639/03. A análise de todo esse aparato legal nos permite inferir que tais documentos apresentam, predominantemente, uma perspectiva crítico-genética em relação à teoria rüsseniana.

Nota-se que, ao associar a situação presente de grande vulnerabilidade da população afrodescendente à herança histórica de um passado repleto de disputas em relações desequilibradas de poder entre grupos raciais distintos, ao mesmo tempo em que se defende que a introdução de conteúdos relacionados à história afro-brasileira e africana no currículo pode colaborar para alterar essa realidade, indica que os formuladores dessa legislação, além de perceberem o caráter mutável e dinâmico dos estudos históricos, percebem a simultaneidade temporal. Nesse sentido, o discurso histórico deixa de ser entendido como uma simples recordação do passado, mas sim como uma representação do passado construída a partir dos anseios e expectativas do presente, com vistas a atingir um futuro almejado (RÜSEN, 2001, 2010).

Com isso, espera-se o mesmo resultado dos/das professores/as que compõem o público-alvo desta pesquisa, pois a consciência está intimamente ligada à ação dos sujeitos (RÜSEN, 2010; FREIRE, 2006). Logo, nessas condições, aumentaria as chances de uma aprendizagem mais significativa no âmbito da educação para as relações étnico-raciais, elevando assim a probabilidade de êxito quanto aos objetivos da Lei 10.639/03.

Eis que surge uma questão: como identificar o tipo de consciência histórica dos docentes em relação a temas da educação étnico-racial? Sobre isso, Roiz e Santos (2020) nos apontaram o caminho: o conceito de “narrativa” de Rüsen. Segundo o autor alemão, “a forma linguística dentro da qual a consciência histórica realiza sua função de orientação é a da narração” (RÜSEN, 2010, p. 59). Desse modo, para Rüsen, assim como a narrativa é o meio utilizado pela ciência histórica para expor o resultado final da pesquisa sobre o passado, ela também é o meio que utilizamos para atribuímos sentido à nossa própria existência. Em outras palavras, a narrativa é a “memória consciente”, onde o passado é reinterpretado para orientar nossas ações. É por meio dela que organizamos e exteriorizamos esse processo intelectual de rememoração do passado para compreendermos nosso presente e atuarmos a partir das nossas expectativas de realizações futuras. Portanto, assim como Roiz e Santos (2020) se valeram das narrativas dos discentes para identificarem a consciência histórica deles, nós utilizamos o mesmo conceito para compreender a consciência histórica dos docentes do nosso município.

Como apresentamos na introdução deste trabalho, os sujeitos desta pesquisa são os professores e professoras que lecionam na rede pública de ensino de Cassilândia-MS, nos níveis de Ensino Fundamental II e Médio. A análise das narrativas dos docentes foi norteada, sobretudo, pelas expectativas da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A partir da análise desses documentos legais, inferimos três temas essenciais para compreender a dinâmica das relações raciais no Brasil, mais precisamente, como foram construídas as representações acerca da identidade negra: a) o histórico caráter eurocêntrico dos currículos escolares; b) o mito da democracia racial; e c) a racialização da humanidade produzida sob a ótica europeia a partir do século XVI. Por ora, voltaremos nossas atenções para a questão curricular.

Uma das críticas mais incisivas dos pensadores que embasaram a constituição da Lei 10.639/03 dirige-se à questão curricular da educação brasileira, sobretudo à disciplina de História. Vários autores (SANTOMÉ, 1995; ARROYO, 2010, 2017; GOMES, 2012a, 2012b) denunciam o caráter eurocêntrico dos currículos escolares, que sempre prestigiaram e enalteciam a participação dos europeus na história do nosso país em detrimento da contribuição de outros povos. No que se refere à população afrodescendente, tais denúncias ganham contornos mais urgentes, pois afirmam que, para além da invisibilidade desses povos nos materiais didáticos, suas breves aparições muitas vezes eram feitas de forma estereotipada

e depreciativa, o que colaborou para perpetuar e fixar no imaginário coletivo brasileiro imagens discriminatórias e preconceituosas sobre a população negra. Santomé (1995, p. 161) é bastante incisivo quanto às críticas aos resultados deletérios dessa presença hegemônica da cultura europeia nos currículos e do descaso em relação a outras culturas e povos, inclusive os afro-brasileiros:

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação.

Arroyo (2017, p. 129), por sua vez, atribui raízes mais profundas a essa forma de representar esses grupos não hegemônicos na área educacional, afirmando que tais representações remontam à educação colonial implementada pelos Jesuítas a partir do século XVI, ou seja, bem antes de o Estado brasileiro pensar, estruturar e institucionalizar um currículo escolar. Para além disso, denuncia que tais representações perpetradas pela educação tinham como objetivo garantir a hierarquia social naquela sociedade, promovendo o controle e o domínio, sobretudo sobre os povos africanos. Logo, o autor afirma:

O ideal civilizatório, educativo, nos catecismos jesuítas do século XVI e nos sistemas de instrução republicano teve responsabilidade central na construção desse imaginário que pensa os diferentes fora, na outra margem das concepções de humanidade, de cidadania, de república e democracia. Na outra margem, logo sem ter direito a ter direitos. Os diferentes em etnia, raça, classe, foram representados desiguais em humanidade. Sem alma, logo escravizáveis.

Tendo em vista tais apontamentos, a Lei 10.639/03 surge como um ato de resistência da população negra a essas representações depreciativas que, historicamente, permeiam o currículo escolar. Busca-se, assim, por meio da obrigatoriedade da implementação da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos, ressignificar positivamente as imagens acerca da população negra, desconstruindo estereótipos e enaltecendo a contribuição desses povos para a constituição histórica do Brasil. Como resultado final, espera-se reverter os efeitos práticos dessas representações discriminatórias e racistas, diminuindo, assim, as

diferenças existentes no plano econômico e social entre a parcela branca e a parcela negra de nossa população.

A partir dessas breves observações, podemos formular alguns “tipos-ideais” (Rüsen, 2010) relativos à tipologia de consciência histórica sobre a identidade negra, tendo como matriz geradora as perspectivas da Lei 10.639/03 e do Parecer CNE/CP 003/04. Esses tipos-ideais nos ajudam a delinear melhor os tipos de consciência histórica apresentados pelos docentes. Entretanto, como já ressaltado, diferenciar tais tipos dentro de uma estrutura narrativa que, como já vimos, é a parte visível da consciência histórica é uma tarefa muito desafiadora. Até porque Rüsen (2010) deixou claro que esses tipos geralmente se apresentam em mesclas complexas, algo que constatamos ao longo deste trabalho. Portanto, tentamos fazer o que o próprio autor sugeriu: desvendar qual tipo aparece de forma predominante como meio de orientação das narrativas. À medida que dialogarmos com nosso objeto de estudo, vamos conhecendo os tipos-ideais mencionados anteriormente.

Partindo da crítica sobre o caráter eurocêntrico dos currículos escolares brasileiros e da constatação dessa histórica invisibilidade e/ou estereotipação da população afrodescendente na constituição da história do nosso país, buscamos primeiramente descobrir se os docentes, assim como preconiza a Lei, apresentam uma visão positiva em relação à contribuição africana e afro-brasileira para nossa cultura e história. Para realizar tal empreita, fizemos as seguintes questões aos docentes:

- O período em que o Brasil foi colônia de Portugal (séc. XVI ao séc. XIX) teve como características economia baseada na produção agrícola e extração de recursos naturais e utilização de mão de obra escrava. O que tal período significou para a população afrodescendente?
- A Lei Áurea, em 1888, decretou o fim da escravidão no Brasil. O que tal fato representou para a população afro-brasileira e africana? Quem foram os protagonistas do processo abolicionista?
- Qual a contribuição da população afrodescendente para a cultura e história brasileira?
- Cite personalidades negras que contribuíram para história e cultura brasileira?

Com as duas primeiras questões, buscamos observar se os docentes superaram as imagens dos povos africanos e afro-brasileiros como seres submissos frente à escravidão. Por muito tempo, essa representação de passividade permeou os currículos escolares, sendo até mesmo apresentada como um contraponto às populações nativas americanas, que resistiam mais à escravidão imposta pelos colonizadores europeus. Sobre a maneira como os negros foram retratados, Melo e Braga (2010, p. 8) ressaltam: “sua história foi contada por diversos escritores, que retrataram sua contribuição cultural no processo de colonização ou sua participação, de forma submissa, como escravizados que esperavam, de maneira muito natural, ser libertados e integrados à sociedade”. A nosso ver, tal percepção se associa ao tipo de consciência histórica tradicional.

Quanto à primeira questão, praticamente todas as respostas dos docentes focaram no sofrimento da população afrodescendente imposto pela escravidão. Entretanto, observamos respostas bem variadas em relação a alguns aspectos, como: extensão do conhecimento sobre o tema e sua relação com o presente. Assim, tivemos respostas mais enxutas e diretas, como a da professora Jamila, que respondeu: “É o início que eles começam a trazer os negros pra lavoura de cana-de-açúcar. É o começo da escravidão deles mesmo.” Por outro lado, percebemos respostas meio confusas e anacrônicas, como a da professora Aziza:

Eles contribuíram com a *indústria* mas assim visto que era um período de muita tristeza. Eu não sei especificar assim. Eles não tinham liberdade, eles trabalhavam escravos. Eles não tinham opção, eles eram escravizados. Foi uma condição imposta a eles. Então foi um período muito ruim para população negra.

A professora Niara se apoiou em uma série televisiva como fonte de informação, ratificando assim alguns aspectos que abordamos anteriormente sobre a ciência histórica não ser o único meio que nos valem para formar o conhecimento sobre o passado:

Escravidão! Eu acredito. Você já assistiu... acho que não, mas tem uma cidade ali em Araxá, que foi nessa época do Brasil Império, A Dona Beija. Acho que era uma série. Ela era uma mulher linda. Ela tinha um caso com alto escalão do Rei. Aí ela começou a ser amante dele e ele começou a dar terras. Ela tinha os escravos e aí ela explorava ali Minas Gerais. Igual muitos exploraram. E aí no final do relacionamento ela ganhou terras, **tantas cabeças de escravos** e uma quantidade em pedras preciosas. Então retrata bem isso aí, não retrata? **Grifo nosso**

O termo destacado na resposta da professora nos causou certo receio, por remeter a falas racistas que associam negros a animais. No entanto, como tal colocação só foi notada na hora da transcrição, não podemos assegurar, apenas com base nessa questão, se essa afirmação representa a visão da professora ou se trata de uma referência à maneira como os negros eram vistos na época em questão. Além disso, embora nenhum docente tenha mencionado a passividade dos negros frente à escravidão, o fato de a grande maioria deles focar somente no exemplo do escravo demonstra uma acentuação maior do tipo exemplar de consciência histórica.

Por outro lado, algumas respostas nos surpreenderam positivamente ao estabelecerem um nexos entre as dimensões temporais, avançando em outros temas abordados no questionário, sobre os quais discutiremos adiante. Nesse sentido, tivemos o professor Nassor, que enfatizou o estigma das populações não brancas e a ausência de direitos e de amparo legal para a população afrodescendente.

Percebe-se que foi um período de marginalização social da população afrodescendente. Marginalização no sentido de que essa população foi deixada à margem da cidadania, dos direitos básicos que todo ser humano precisa. Foi deixado à margem da lei. Tanto que, se nós observarmos ali, mesmo após a abolição da escravidão, você tem um processo ali de crescimento das “favelas”. Hoje em dia se fala comunidades, se fala aglomeração subnormal. Você percebe ali que, historicamente falando, o afrodescendente foi deixado de lado, sendo sempre submetidos aos mandos e desmandos da elite colonial. Que era assim chamada de os homens bons, fidalgos. Claro que haviam pessoas que não eram afrodescendentes e que compartilhavam desse mesmo problema, digamos assim, mas em suma, na maioria das vezes, você tem ali os afrodescendentes ou então a população nativa, que são os indígenas, convivendo e sofrendo esse estigma social. E isso reflete até hoje. Nós temos políticas atuais que tentam diminuir essa marginalidade histórica. Nós temos ali a questão das **cotas sociais**, que ainda é objeto de polêmica; alguns concordam, outros não concordam. Mas que é visto, por aqueles que concordam, como uma forma de diminuir esse estigma social. Eu vejo dessa forma. **[Grifo nosso]**

A professora Malaika teve abordagem semelhante e foi bem enfática no sofrimento dos africanos escravizados e o impacto degradante da experiência escravocrata na vida dos afrodescendentes no presente. Além do mais, salientou o dever das gerações posteriores, inclusive a nossa, de combater os efeitos dessa “herança histórica”.

Significou tortura... Até hoje a gente tem essa dívida com toda a população escravizada, com todos os africanos, todas as etnias que foram escravizadas. Então, eu acredito que foi uma marca que deixou, que perdura. Veja bem! Nós estamos no século XXI, no terceiro milênio, e o que aconteceu lá ainda respinga, ainda tem efeitos, ainda tem consequências hoje. Um impacto cultural, né? “Ah, os negros são

vítimas! Eles estão se vitimizando! Ah, cota! Pra quê que tem que ter cota?!” Então toda responsabilidade, nós que não fomos culpados pelo que aconteceu, a gente tem sim que pagar essa dívida. Tem que ter cota! Tem que ter tudo isso! Os efeitos ainda são sentidos desse período. A etnia que mais sofreu foi a etnia dos escravizados. Então eles continuam ainda sendo rebaixados. Continuam sendo alvos de degradação. Alvos de repúdio. Você tem palavras como: “A senzala chegou! Tem o cabelo ruim!”. Tudo isso é herança histórica. É herança desse período maldito do século XVI ao final do século XIX. Parece que a abolição nunca ocorreu de verdade.

A análise da narrativa desses dois professores evidencia um maior grau de complexidade e entendimento sobre a experiência historiográfica. Ambos conseguem tecer um paralelo entre o passado escravocrata e as desigualdades sociais sob a perspectiva racial que perdura até o presente. Além disso, os docentes trazem, implicitamente, uma perspectiva sobre o futuro ao salientarem a existência de políticas afirmativas como meios de alterar esse quadro. Verifica-se, então, que a ideia de dinamicidade e mudança temporal predomina nessas narrativas.

Outro ponto importante é a menção feita pelo professor Nassor às representações sobre os escravos no âmbito jurídico. Como veremos mais adiante, os mecanismos e as representações utilizadas para depreciar, marginalizar e garantir a manutenção da hierarquia social foram – e ainda são – tão relevantes para a perpetuação do racismo quanto a experiência prática da escravidão. No entanto, cabe ressaltar que o professor Nassor, ao abordar as cotas raciais em sua resposta, chamou-as de “cotas sociais”. Como discutiremos em outro momento, quando formos tratar especificamente dessas questões, esse ato falho revela que o professor não é tão favorável às cotas raciais quanto ele quis deixar entender.

Entretanto, por mais que encontremos narrativas mais elaboradas, esperava-se que os docentes abordassem a luta e resistência dos povos africanos e seus descendentes. Pois, embora as Diretrizes apontem que é “necessário fazer emergir as dores e os medos” (BRASIL, 2004), tal documento preconiza que se deve “valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados”. Nesse ponto, esperávamos que os/as docentes avançassem em alguns aspectos, citando outros exemplos de resistência dos negros e não somente as fugas e revoltas quilombolas. Entendemos que se pautar apenas nesses aspectos ainda é permanecer preso aos tipos de consciência tradicional-exemplar. Vários estudos têm avançado em muitas outras formas de resistência, como negociações pacíficas por melhores condições, atuação política, sabotagens de equipamentos e suicídios, dentre outros. Nesse sentido, Lopes (2011, p. 39) afirma:

Embora a opressão fosse a regra, a ordem escravista encontrou oposição por parte dos cativos, e as formas mais frequente de demonstrá-la se constituíram em fugas, revoltas, aquilombamentos, sabotagens, entre outros recursos. Mas, assim como o controle dos senhores não se exercia apenas pela força, a resistência escrava se deu também pelo emprego de estratégias pacíficas, expressas em pequenos atos de desobediência, manipulação pessoal e afirmação cultural, bem como em atitudes dissimuladas.

Quando avançamos para a segunda questão, cujo foco centrava-se no processo de abolição da escravatura, as narrativas dos docentes, em muitos aspectos, mantiveram lógicas parecidas e foram observadas semelhanças nos resultados encontrados, especialmente quando questionamos sobre os protagonistas da abolição. Como já ressaltado, as imagens que historicamente predominaram nos currículos escolares nacionais acerca dos negros foram ou da passividade frente às agruras do regime escravocrata ou, por outro lado, um pouco menos acentuada, a da rebeldia quilombola (LOPES, 2011). No entanto, ao se referir ao processo abolicionista, dava-se pouca ênfase aos esforços e à luta dos negros, havendo uma clara predileção pela atuação política dos intelectuais, em especial brancos. Nesse sentido, a professora Dalila respondeu:

O protagonista desse processo, infelizmente, não foi o próprio povo africano. Eu não vejo eles como protagonistas desse processo do fim da escravidão. Eles fizeram parte, foram importantes, mas essa luta acabou sendo de um grupo seletivo de jovens, estudantes, pessoas que vieram de fora. De pessoas que começaram a perceber que esse ato já não acontecia nos outros países. Que vinham trazendo esse sinônimo de liberdade. Que já vinham falando: Olha, o escravo não é escravo! Ele é gente. Então ele não pode ser escravizado. O negro tem que ser liberto. Eu vejo como um grupo seletivo. E, automaticamente, os africanos, vamos dizer assim, eles lutaram, mas o processo de liberdade não veio por eles.

Nessa seara, em que a abolição surge como um ato de benevolência dos brancos, fomentada no ensino por narrativas tradicionais e exemplares, costuma-se destacar o protagonismo da Princesa Isabel, que em 1888 assinou a Lei Áurea e extinguiu, ao menos legalmente, a escravidão no nosso país. Algumas narrativas docentes seguiram nesse sentido, como, por exemplo, o professor Erasto e as professoras Jamila e Aziza que responderam de forma bem direta que a protagonista foi a Princesa Isabel.

Mais uma vez, algumas respostas apresentaram uma certa confusão histórica sobre o tema, entretanto a professora Nala, ao menos, apontou o protagonismo dos negros escravos no processo.

Os protagonistas na Lei Áurea... Nós podemos puxar ali... Princesa Isabel fez o decreto, mas aqueles que se rebelaram, como Zumbi dos Palmares e tantos outros... Tem várias biografias que fizeram parte, mas não são vistos como é pra ser... Então, foram principalmente os negros que eram escravos que trabalhavam para os fazendeiros senhores feudais. Esses que lutaram, como Zumbi lutou e outros também. Então teve a morte de Zumbi. Os negros continuaram sendo castigados. Praticamente, os protagonistas ali foram aqueles que se rebelaram e que não quiseram aceitar a imposição dos senhores feudais na época. Que lutavam. Alguns, porque você sabe que quando há uma guerra, uns vão de cabeça e outros são seguidores.

Seguindo por caminhos diferentes, alguns docentes atribuíram protagonismo à conjuntura política e econômica, não só do Brasil, mas de outras nações que mantinham relações comerciais com o nosso país, em especial a Inglaterra. De maneira mais simples, a professora Latifa ressaltou que “quem foram os protagonistas foi a pressão da Inglaterra em cima do Brasil, alguns revolucionários da época que queriam que fosse o fim, porque o Brasil, se não me engano, era o último país que ainda existia a escravidão”. De forma mais aprofundada, ainda assim seguindo uma linha de raciocínio em que ressalta a conjuntura econômica, o professor Matunde faz a seguinte narrativa:

Do ponto de vista geográfico que eu tenho sobre isso, e até pela leitura sobre o currículo de geografia do passado e presente, eu estou nesse período, praticamente, a questão do período abolicionista, o fim da escravidão conforme a lei, o decreto, ele é uma grande palhaçada conforme eu li. Nesse momento, vivemos uma grande crise econômica. O açúcar brasileiro, nosso principal produto de exportação, não era mais viável porque o Haiti produzia muito mais barato e tinha uma relação mais próxima para exportação. Então a produção no Brasil estava estagnada para os grandes coronéis, para os grandes fazendeiros. Então o que acontece? Essa questão da Lei Áurea é um grande acordo político pois os coronéis não aguentavam mais sustentar os escravos. Por que ninguém queria comprar um escravo? Então o escravo era um objeto. Eles tratavam como animais, força de trabalho. E depois quando eles vêm com esse discurso que os escravos foram libertados, para mim não passa de uma forma deles... “Se a partir de agora eles se tornarem homens livres, eu não tenho mais responsabilidade sobre ele. Eu não preciso mais dar de comer pra ele; se ele trabalhar eu posso...”. Claro que não foi da noite para o dia, mas estabelecer uma relação de trabalho com ele. Tornar livre ou deixar eles livres Brasil afora, e eles vão ocupar algum lugar ou morrer. Fazer qualquer coisa, menos ficar na minha propriedade dando custo. Por que o escravo passou a ser um custo para o Brasil. Então eu vejo que, mesmo que tiveram boas intenções de alguns que lutaram por essa causa, as oligarquias só permitiram isso porque eles estavam enfraquecidos; senão não teria acontecido. Talvez isso teria se estendido por mais tempo. É que enfraqueceu nosso sistema econômico de uma forma que era um peso que nós tínhamos.

A análise da narrativa do professor, nos permite avançar para a outra parte da questão: o que a Lei Áurea representou para os afrodescendentes? A resposta contundente e com certa indignação do professor, salienta que a abolição, mais do que liberdade, representou um abandono dos escravos a própria sorte pois estes geravam custos aos seus senhores. Essa ótica do abandono permeou quase todas as narrativas dos docentes entrevistados, a exceção da professora Aziza que afirmou que a Lei “representou esperança”. Logo, a grande maioria demonstrou que ao menos nesse aspecto, superaram o viés tradicional e romantizado que enxerga na Lei Áurea um símbolo de libertação. Mas como evidenciado em outros casos, tivemos respostas variadas. Outra vez a professora Malaika apresentou uma narrativa estabelecendo um nexos significativo temporal. Mesmo que a professora tenha reconhecido que o fato de não ser da área historiográfica traga algumas limitações, ela demonstra toda sua revolta com o descaso da classe política para com essas classes marginalizadas, evidenciado pelas ausências de políticas de inclusão e de amparo.

Representou um ato político, completamente desvinculado da intenção de dignificar, de dar uma vida decente. Foi um ato político, com interesses políticos da realeza. A princesa imperial que deu essa abolição, o único interesse era político, uma necessidade que tinha naquele período. Eu não sou da área, não tenho essa noção. Os protagonistas? Foi a princesa Isabel que proclamou, mas os escravos, quando foram libertos, o que tinham? Liberdade do quê? Eles fizeram a Lei Áurea e foi igual a esses projetos do governo Bolsonaro: não tem começo, não tem meio e não tem fim, não tem projeto. Você liberta escravos e eles ficam a Deus dará. Então não existiu um projeto de vida para esses escravos. O que foi deles após a abolição? Então eles acabavam tendo que voltar para os piores serviços. Eles ainda viviam o preconceito ali de não conseguir nada. O que aconteceu com as mulheres que foram estupradas, que tiveram seus corpos invadidos, que tiveram seus filhos sequestrados, muitas vezes assassinados? O que foi feito? Então a Lei Áurea é apenas um papel. É claro que tem o seu valor simbólico muito grande que existiu a liberdade; tornou-se legal. Porém, poderia ter sido melhor se houvesse realmente essa intenção de libertar os escravos.

Embora as respostas dos professores Matunde e Malaika tenham trazido perspectivas que permitem identificar um movimento de maior criticidade de consciência, do qual pode-se aventar a possibilidade de uma aproximação ao tipo crítico-genético, podemos dizer que elas foram exceções. O fato de outros docentes terem feito referência ao abandono dos negros e à falta de políticas de inclusão que viessem a integrá-los na sociedade quando estes se viram “libertos” não significa, a nosso ver, que todos os outros docentes seguiram o mesmo caminho dos professores acima. Vejamos a narrativa da professora Latifa e da professora Niara, respectivamente:

Acho que significou muito pouco dentro da proporção que poderia ter significado. Por que se deu a carta de alforria, a liberdade deles, mas não se deu nada, nenhuma infraestrutura? Então o que a gente vê, o que a gente estuda nos livros é que: “Você é livre!”. E aí? Eu vou pra onde? Eu vou fazer o quê? Aí surgiram nos grandes centros as favelas, as pessoas morando na rua, e muitos desses negros continuaram trabalhando “voluntariamente” em troca da comida, do local pra ficar para os donos de escravos. Então eu acho que poderia ter sido... se fosse uma coisa planejada. (Latifa)

O que ela representou algumas novelas até retrataram algum tempo atrás. Eles achavam que estavam livres. Vieram os europeus e aí montaram-se grandes favelas nas periferias das cidades. Que infelizmente os escravos saíram de suas aldeias, vamos dizer assim, despreparados pra enfrentar o mundo aqui fora. É isso que eu acho. Teve a lei. Tiveram que acatar a lei, porém eles não tinham casa. Eles não tinham móveis. Eles não tinham nada. Se fosse hoje, século XXII, vamos supor, Raphael vai fazer essa situação, a primeira coisa que Raphael tinha que pensar era onde eles iriam morar. Não é isso? Não houve essa situação. (Niara)

Em ambas as narrativas, as professoras trazem a relação passado e presente e traz a situação de abandono dos negros que mencionamos anteriormente, porém nenhuma das narrativas apresentam a mesma profundidade de análise daquelas que associamos às perspectivas crítica e genéticas. Isso porque, diferentemente dos professores Matunde e Malaika que deixaram claro que por trás da visão romantizada sobre o ato abolicionista, houve na verdade um ato intencional por parte das elites agrárias e do governo brasileiro em abandonar a população escravizada, nas palavras das professoras Latifa e Niara, tal abandono aparece mais como um descuido, um equívoco por parte dos governantes. Com isso, a nosso ver, elas se baseiam mais na questão exemplar do que na análise crítica das experiências históricas. Deve-se lembrar que, como já explicamos, o discurso histórico científico não é o único construtor de conhecimento sobre o passado. Assim, tendo em vista principalmente a resposta da professora Niara, pode-se presumir que, como se trata de um tema bastante difundido em meios de comunicação, essa consciência exemplar se formou a partir de outros meios que não a ciência histórica. Tal feita explicaria a carência teórico-analítica.

As duas últimas questões selecionadas para abordarmos neste capítulo revelaram um quadro preocupante se levarmos em consideração as expectativas da Lei 10.639/03 de ressignificar positivamente a imagem da população afro-brasileira e africana. Isso porque as questões, basicamente, versam sobre o cerne desta legislação que é a contribuição desses

povos para a cultura e história do Brasil. E de antemão, pode-se afirmar que as narrativas denotam um extenso caminho a ser trilhado.

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

O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyrá Falcão dos Santos, entre outros) (BRASIL, 2004).

Ao analisarmos tal trecho das Diretrizes, nota-se a intenção de superar alguns estereótipos e estigmas acerca da identidade negra que encontraram nos currículos escolares do nosso país uma das principais fontes propagadoras. Ao preconizarem o estudo da participação dos afrodescendentes na “construção econômica, social e cultural da nação”, ao mesmo tempo que fala sobre a participação profissional e de criações tecnológicas, entendemos que, implicitamente, se está criticando a maneira folclorizada com a qual a participação negra na nossa história e cultura é geralmente associada. A citação de nomes de personalidades negras no âmbito da política, ciência e das artes, corrobora nossas impressões. Não quer dizer que a contribuição para a cultura popular, para a culinária e para outros aspectos que remontam a vida cotidiana, não seja digno de destaque. O que se questiona são as posições “reservadas” para essa parcela da população frente a história do nosso país. O que se critica são as representações que atribuíram estigmas de inferioridade a esses povos, e que durante muito tempo desconsideraram e procuraram encobrir muitas das suas conquistas e dos seus legados. Nesse sentido

enquanto os registros de atos empreendidos pela população branca estão por toda parte, as referências acerca da imensa população escravizada negra que viveu no país, desde meados do século XVI até praticamente o fim do século XIX, são bem escassas. Ainda são muito pouco mencionados os negros e as negras que conheceram o período do pós-abolição; aquele que se seguiu à Lei Áurea, de 13 de maio de 1888, a qual, longe de ter sido um ato isolado e “redentor”, fez parte de um processo coletivo de luta incessante pela liberdade, protagonizado por negros,

libertos e seus descendentes. Por fim, se hoje as fontes documentais se multiplicaram, fora da bibliografia especializada são raros os registros das atuações desses grupos, e também do racismo e da violência cotidianos, com seus personagens sendo condenados, ao menos numa história mais oficial, a uma dupla morte: a física e a da memória (GOMES et al, 2021, p. 8).

Analisando as narrativas docentes identificamos uma grande dificuldade em apontar nomes de personalidades negras que contribuíram para a história do Brasil. A professora Jamila, por exemplo, respondeu: “Meu Deus! Bom, Zumbi dos Palmares... Nossa, me deu branco”. A professora Latifa alegou dificuldades em memorizar nomes: “Eu sou péssima pra lembrar de nome, mas brasileira? Eu sei de algumas personalidades, mas realmente eu não sei te falar. O que a gente vê são os artistas. Alguns artistas negros. Mas não vou saber citar os nomes deles”. Tônica parecida ocorreu com o professor Erasto que além de não citar o nome de nenhuma personalidade negra, se embaralhou ao tentar citar Zumbi: “Tem o dos Palmares lá... Não vou lembrar o nome. Eu lembro o sobrenome: os negros dos Palmares. Eu lembro de outros. Brasileiros, eu não recordo não. Martin Luther King, esse eu lembro”. Por sua vez, a professora Aziza também teve dificuldades em responder e, ao que parece, também se atrapalhou um pouco e confundiu personagens históricos:

Ai meu Deus! Eu não consigo pensar na brasileira. Teve escritor Machado de Assis, que ele era negro, eu lembro que a gente falou muito dele. Tem o Lampião também que lutava pela liberdade. Nossa de supetão assim não vem. Eu não consigo lembrar. É o que mais eu tinha contato assim. Tem vários escritores, mas eu não consigo lembrar.

A professora Nala lembrou também de Zumbi dos Palmares, e citou outras personalidades do meio jornalístico, como as apresentadoras de telejornais Glória Maria e Maju, e no âmbito esportivo destacou o jogador Pelé. A professora Niara trouxe, sem muita certeza, o exemplo de um escritor negro, porém mesmo respondendo sobre personalidades negras acabou enaltecendo a contribuição de pessoas brancas:

Zumbi, Castro Alves (eu acho que ele era negro). Pelo menos alma negra ele tem. Você entendeu? Teve muitas personagens... Você tá falando brasileira? Tiveram pessoas que fizeram esse molde, essa ajuda. E tinham aqueles brancos que tinham uma alma negra. Onde acreditava, quer dizer, eles estavam bem à frente de nós, que o negro nada mais era que essa minúscula cor de pele. O resto era tudo igual.

Em relação a contribuição dos negros para história e cultura do Brasil, esse grupo de professores focou em suas narrativas em aspectos como danças, músicas, culinária, e etc. Enxergando assim de maneira folclórica a participação africana em nossa sociedade. Podemos ver pelas declarações abaixo das professoras Niara e Latifa:

A contribuição é o legado daqueles que passaram e nos deixaram. Essa contribuição: a cultura, a culinária, os dons artísticos, como a dança, o samba. Como é bom dançar samba! E veio da África. Os legados são legados bons. Tanto na culinária quanto na área da dança, na área de vestes e do uso em si. É importante. Os africanos deixaram esse legado muito importante pra que a gente jamais venha esquecer que existiu um povo e que deixou um legado para os outros que estão vindo. (Niara)

Nossa cultura é muito influenciada pela cultura africana quanto pela portuguesa. A indígena vai surgir, mas se você pegar o cultural, a gente tem muito mais hábitos africanos, de descendentes africanos do que indígenas. Até mesmo aqui na nossa região. Você vê, a gente pode observar que a nossa influência é até mais do que a europeia. Pelo que eu vejo, a cultura africana é tudo: é na língua, na comida, nos trajes, sabe? Por mais que hoje, após a revolução tecnológica que a gente teve mais acesso, tenha mudado muito, mas eu acho que a nossa cultura é muito influenciada. Principalmente na região onde eu morei na época da minha adolescência, que é o Rio de Janeiro. Lá é mais forte ainda. (Latifa)

Outros professores apresentaram narrativas com características um pouco distintas das anteriores. O professor Nassor trouxe exemplos de personalidades do meio esportivo e do meio artístico, embora tenha se equivocado em relação ao nome do ator Milton Gonçalves, citando assim Milton Nascimento, outro ícone das artes brasileiras, porém da música. No entanto, o que nos interessa na narrativa deste professor, é o fato dele ter citado Xica da Silva, personagem marcante na cultura brasileira, amplamente retratada em meios de comunicação.

Embora eu, particularmente, não curta muito futebol, sem sombras de dúvida, Pelé é uma delas. Por que a ideia de um afrodescendente, de origem humilde, se tornar um jogador de futebol extremamente premiado, sendo considerado Rei do Futebol? Querendo ou não, isso quebra vários paradigmas. Temos o ator Milton Nascimento, um ator que eu gosto bastante, particularmente, e que tem uma postura muito interessante. Na classe feminina, temos a atriz Taís Araújo, que além de ser uma atriz muito bonita e talentosa, interpretou uma personagem histórica brasileira, que é a Xica da Silva. Temos até uma novela chamada Xica da Silva, lançada por uma emissora que já não está no ar. O interessante é que essa novela é baseada em fatos reais, numa personagem que existiu. A Xica da Silva foi uma escrava, em pleno século XVIII, no período minerador brasileiro, que conseguiu se casar com um fidalgo, um contratador de diamantes chamado João Fernandes, e abalou o sistema tradicional e preconceituoso da época. Por que ela era uma escrava, se tornou uma ex-escrava e se tornou senhora de escravos e, de certa forma, inverteu ali a pirâmide social. É uma personagem ali, ao meu modo de ver, em pleno século XVIII, no auge da exploração de Portugal para com o Brasil; ela deu, literalmente, um tapa na cara

da coroa portuguesa, um tapa na cara das autoridades locais. Então não tem como deixar de destacá-la.

Por sua parte, a professora Malaika também citou figuras do meio artístico, porém salientou a importância da cantora Elza Soares como símbolo para mulheres de sua geração. A professora, no entanto, fugiu um pouco das narrativas dos demais professores e citou exemplos de escritoras negras, denotando assim uma afeição pela causa feminista e a preocupação com opressões e desigualdades sociais envolvendo questões de gênero:

Elza Soares. Não tem como não citar. Ela faleceu agora. Uma grande artista. A história dela é muito importante porque de onde ela veio. Eu vou ser bem sincera: eu não conhecia a história dela. Como eu faço parte de vários grupos, quando ela faleceu, que começou a surgir o assunto de onde ela veio. Então, todo o caminho sofrido que ela teve até chegar ao ponto que ela chegou. Ela influenciou uma geração de mulheres pretas: escritoras, cantoras, atrizes. Pra você ver, das pessoas que se comoveram com a morte dela, foram muitas mulheres que vieram a público e disseram que elas influenciaram. [...] Carolina Maria de Jesus, que é uma escritora negra genial. A Conceição Evaristo, fantástica também! Que influenciou gerações e algumas novas poetisas que temos agora também que ela influenciou amplamente. Cantoras. O livro "Quarto de Despejo", por exemplo, da Carolina Maria de Jesus, ele teve ressonância internacional. Aí nós temos os craques de futebol. Milionários. Aí que eu não vou lembrar os nomes mesmo... Ronaldinho, Ronaldo... Sei lá né. Mas eu acredito que a Carolina Maria de Jesus, a Conceição Evaristo. Teve grandes políticos que também fizeram a diferença.

Nessa mesma linha, de fugir dos estereótipos, o professor Matunde citou Milton Santos, importante geógrafo brasileiro, enaltecendo o impacto deste em sua obra e para a sua área de conhecimento em geral.

Olha, tem uma personalidade que pra mim é fantástica. Pra minha formação enquanto docente em geografia, é o professor Milton Santos. Ele é filósofo, geógrafo, já morreu, mas ele é um dos pilares da nossa geografia brasileira, respeitado no mundo todo. E o que ele traz para nossa discussão? Discutir essa questão cultural do Brasil. Os brasis que nós temos. Ele considera que nós temos quatro brasis com suas identidades próprias: nós temos o Nordeste, o Norte, o Centro-Sul, uma área mais concentrada. Nós temos sempre essa discussão. Pra mim, ela é uma referência importante que nos traz várias outras questões culturais. Então, do ponto de vista conceitual, seria esse. Agora, culturalmente, existem várias. Se eu fosse citar alguém na música, posso citar uma referência que eu sempre gostei: Martinho da Vila. São essas questões aí. Enquanto outras referências que deram sua contribuição para a história e cultura, eu acho que é por aí mesmo. Não tem alguém que eu possa citar como referência.

Com relação a contribuição dos africanos, Malaika e Matunde, em suas narrativas, trouxeram luz a influência em vários aspectos da vida cotidiana como costumes, culinária e

música, no entanto, ao citarem a grande contribuição no âmbito religioso, ambos foram enfáticos quanto ao grande preconceito que ainda persiste contra as religiões de origem afro. Assim afirma a professora Malaika:

Qual a contribuição? Toda. Não consigo pensar na comida, na culinária. Não tem como você deixar... Tudo que eu citei: todas as mulheres da periferia, como a Elza, como os cantores, os poetas, os escritores. A contribuição é... O penteado é diferente. O ritmo, a música é diferente. A escrita tem uma técnica diferente por conta das origens que foi passada de mãe pra filha. O jeito de amarrar o cabelo. Por que tem aquele brinco? Por que tem aquela roupa? As baianas, por exemplo, pra você ver. Por que a questão do branco? A própria religião. Quando você fala que as religiões de base africana são muito... Elas são completamente... “Nossa, o Brasil é um país cristão! A base do Brasil é cristã!” Como? O Cristianismo foi enfiado goela abaixo do brasileiro. Quando os escravos estavam lá dentro das baías, lá dentro dos locais que eles ficavam, era ali que eles descobriam maneiras de lavar a roupa. Ali que eles descobriam os temperos e levavam para Casa Grande. Então a cultura brasileira é totalmente... Tem toda uma base... É a mesma coisa de você falar assim que o Jazz, que o Rock and Roll, que o samba é do branco. Não é. Nunca foi e nunca será do branco. Então nossa cultura é recheada da cultura africana. É inseparável, indissolúvel.

Por sua vez, o professor Matunde, além de ressaltar os aspectos que mencionamos anteriormente acerca dos costumes, criticou os rumos que a sociedade brasileira tem tomado no presente acerca do tratamento das questões étnico-raciais. Devido a extensão da narrativa do professor, selecionamos o trecho em que ele, de maneira contundente, demonstra sua revolta para com o descaso dos atuais governantes para com as questões étnico-raciais, haja vista que o restante de sua narrativa se assemelha muito com as declarações da professora Malaika. Nesse sentido, o docente ressalta que está havendo um processo de desconstrução da identidade negra e evoca a responsabilidade dos professores e da educação escolar em tentar frear tal processo.

Nós estamos vivendo um momento cultural muito difícil de engolir em questão da negritude, né? Quem é o presidente lá dos Palmares? Esqueci o nome dele. Aquele cara é horrível. Que cara insignificante. A gente está vendo tanta desconstrução na nossa sociedade que chega a doer ver coisas que você vê e do tipo de pessoas que ocupam um lugar que, pra nossa sociedade afro-brasileira, é um lugar digno, que tem que ter alguém que representa. Eu não sei que sociedade que ele representa, mas não é a afrodescendente. A gente está vendo uma desconstrução de país que é horrível e o pior é que isso está sendo bem aceito pela sociedade. É difícil. Eu espero que isso mude rápido porque a gente não aguenta mais. Imagina pra quem é afrodescendente. Eu nem sou afrodescendente, mas eu tenho vontade de dar um soco na cara dele. É horrível o que ele faz, os absurdos que diz. Eu imagino o que sente essa população que já sofre ataques de outras partes e aqueles que deveriam estar defendendo estão também atacando, desconstruindo a identidade. A contribuição da cultura africana,

então, é muito importante pra nós, principalmente nesse momento que estamos vivendo, que ainda tem muita coisa a ser feita e se a gente não trabalhar no dia a dia da escola isso, a gente vai permitir que isso aconteça cada vez mais.

Analisando essas últimas narrativas, percebe-se, mais uma vez, que tanto a professora Malaika quanto o professor Matunde apresentam um olhar mais crítico sobre a realidade e trazem em suas palavras algumas referências negras na área do conhecimento científico e na literatura, que é uma das prerrogativas expressas nas Diretrizes para educação das relações étnico-raciais. Apresentam, também, uma leitura histórica para os problemas presentes na nossa sociedade, decorrentes de diferenciações e preconceitos raciais. Entretanto, no nosso entender, esse olhar mais crítico desses professores é mais fruto de uma maior experiência com a pesquisa científica – e a experiência com análise de outras situações de opressão social, como a de gênero – tendo em vista que ambos fizeram pós-graduação a níveis de mestrado (Malaika) e doutorado (Matunde), do que precisamente experiência com o passado histórico relacionado às populações africanas e afrodescendentes.

Como vimos anteriormente, uma das funções do aprendizado histórico, segundo Rüsen (2010, p. 59), é o desenvolvimento da *competência da experiência* sobre o passado, isto é, “a capacidade de aprender a olhar o passado e resgatar sua qualidade temporal”. É também um aumento da experiência da memória histórica, em que se amplia os conhecimentos sobre os fatos passados. Sendo assim, o que a Lei 10.639/03 propõe justamente é esse alargamento do campo reflexão sobre o passado histórico sob o viés da participação africana e afrodescendente, para colocar fim a invisibilidade dessas culturas nos currículos escolares. Nesse sentido, em relação ao que pede a Lei, mesmo a esses professores, que apresentaram esse olhar mais crítico, faltam um pouco mais de bagagem histórica acerca das populações africanas e afro-brasileiras para assegurar uma educação para as relações étnico-raciais que venha ressignificar positivamente a identidade negra na nossa sociedade. Apesar disso, não deixa de surpreender os resultados desses professores, sobretudo, por não serem da área historiográfica.

Em relação aos conhecimentos acerca da população africana e afro-brasileira, os demais docentes entrevistados, até mesmo os da área historiográfica, demonstraram estar aquém do esperado em relação às determinações da Lei 10.639/03. Desse modo, os sentidos atribuídos pelos/as professores/as em relação à identidade negra e à contribuição histórica das populações africanas e afrodescendentes estão pautados nos exemplos históricos do ensino de

história eurocêntrica que tradicionalmente permeia nossa educação. Portanto, nota-se as representações do negro como escravo ou rebelde, a época em que o regime escravocrata ainda vigorava em nosso país, e no período pós-abolição, nome de artistas televisivos e atletas esportivos, sobressaem nas narrativas dos professores. Pouco avançaram em personagens negras que atuaram em áreas como ciência e política, como por exemplo: o jornalista e engenheiro André Rebouças (1838-1898), líder abolicionista, que esteve à frente de várias obras pelo país; Luiz Gama (1830-1882), advogado, jornalista e escritor, também líder abolicionista, cofundador do Partido Republicano Paulista. No período pós-abolição temos figuras expressivas como: Abdias Nascimento (1914-), escritor, deputado federal e senador, grande militante do combate ao racismo e a discriminação, criou o Teatro Experimental do Negro em 1934; Lélia Gonzalez (1950-), antropóloga, grande escritora, líder feminista, uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado (MELO; BRAGA, 2010); Carlos de Assumpção (1927-), poeta, comparado aos grandes nomes da literatura brasileira, traz vários trabalhos retratando a resistência negra no nosso país (ROIZ; SANTOS, 2020). Esses são só alguns exemplos para trazer à tona como a historiografia eurocentrada invisibilizou a importância de muitos afrodescendentes na nossa história.

Pode-se inferir também, a partir de algumas narrativas, a grande influência dos meios de comunicação na formação da consciência histórica desses professores. Tal fato se faz notar pelas várias referências a obras televisivas e ícones da indústria artística como atores, apresentadores e cantores, pela alusão a personagens históricas midiáticas como Xica da Silva e, acima de tudo, por transparecerem em suas narrativas algumas representações amplamente reverberadas pelos meios de comunicação que na maioria das vezes reforçam estereótipos enaltecendo as contribuições da população africana e afro-brasileira na cultura popular, destacando aspectos como esporte, dança, música, culinária, capoeira, etc. Aspectos esses bem presentes nas narrativas docentes.

Embora tais aspectos sejam relevantes e dignos de destaque, não se pode deixar de reconhecer a grande importância dos negros para a construção da economia não só do nosso país, mas também de todo o mundo. Afinal, foram o sangue, suor e lágrimas dos negros que regaram o solo e foram o substrato que permitiu o florescimento do capitalismo. A importância dos negros para a economia mundial nunca foi destacada pela historiografia tradicional, e isso se traduz nas narrativas dos docentes. No entanto, os negros foram muito mais que simples mão de obra. As riquezas geradas a partir dos seus trabalhos foram a mola propulsora que alavancou a economia pré-capital e tal situação permanece até os dias atuais,

assim como, por força de um racismo estruturado em nossa sociedade, permanece a população negra nos postos de trabalho mais precarizados e explorados (MBEMBE, 2018). Especificamente, sobre experiência colonial brasileira, Nascimento (2016, n.p) afirma:

Sem o escravo, a estrutura econômica do país jamais teria existido. O africano escravizado construiu as fundações da nova sociedade com a flexão e a quebra da sua espinha dorsal, quando ao mesmo tempo seu trabalho significava a própria espinha dorsal daquela colônia. Ele plantou, alimentou e colheu a riqueza material do país para o desfrute exclusivo da aristocracia branca.

Portanto, tendo como norte a tipologia de consciência histórica de Jörn Rüsen (2001, 2010, 2014), entendemos que a grande maioria dos professores e professoras apresentam, predominantemente, tipos de consciência *tradicional-exemplar*. Somente dois professores demonstraram maior propensão dos tipos *crítico-genético*, pela maneira como deram significado a experiência do tempo e o entendimento sobre a realidade presente.

Em relação às análises das narrativas dos docentes sob as perspectivas de Paulo Freire (2006, 2015, 2019a), evidenciamos resultados semelhantes. Somente a professora Malaika e o professor Matunde se aproximaram do nível de conscientização crítica sobre a identidade negra. Ambos os professores apresentaram uma leitura de mundo que indicam que estes compreendem algumas dinâmicas das opressões raciais que forjaram esse quadro de desigualdade que existe no nosso país. Assim a constante menção aos problemas presentes como consequência desses eventos passados, bem como o tom de revolta que permeou as narrativas desses dois docentes denotam que conseguiram ir além dos demais professores quanto a esse quesito.

Por outra parte, os demais professores e professoras, ao que parece, permanecem em uma consciência transitiva-ingênua. Isso porque, suas experiências de mundo, sobretudo, com o ensino, possibilitaram que estes saíssem de uma consciência semi-intransitiva, isto é, de uma total imersão na realidade, e conseguissem perceber muitos dos problemas que os cercam: a favelização dos negros pós-abolição, o racismo presente na sociedade, a opressão dos negros, dentre outros. No entanto, suas representações sobre a identidade negra permanecem extremamente vinculadas a história eurocêntrica tradicionalmente aplicadas nos currículos escolares e a imagens disseminadas nas mídias, quase não se observando aproximação com os conhecimentos trazidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana.

No próximo capítulo avançaremos em compreender outros dois aspectos determinantes para construção da dinâmica das relações raciais no nosso país: o mito da democracia racial e o processo de racionalização da humanidade perpetrado pelos europeus que se iniciou no século XV.

2 A HISTÓRIA É UMA CIÊNCIA EM MARCHA

“A incompreensão do presente nasce da ignorância do passado. Mas talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente.”

(Marc Bloch)

Embora pareça simples, a epígrafe acima traz premissas teóricas que fundamentaram inúmeras reformulações que permearam a historiografia, desde seu surgimento. O reconhecimento de que a História é uma ciência em perpétua construção por manter uma relação dialógica com o seu objeto de estudo foi um dos principais propulsores que alavancaram as transformações no ofício do historiador, sobretudo a partir das primeiras décadas do século XX. Isso porque, à medida que as sociedades humanas se transformam, com a entrada em cena de novos grupos e atores sociais, com novos questionamentos e reivindicações, os historiadores buscam rever os seus métodos e técnicas de pesquisa e desviam seus olhares para outros problemas, a fim de buscarem compreender essa nova dinâmica social e responder às indagações que surgem no seio da sociedade.

De maneira mais enfática sobre essa relação entre presente e passado no âmbito historiográfico, Bloch (2001, p. 66) salienta que a ideia de que a História é uma ciência do passado é absurda, pois “conscientemente ou não, é a partir das experiências cotidianas que, para nuançá-las onde se deve, atribuímos matizes novos; em última análise, os elementos que nos servem para reconstituir o passado”. Sobre essa característica dos estudos historiográficos e avançando ainda mais sobre as escolhas do historiador, Carr (1978, p. 24) é mais lírico e poético ao comparar o passado da humanidade à vastidão dos oceanos e a prática historiográfica ao ofício do pescador:

Os fatos na verdade não são absolutamente como peixes na peixaria. Eles são como peixes nadando livremente num oceano vasto e algumas vezes inacessível; o que o historiador pesca dependerá parcialmente da sorte, mas principalmente da parte do oceano em que ele prefere pescar e do molinete que ele usa – fatores estes que são naturalmente determinados pela qualidade de peixes que ele quer pegar. De um modo geral, o historiador conseguirá o tipo de fatos que ele quer. História significa interpretação.

Diante de tais premissas, entendemos que a melhor maneira de iniciarmos este capítulo é situar nosso objeto nas discussões atuais da nossa sociedade. Acreditamos que por esse caminho conseguiremos justificar a relevância da nossa pesquisa, bem como demonstrar como o contexto atual nos impeliu a buscar compreender o constructo histórico das relações étnico-raciais, principalmente no Brasil.

Cabe ressaltar que o objetivo principal deste trabalho é analisar a implementação de uma educação antirracista, instrumentalizada pela Lei 10.639/2003 e demais documentos normativos nas escolas públicas do município de Cassilândia – MS. Logo, avançaremos na análise das perspectivas e posicionamentos dos/as professores/as da rede pública acerca das relações étnico-raciais e da identidade afro-brasileira e africana, a fim de verificarmos se tais profissionais estão preparados para ministrar uma educação antirracista em nossas escolas, com maior probabilidade de êxito na formação de cidadãos mais conscientes para atuarem numa sociedade intercultural.

Para tanto, procuraremos problematizar as respostas dos/as docentes selecionados (metodologia já descrita na introdução) à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História Brasileira e Africana, além de teóricos que pensam as relações étnico-raciais, para sabermos se existe um alinhamento com perspectivas multiculturais de ensino. Por outro lado, também nos valeremos das contribuições de autores da didática da História, sobretudo aqueles que gravitam em torno da obra de Jörn Rüsen (2001, 2010, 2014) e suas noções acerca de consciência histórica, bem como das premissas teórico-metodológicas da pedagogia progressista de Paulo Freire (2006, 2015, 2019a, 2019b), para tentar compreender se os/as professores/as possuem posicionamentos críticos que denotem uma maior afeição às questões raciais e um compromisso mais forte na superação do racismo não só nas escolas, mas em toda a sociedade.

2.1 “Eu não consigo respirar”: o racismo em evidência

Certamente 2020 ficará marcado como um dos momentos mais trágicos da história da humanidade. Isso porque conhecemos uma das maiores crises sanitárias da contemporaneidade: a Covid-19. A pandemia que causou pânico em vários lugares do globo,

causando o colapso dos sistemas de saúde, provocando retração na economia e ceifando a vida de milhões de pessoas em todo o mundo. Entretanto, mesmo nesse cenário desolador, uma morte que não teve nada a ver com o vírus causou comoção a nível mundial e colocou em voga discussões acerca do racismo e seus efeitos deletérios na sociedade. No dia 25 de maio, George Floyd, homem negro de 46 anos, foi morto pela polícia norte-americana, na cidade de Minneapolis, nos Estados Unidos. Os registros em vídeos da operação mostrando Floyd já totalmente sob controle sendo sufocado pelo policial Derek Chauvin logo se espalharam pelos veículos de mídia e comunicação, causando uma onda de protestos e manifestações antirracistas nos Estados Unidos, com o protagonismo do movimento ativista Black Lives Matter (Vidas Negras Importam). Com isso, mesmo em meio à crise sanitária, as últimas palavras de Floyd, “Eu não consigo respirar!”, romperam fronteiras e provocaram manifestações em vários países.

No Brasil, o episódio reverberou de forma ainda mais intensa. Naquele mesmo mês, dia 18, na cidade de São Gonçalo – RJ, João Pedro Mattos Pinto, um adolescente negro de apenas 14 anos, foi morto pela polícia enquanto brincava com primos na casa de seus familiares. Infelizmente, a morte prematura do jovem pelas mãos da polícia não se trata de um caso esporádico. Segundo relatório produzido pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2022), 6145 pessoas foram mortas em decorrência de ação policial em nosso país no ano de 2021, sendo que dentre essas vítimas, 84,1% são negras. A semelhança entre os episódios e o cenário brasileiro fomentou protestos e fez emergir tanto na academia quanto nos veículos de mídia denúncias sobre a presença de um racismo velado na nossa sociedade que promove um quadro de extrema desigualdade social com claros contornos raciais.

No entanto, algumas vozes destoaram desse sentimento de comoção e dessas análises. Várias figuras políticas eminentes ligadas à extrema-direita se manifestaram contrárias aos protestos e afirmaram não existir semelhança entre a situação americana e a brasileira, atribuindo a repercussão dos debates em nosso país às disputas ideológicas no campo político. Nesse sentido, destaca-se a fala do Deputado Federal Eduardo Bolsonaro em um evento conservador no dia 12 de junho de 2020, nos Estados Unidos:

Se você observar o que está acontecendo nos Estados Unidos, os protestos... eles dizem manifestações, eu diria baderna. Eles dizem contra racistas... eles estão tentando importar isso aqui para o Brasil mesmo não havendo caso como o de Floyd, que infelizmente morreu, ninguém quer que isso aconteça. Mas eles estão tentando trazer para cá esse tipo de ‘protestos’. No final das contas, sabemos que é só estratégia dos esquerdistas para tentar tomar o poder (CAMPOS, 2020).

Ancorado nesse discurso de negação em relação às desigualdades raciais na sociedade brasileira, poucos meses depois, no dia 07 de setembro, Dia da Independência do Brasil, o até então Presidente Jair Bolsonaro fez o seguinte pronunciamento:

Naquele histórico 7 de setembro de 1822, às margens do Ipiranga, o Brasil dizia ao mundo que nunca mais aceitaria ser submisso a qualquer outra nação e que os brasileiros jamais abririam mão da sua liberdade. A identidade nacional começou a ser desenhada com a miscigenação entre índios, brancos e negros. Posteriormente, ondas de imigrantes se sucederam, trazendo esperanças que em suas terras haviam perdido. Religiões, crenças, comportamentos e visões eram assimilados e respeitados. O Brasil desenvolveu o senso de tolerância, os diferentes tornavam-se iguais. O legado dessa mistura é um conjunto de preciosidades culturais, étnicas e religiosas, que foram integradas aos costumes nacionais e orgulhosamente assumidas como brasileiras (BRASIL, 2020).

Discursos que ressaltam o caráter miscigenado da nossa população e que defende a existência de relações harmônicas entre diferentes grupos raciais no Brasil, são denunciados por muitos teóricos e estudiosos das relações étnico-raciais como uma representação mítica da sociedade brasileira denominada democracia racial (HASENBALG, 2005; GOMES, 2005; GUIMARÃES, 2008). Segundo Hasenbalg (2005), democracia racial é uma construção ideológica da elite intelectual brasileira, criada nas primeiras décadas do século XX, que nega a existência do racismo e apresenta nosso país como sendo um paraíso racial. Ainda segundo o autor, tal representação tem como objetivo garantir a ordem social, evitando possíveis conflitos que poderiam surgir a partir da percepção da grande desigualdade existente entre diferentes grupos raciais. Para Gomes (2005, p. 57):

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial. Se seguirmos a lógica desse mito, ou seja, de que todas as raças e/ou etnias existentes no Brasil estão em pé de igualdade sócio-racial e que tiveram as mesmas oportunidades desde o início da formação do Brasil, poderemos ser levados a pensar que as desiguais posições hierárquicas existentes entre elas devem-se a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como os negros e os indígenas.

Para melhor nos posicionarmos diante dessas opiniões conflitantes, analisaremos outros dados e estatísticas na busca de compreender alguns aspectos sobre as relações étnico-raciais no Brasil. Para embasar nossa análise, dialogaremos principalmente com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE, sobretudo com o relatório intitulado *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil* (2022), e também com o Atlas da Violência de 2021, produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA.

2.2 Democracia racial ou racismo estrutural: o que evidenciam as estatísticas?

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD (2021), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), identificou que 47% dos brasileiros de declaravam pardos, 43% como brancos e 9,1% como pretos. Para fins desta pesquisa, seguiremos metodologia do próprio instituto e orientações de alguns teóricos, agrupando as categorias preta e parda de modo a garantir representatividade desses segmentos em todos os indicadores aqui evocados, tendo em vista a semelhança em muitos desses índices (GOMES, 2005). Assim, por vezes utilizaremos a nomenclatura acima descrita, enquanto, em outras, adotaremos termos como negros e afrodescendentes para fazer referência à mesma parcela populacional.

Um outro estudo, também produzido pelo IBGE (2022), denominado *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil*, traz um levantamento de vários aspectos socioeconômicos com base em critérios raciais da sociedade brasileira. Por meio da análise da situação do mercado de trabalho brasileiro em 2021, o estudo aponta que, embora a força de trabalho fosse composta por 55,2% de pessoas pretas ou pardas no momento da pesquisa, tal parcela da população representa 64,1% dos desocupados e 65,6% dos subutilizados, números bem maiores quando comparados com a população branca que nestes segmentos compõe, respectivamente, 35,2% e 33,6%. Ainda nesta seara, analisando o trabalho informal, geralmente tido como forma mais precarizada em relação a proteção social e direitos do trabalhador, percebe-se também uma maior participação de pessoas pretas (43,4%) e pardas (47%), em relação ao número de pessoas de cor ou raça branca (32,7%). Tal desigualdade se faz notar também quando analisados os cargos gerenciais: nesse quesito somente 29,5% são ocupados por negros, enquanto a população branca representa 69%.

Analisando a renda mensal dos cidadãos do nosso país, o estudo revela ainda que o rendimento médio de pessoas brancas ocupadas (R\$ 3099,00) é bem superior aos observados entre pessoas pretas (R\$ 1764,00) e pardas (R\$ 1814,00). Outro apontamento relevante é a distribuição de renda desigual que se observa em relação aos grupos raciais: dos 10% mais ricos do Brasil somente 28,2% são pretos ou pardos, por outro lado, esse grupo racial representa expressivos 74,8% dos 10% com menores rendimentos.

Quando o estudo avança para questões relativas à educação, a balança continua pendendo para mesma direção. Todos os índices e taxas no âmbito educacional como, por exemplo, taxa de analfabetismo, frequência escolar e tempo de estudo evidenciam uma grande desvantagem da população de cor ou raça preta em relação à população branca.

Entretanto, nenhum outro dado tem recebido tanta atenção, nos últimos anos, quanto os números relativos à violência. Segundo o Atlas da Violência:

Em 2019, os negros (soma dos pretos e pardos da classificação do IBGE) representaram 77% das vítimas de homicídios, com uma taxa de homicídios por 100 mil habitantes de 29,2. Comparativamente, entre os não negros (soma dos amarelos, brancos e indígenas) a taxa foi de 11,2 para cada 100 mil, o que significa que a chance de um negro ser assassinado é 2,6 vezes superior àquela de uma pessoa não negra. Em outras palavras, no último ano, a taxa de violência letal contra pessoas negras foi 162% maior que entre não negras. Da mesma forma, as mulheres negras representaram 66,0% do total de mulheres assassinadas no Brasil, com uma taxa de mortalidade por 100 mil habitantes de 4,1, em comparação a taxa de 2,5 para mulheres não negras. (IPEA, 2021, p. 49)

Tendo em vista os dados apresentados, percebe-se a existência de uma grande disparidade entre grupos raciais no nosso país. Todos esses índices socioeconômicos apontam para a situação de grande vulnerabilidade da população negra, principalmente, quando se tem como norte comparativo a situação da população branca. Assim, diante dos números apresentados, fica impossível sustentar qualquer tese que insista em negar a existência do racismo em nossa sociedade. Muito pelo contrário, segundo Gomes (2005, p. 47),

O abismo racial entre negros e brancos no Brasil existe de fato. As pesquisas científicas e as recentes estatísticas oficiais do Estado brasileiro que comparam as condições de vida, emprego, saúde, escolaridade, entre outros índices de desenvolvimento humano, vividos por negros e brancos, comprovam a existência de uma grande desigualdade racial em nosso país. Essa desigualdade é fruto da estrutura racista, somada a exclusão social e a desigualdade socioeconômica que atingem toda a população brasileira e, de um modo particular, o povo negro.

Pensar o racismo de forma estrutural, como destacado nas palavras da autora, é compreender que, mais do que expressões de comportamentos individuais ou conjunto de ações institucionais, o racismo atua na sociedade como um fenômeno sistêmico, distribuindo privilégios e desvantagens, tendo como base o critério racial. Segundo Almeida (2019, p. 40-41):

o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, de modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção.

Esta forma de se entender o racismo faz com que se torne ainda mais urgente investir em formas de combatê-lo. Isso porque, como o próprio Almeida (2019) traz em sua obra, esse racismo tem raízes históricas profundas muito além da sociedade brasileira pois é fruto de séculos de um projeto de poder e dominação de nações europeias que colonizaram várias regiões do planeta. Logo, compreender essas raízes é essencial para entender não só a realidade brasileira como também a história da humanidade pois o que veremos a seguir é, a nosso ver, um dos maiores delírios de nossa história e subsidiou a morte e o sofrimento de milhões de pessoas e engendrou todo o quadro de exclusão de populações não-brancas que persiste até nos dias atuais.

2.3 O espetáculo das raças

O significante racial ainda é, em larga medida, a linguagem incontornável, mesmo que por vezes negada, da narrativa de si mesmo e do mundo, da relação com o outro, com a memória e com o poder. Permanecerá inacabada a crítica da modernidade enquanto não compreendermos que o seu advento coincide com o surgimento do princípio de raça e com a lenta transformação desse princípio em matriz privilegiada para as técnicas de dominação, no passado tanto quanto no presente. Para sua reprodução, o princípio de raça depende de um conjunto de práticas cujo alvo imediato, direto, é o corpo do outro e cujo campo de aplicação é a vida em sua generalidade."

(Achille Mbembe)

É muito comum, ao indagarmos alguém sobre as causas do racismo contra negros, escutar respostas que associam tal fato à escravidão. Entretanto, sem desconsiderar os efeitos deletérios de séculos de trabalhos forçados e todo tipo de humilhações sofridas pelos africanos

e seus descendentes, um breve exercício de reflexão e um simples questionamento já evidencia as lacunas e limitações de tal resposta: existiu escravidão em outros momentos da humanidade? Logicamente, a resposta para o questionamento é positiva, afinal são inúmeros exemplos de adoção de práticas escravocratas em várias organizações sociais, em períodos distintos de nossa história. Nesse simulacro de debate, tal qual Sócrates em sua maiêutica, insistimos em outra indagação: se a escravidão existiu em outras civilizações, por que os efeitos nocivos do racismo, notoriamente, incidem com maior intensidade sobre a população negra? Nesse ponto, o debate tende a ganhar contornos mais sérios, pois se trata de compreender como a insaciável sede por poder e riquezas de uma pequena parte desse vasto planeta, afetou drasticamente o destino de toda a espécie humana.

Diante disso, a hipótese que defenderemos nas próximas linhas é a de que mais do que as agruras da experiência escravocrata, foram as representações acerca da diversidade humana, construídas sob a ótica europeia, durante o período colonial moderno, as maiores responsáveis pelo enraizamento e perpetuação no nosso imaginário de ideias racistas e preconceituosas em relação a população negra. Entendemos que o racismo não é fruto de uma insanidade e de delírios dos seres humanos. Desde seu nascedouro, ele se apresenta como uma ferramenta de controle e dominação racionalizada por discursos religiosos, filosóficos e científicos, por grupos que detinham a força e os meios necessários para fazerem valer suas visões de mundo e imporem suas vontades a, praticamente, todo o globo (ALMEIDA, 2019; MBEMBE, 2018; MUNANGA, 2004). Sintetizaremos abaixo algumas questões relacionadas a esse processo.

Se, como mencionamos antes, embasados por Hasenbalg (2005), o mito da democracia racial é o maior projeto de integração nacional voltado para controle de grupos racialmente discriminados, sem dúvida, podemos considerar que o projeto de racialização da humanidade na era moderna foi o projeto de poder de cunho identitário mais bem sucedido de toda a história humana. Isso porque, quando as nações que hoje fazem parte do atual território europeu resolveram expandir seus domínios para regiões até então desconhecidas por eles, com objetivos mercantis, eles tinham o poderio bélico e tecnológico necessário para subjugar os povos nativos dessas localidades. Entretanto, só isso não era suficiente, era preciso garantir o sono dos “justos”. Quando falamos justos, pode-se traduzir em “cristãos”, “povo de Deus”, ou se preferirmos uma expressão mais contemporânea, caso nossa preocupação fosse mais em nos fazer entender, do que evitar anacronismos, poderíamos sugerir a expressão “cidadãos de bem”.

Deve-se lembrar que quando se iniciou o projeto expansionista dessas nações europeias, em meados do século XV, o cristianismo ainda era soberano na constituição do imaginário dessas sociedades e a Igreja Católica ainda detinha o monopólio do conhecimento. Logo, diante desse contato com outras civilizações, a Igreja e o cristão europeu se viram numa encruzilhada entre, por um lado, assumir uma postura humanitária e solidária, tal qual àquela ensinada por Cristo, ou por outro, subverter a lógica da cristandade à sanha imperialista e reinterpretar as escrituras sagradas de modo a justificar tanto o domínio de populações nativas como também a prática da escravidão dos povos africanos, haja vista que o tráfico de escravos já se apresentava como uma das atividades mais lucrativas nesse novo contexto de relações comerciais e exploração econômica. As palavras de Munanga (2004), nos ajudam a perceber qual foi o caminho escolhido:

A primeira origem do racismo deriva do mito bíblico de Noé do qual resulta a primeira classificação, religiosa, da diversidade humana entre os três filhos de Noé, ancestrais das três raças: Jafé (ancestral da raça branca), Sem (ancestral da raça amarela) e Cam (ancestral da raça negra). Segundo o nono capítulo da Gênese, o patriarca Noé, depois de conduzir por muito tempo sua arca nas águas do dilúvio, encontrou finalmente um oásis. Estendeu sua tenda para descansar, com seus três filhos. Depois de tomar algumas taças de vinho, ele se deitara numa posição indecente. Cam, ao encontrar seu pai naquela postura fez, junto aos seus irmãos Jafé e Sem, comentários desrespeitosos sobre o pai. Foi assim que Noé, ao ser informado pelos dois filhos descontentes da risada não lisonjeira de Cam, amaldiçoou este último, dizendo: seus filhos serão os últimos a ser escravizados pelos filhos de seus irmãos¹.

Com o avançar do tempo, a experiência colonialista se consolidou. A exploração econômica das colônias se intensificou, assim como o tráfico negreiro, promovendo um quadro de destruição e mortes sem precedentes na história da humanidade. A emergência de novas potências no cenário mundial, o surgimento e fortalecimento econômico de novos grupos e atores sociais, o contato intensivo entre diferentes povos e culturas, engendraram transformações profundas na dinâmica das sociedades ocidentais. A Igreja Católica, já abalada

¹ Nesse momento gostaríamos de propor uma outra reflexão: se no presente, o fundamentalismo religioso ainda mostra toda a sua força quando se propõe discussões sobre questões identitárias de grupos minoritários como direitos LGBTQI+ e religiões africanas, questões de saúde pública como aborto, questões de segurança pública como a descriminalização das drogas, tente imaginar como seria ser marcado sob a insígnia de amaldiçoado numa sociedade que tinha no discurso religioso a única fonte de “verdade” e o único meio de explicação da realidade. Tente imaginar por um instante, que práticas sociais poderiam derivar de tal representação. Assim, sob a estigma de “amaldiçoados”, os negros africanos foram sujeitos às condições mais degradantes: sequestros, torturas, estupros, trabalhos forçados e mortes, tornavam os africanos a escala mais baixa dessa nova dinâmica social.

pelas reformas religiosas que marcaram o início do período moderno, paulatinamente ia perdendo exclusividade como detentora do conhecimento, pois as explicações teológicas pareciam não mais satisfazer os questionamentos e expectativas que emergiam desse novo contexto social. O pensamento filosófico e científico começa a desabrochar na Europa. Entretanto, esse progressivo afastamento do misticismo religioso não representou na prática mudanças profundas nas percepções sobre os povos africanos; muito pelo contrário, o desenvolvimento do pensamento racional moderno serviu, tão somente, para corroborar a prática escravocrata não mais pela marca da maldição, mas sim pelo estigma da inferioridade racial.

No século XVIII, batizado século das luzes, isto é, da racionalidade, os filósofos iluministas contestam o monopólio do conhecimento e da explicação concentrado nas mãos da Igreja e os poderes dos príncipes. (...) Eles recolocam em debate a questão de saber que eram esses outros, recém descobertos. Assim lançam mão do conceito de raça já existente nas ciências naturais para nomear esses outros que se integram à antiga humanidade como raças diferentes, abrindo o caminho ao nascimento de uma nova disciplina chamada História Natural da Humanidade, transformada mais tarde em Biologia e Antropologia Física. (...) A variabilidade humana é um fato empírico incontestável que, como tal merece uma explicação científica. Os conceitos e as classificações servem de ferramentas para operacionalizar o pensamento. É neste sentido que o conceito de raça e a classificação da diversidade humana em raças teriam servido. Infelizmente, desembocaram numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo (MUNANGA, 2004).

Nota-se que o advento do discurso filosófico-científico acerca da diversidade humana, inspirado no conceito de raça importado das ciências naturais, não promoveu alterações na estrutura social no que tange às hierarquias sociais. Nesse processo de racialização, o europeu permanecia no topo da pirâmide, sendo apresentado como símbolo de racionalidade, civilização e de desenvolvimento, enquanto na escala mais baixa da esfera social, o negro africano era representante máximo de barbárie, de irracionalidade e de atraso civilizatório. Assim, mais do que a intenção de classificar, os discursos científicos que operaram uma divisão da espécie humana em raças distintas visaram, claramente, o controle social, a submissão e a desumanização do negro africano, forjando concepções esdrúxulas e pejorativas acerca desse grupo populacional. Nesse sentido, para Mbembe (2018, p. 48)

Enquanto instrumentalidade, a raça é, portanto, aquilo que permite simultaneamente nomear o excedente e o associar ao desperdício e ao dispêndio sem reservas. É o que

autoriza a situar, em meio a categorias abstratas, aqueles que se procura estigmatizar, desqualificar moralmente e, eventualmente, internar ou expulsar. É o meio pelo qual os reificamos e, com base nessa reificação, nos tornamos seus senhores, decidindo então sobre seu destino, de maneira a que não sejamos obrigados a prestar quaisquer contas.

Essa retórica colonialista alicerçada no conceito de raça culminou na produção de teorias pseudocientíficas que receberam o nome de raciologia (MUNANGA, 2004). Tais teorias, que conquistaram notoriedade no início do século XX, deram sustentáculo a algumas das maiores atrocidades já vistas na história da humanidade (Holocausto), orientaram diversas políticas segregacionistas (Apartheid, na África do Sul, e as Leis de Jim Crow, nos Estados Unidos) e sobreviveram no imaginário e nas práticas cotidianas até mesmo após o fim do colonialismo administrativo (MUNANGA, 2004).

No Brasil, ao contrário do que muitos acreditam, essa pseudo-ciência influenciou muitas políticas claramente racistas por parte do Estado, sobretudo nas primeiras décadas do período republicano (SANTOS, 2022). Geralmente, quando se discute a responsabilidade do Estado brasileiro na perpetuação da condição de subalternidade e da situação deletéria da população negra, a palavra omissão é constantemente evocada, ainda mais quando a discussão se pauta nos primeiros anos pós-abolição da escravatura. Como podemos evidenciar nas entrevistas com os professores no primeiro capítulo desta obra, a alusão à ausência de políticas afirmativas por parte do Estado para permitir uma maior inclusão dos escravos libertos à estrutura social brasileira é uma ideia já bem consolidada no senso comum. Contudo, mais do que simplesmente abandonar os ex-escravos à própria sorte, o Estado brasileiro estabeleceu diversas medidas que, na prática, inviabilizaram as possibilidades de ascensão e integração social de maneira digna dessa camada populacional. Nesse ponto, as políticas migratórias brasileiras que se iniciaram ainda no século XIX são um dos maiores expoentes dessa atuação racista por parte de nossos governantes. Segundo Santos (2022, p. 174)

Ainda sob a égide da escravidão, a elite brasileira formulou diferentes estratégias para atrair europeus. No início do século XIX não era novidade os altos índices de negros e mestiços na composição da população brasileira. Indivíduos que, de acordo com a ideologia racista da época, faziam parte de raças inferiores. Desta feita, o que esteve por trás da migração europeia era o desejo de “melhorar” o Brasil, racialmente falando. As elites do Império acreditavam que a maior presença de brancos europeus ajudaria a alavancar o processo civilizatório da nação.

Ao mesmo tempo que a imigração de europeus era incentivada, se aplicavam entraves à imigração de povos africanos. A ideia era embranquecer a população do país que, segundo Nascimento (2016, n.p.), era considerada como uma população “feia e geneticamente inferior por causa da presença do sangue africano”. Nesse sentido, baseados nos ideais de superioridade da raça branca, vários intelectuais defendiam abertamente as políticas migratórias como meio de depuração dos povos negros no Brasil. Desse modo, apesar do ar romantizado em que muitas vezes os meios de comunicação apresentam esse capítulo da nossa história, ele encobre uma lógica perversa de exclusão, violência e abuso:

Em linhas gerais, tal política estava alicerçada numa corrente do racismo científico que acreditava na “depuração”, ou seja, na “melhoria” por meio do cruzamento inter-racial. Sendo assim, as constantes levas de imigrantes europeus jovens iriam se relacionar com mulheres brasileiras negras e mestiças, resultando em crianças com a pele e os traços cada vez mais brancos. Na idade adulta, essas crianças mestiças se casariam com outros imigrantes, branqueando ainda mais a geração seguinte. Num intervalo de quatro gerações, os estudos apontavam que o percentual de negros no país chegaria a zero. Além de abertamente racista, essa política partia do princípio da subalternidade das mulheres negras e mestiças (vistas apenas como “reprodutoras”) e da exclusão sistêmica dos homens negros (SANTOS, 2022, p.176).

Para além disso, as primeiras décadas do Estado Republicano Brasileiro também foram caracterizadas por uma grande perseguição às manifestações culturais que não eram originárias da Europa, na qual se destaca a perseguição policial às religiões de matriz africana, com o fechamento e saques de terreiros, bem como a perseguição aos sambistas, considerados arruaceiros (SANTOS, 2022). Nota-se que a ideia de embranquecer o país não envolvia somente aspectos físicos, com a depuração racial, mas também o aspecto cultural, por meio da valorização da cultura e da herança europeia, em detrimento da perseguição, desvalorização e, até mesmo, desaparecimento de aspectos culturais africanos (NASCIMENTO, 2016).

Essa desvalorização cultural africana reverberou pelos currículos escolares e pelos meios de comunicação no decorrer da nossa história, colaborando para fixar no imaginário coletivo brasileiro representações esdrúxulas e depreciativas da população negra, enquanto, por outro lado, um enaltecimento da beleza branca e de expoentes da história europeia. Com isso, mesmo hoje, após as ciências biológicas refutarem a existência de diferentes raças humanas, é impossível compreender a dinâmica das relações raciais atuais sem compreender o impacto negativo que tal ideia teve na história da humanidade e os efeitos nocivos sobretudo

às populações afrodescendentes que, como descrito anteriormente, foram e continuam sendo as maiores vítimas desse processo segregacionista.

Tendo em vista tais apontamentos, entendemos que o colonialismo europeu da era moderna foi uma das experiências mais trágicas da humanidade. Entretanto, a sucessão de eventos sintetizados no decorrer deste capítulo geralmente é aclamada como um dos maiores exemplos de sucesso da história do ocidente: a vitória da razão sobre o obscurantismo e a vitória da liberdade sobre a opressão. Como toda boa construção ideológica camufla o sangue derramado pelo caminho: as civilizações dizimadas e as atrocidades do tráfico negreiro. Para além disso, são as marcas indelévels do racismo deixadas sobre os corpos negros que, a nosso ver, é a herança mais dramática deste período. Tal legado sobreviveu à economia colonial e com o advento e consolidação do capitalismo garantiu a condenação dessa parcela da população às posições mais subalternas e às condições mais vulneráveis e fez tudo isso sob a égide de princípios como liberdade, igualdade e dignidade da pessoa humana (MBEMBE, 2018).

Diante deste cenário, buscamos a partir de então analisar as percepções dos professores e professoras acerca das questões apresentadas neste capítulo. Norteados pelas premissas teórico-metodológicas da didática da história, sobretudo pela tipologia de consciência histórica de Rüsen (2001, 2010, 2014), assim como pelos níveis de consciência de Freire (2006, 2015, 2019a), discutidos amplamente no primeiro capítulo desta obra buscamos verificar como os docentes percebem as relações raciais no Brasil, sobretudo se eles superaram o mito da democracia racial que configura um dos objetivos trazidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

2.4 Sentidos atribuídos pelos professores a questão racial

A consciência histórica e espacial que temos hoje do planeta teve sua origem, em grande medida, na série de acontecimentos que, iniciados a partir do século XV, levaram no século XIX à divisão e a partilha de toda a Terra.

(Achille Mbembe)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana dão especial atenção às construções ideológicas discutidas no decorrer deste capítulo, trazendo expressamente uma preocupação em se buscar a “desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos” (BRASIL, 2004).

Percebe-se que, no entendimento desse aparato legal, a construção de uma sociedade mais justa e igualitária perpassa não só pelo reconhecimento das desigualdades sociais existentes entre diferentes grupos raciais no Brasil, mas também pelo entendimento de que a situação de vulnerabilidade da população negra não é por falta de capacidade ou mérito desta parcela populacional, mas sim devido a uma estrutura social hierárquica e racista que, durante séculos, engendrou um cenário repleto de desvantagens e prejuízos aos negros (BRASIL, 2004; ALMEIDA, 2019).

Sob esta ótica, tendo em vista que o nosso objetivo é verificar se os professores e professoras do município de Cassilândia – MS estão alinhados com a Lei 10.639/03, espera-se que tais profissionais, para além de identificarem a presença do racismo em nossa sociedade, ressaltando as muitas evidências que expomos anteriormente ao apresentar dados socioeconômicos, sejam capazes de problematizarem a maneira como os ideais racistas surgiram e se reconfiguraram no decorrer da nossa história, reverberando no imaginário coletivo até os dias atuais.

Pautados numa educação antirracista sob o viés multicultural, a compreensão das construções sociais ideológicas que historicamente camuflaram a exploração e a subalternização da população negra, não só no Brasil, mas em praticamente todas as civilizações que permaneceram sob o domínio das nações europeias (MBEMBE, 2018; ALMEIDA, 2019), traduzem o que seria uma perspectiva crítico-genética, segundo os tipos de consciência histórica de Rüsen (2001; 2010), e uma perspectiva crítica de consciência segundo Freire (2006; 2015; 2019a). Logo, para que os docentes estejam alinhados com a Lei 10.639/2003, espera-se que estes apresentem perspectivas semelhantes às citadas anteriormente.

Para identificar os sentidos atribuídos pelos docentes às questões raciais no Brasil e, acima de tudo, verificar se superaram o mito da democracia racial, começamos nossa entrevista apresentando para análise um trecho extraído do discurso proferido pelo então

presidente Jair Bolsonaro no dia 07 de setembro de 2020, data em que se comemora a independência do Brasil em relação ao domínio administrativo de Portugal. Para evitar que possíveis opiniões políticas interferissem nas narrativas dos sujeitos da nossa pesquisa, não foi informado aos docentes a origem do texto, sendo subtraídos alguns pontos que pudessem possibilitar tal identificação. Assim, foi apresentada a seguinte questão:

O texto abaixo apresenta uma perspectiva sobre o desenvolvimento histórico das relações étnico-raciais no Brasil. Analise e responda a questão a seguir.

Naquele histórico 7 de setembro de 1822, às margens do Ipiranga, a identidade nacional começou a ser desenhada com a miscigenação entre índios, brancos e negros. Religiões, crenças, comportamentos e visões eram assimilados e respeitados. O Brasil desenvolveu o senso de tolerância. Os diferentes tornavam-se iguais. O legado dessa mistura é um conjunto de preciosidades culturais, étnicas e religiosas, que foram integradas aos costumes nacionais e orgulhosamente assumidas como brasileiras.

Você concorda com o quadro apresentado pelo texto sobre as relações étnico-raciais no Brasil? Justifique:

- Concordo totalmente Concordo parcialmente Indiferente
 Discordo parcialmente Discordo totalmente

Como expomos anteriormente, este pronunciamento traduz a essência daquilo que a Lei 10.639/03 visa combater e que teóricos da educação para as relações raciais denominam de mito da democracia racial, pois nega os efeitos do racismo em nossa sociedade e traz uma perspectiva romantizada das relações raciais no nosso país, apresentando o Brasil como um paraíso racial, onde diferentes grupos étnico-raciais convivem de forma harmônica (HASENBALG, 2005). Embora tal constructo ideológico mascare a situação de vulnerabilidade da população negra, ele foi um dos mitos fundadores do nacionalismo brasileiro nas primeiras décadas do século XX:

Para muitos intérpretes, foi nesse período que o país marcou sua entrada na modernidade, inventando uma origem e uma tradição própria, uma nova brasilidade. Sem sombra de dúvida, o mito da democracia racial e a névoa criada por ele em torno do caráter estrutural do racismo brasileiro foram algumas das invenções mais bem acabadas daqueles que conduziam a construção do Estado nacional brasileiro. É o país que enaltece o tripé samba, Carnaval e futebol por meio de uma integração segregada da população, o que permite que o racismo continue ali, silencioso, porém mantendo as engrenagens funcionando (SANTOS, 2022, p. 193).

Entendemos assim que essa construção ideológica é uma das *matrizes geradoras* das percepções que permeiam a forma *Tradicional de consciência histórica* acerca das relações raciais no Brasil. Segundo Rüsen (2010),

essas orientações tradicionais definem a ‘unidade’ dos grupos sociais ou das sociedades em seu conjunto, entretanto mantêm o sentimento de uma origem comum. Em relação à orientação interna, essas tradições definem a identidade histórica, a afirmação dos modelos culturais predeterminados de autoconfiança e autocompreensão. As tradições expressam a moral como uma estabilidade inquestionada de *Lebensformen*, de modelos de vida e modelos culturais além do tempo e de suas vicissitudes.

Nesse aspecto, as palavras do professor Erasto sobre o texto merecem destaque não só por reafirmar essa característica miscigenada da nossa população, fazendo referência à própria escola, mas, acima de tudo, por negar que exista diferenciação no espaço escolar, mesmo percebendo a presença massiva de alunos negros e pardos no ensino público básico, que no Brasil é associado a uma qualidade inferior em relação ao ensino privado. Outro ponto importante a ser ressaltado é a naturalização e relativização de possíveis atos de discriminação racial entre os alunos, sendo tratados pelo docente como bullying escolar.

Eu concordo. Inclusive dentro da escola você vê toda essa miscigenação. Os alunos que nós temos hoje na escola pública... Apesar de que a grande maioria, infelizmente ou felizmente, hoje, ainda a escola pública é mais voltada para os negros e os pardos. Não tem essa diferenciação. Você vai a uma escola pública, você vê que existe essa disparidade. Então isso existe. Mas nada impede de que a escola promova ainda mais informação a esses alunos e agregue a eles a importância de que eles são normais como todos nós. Não tem essa diferenciação. Na verdade não pode existir essa diferenciação. E os professores, nas escolas onde eu leciono, nunca vi nenhuma discriminação. Nenhuma divergência: há por que é isso, aquilo. Então assim essa tolerância que existe dentro das escolas... Existe bullying? Existe. É criança. Mas tem informações também.

Pode-se considerar que a narrativa acima foi exceção em nossa pesquisa. Os professores e professoras em sua grande maioria refutaram grande parte dos aspectos apresentados no texto, indicando assim uma postura mais crítica sobre a temática. Segundo Rüsen (2010, p. 46), a apreensão crítica remete “à obtenção da capacidade de negar a identidade pessoal e social do modelo histórico afirmado”. Portanto, ao questionarem sobretudo as relações iguais e o respeito às diferenças étnico-raciais evocadas pelo texto analisado, os/as docentes indiretamente questionam representações sobre a realidade brasileira que há muito permeiam nosso imaginário social. Neste sentido, a professora Aziza, por

exemplo, afirmou: “Teve a miscigenação, teve as relações de religiões e crenças, mas nem todos foram respeitados, nem todos foram tratados como iguais”. Um pouco mais categórica no que se refere às desigualdades entre grupos raciais, a professora Jamilla respondeu:

Não concordo. Primeiro que não se aceitava outra religião, a não ser a católica. As raças que não fossem brancas eram subjugadas, como por exemplo os índios e os negros, que não foram libertos. Sendo assim não houve uma união, muito menos uma igualdade. [...] A elite formada por uma minoria branca e rica continuou a mandar. Nem a identidade nacional se formou porque não foi uma luta do povo. Então não concordo com o trecho aqui citado, justamente por não existir surgimento da identidade nacional, tolerância religiosa ou racial.

Percebe-se na fala da professora um questionamento à ideia de união e igualdade entre os diferentes grupos raciais, no entanto, a utilização de verbos no passado denota que tal perspectiva focou demasiadamente no período da independência do Brasil, fato que não esperávamos quando pensamos na questão, tendo em vista que nosso objetivo inicial, ao trazer tal texto para análise, era levar aos professores uma representação histórica tradicional da dinâmica das relações raciais no Brasil para identificarmos seus posicionamentos. Esse foco no período da Independência também pôde ser evidenciado nas respostas das professoras Latifa e Dalila:

Não foi desenhada essa identidade nacional com esse ato de 7 de setembro de 1822. Jamais! Seria uma utopia! Se tivesse acontecido desse jeito teria sido muito bom. E realmente não foi. Eu acho que o ato de 7 de setembro foi um ato simbólico. E nunca que o Brasil, desse período e até hoje, a gente não tem esse legado. Esse legado cultural das etnias. Não nesse período. Nesse contexto isso não acontecia. (LATIFA)

Eu já não vejo esse 07 de setembro como pertencimento. Então eu concordo parcialmente. Há essa relação na historiografia que começou a construir essa identidade de nação, mas de pertencimento a essa nação, de que todo mundo era pertencente, tanto os índios como os negros, eu vejo que ainda não havia. Havia uma ideia de identidade, mas uma identidade da pessoa branca. A pessoa branca começou a conhecer o Brasil como nação. Mas o índio e a pessoa negra não eram incluídos dentro dessa nação. (DALILA)

Ao contrário do que aconteceu com a professora Jamila, aproveitamos da liberdade oferecida por esta metodologia de entrevistas com roteiro semiestruturado e fizemos questionamentos que nos permitissem ter uma perspectiva sobre as impressões das docentes Latifa e Dalila sobre a sociedade atual em relação à temática do texto. Assim a professora Latifa respondeu:

Hoje eu acho que a gente já tem uma consciência maior em relação à questão dessa miscigenação. Eu acho que a gente já aceita. Só que a gente tem uma questão da cultura muito distorcida. Às vezes a gente não tinha a consciência da importância disso. O que realmente isso significou culturalmente. Então eu acho que hoje os horizontes estão abrindo. [...] Pela própria lei já é um ato assim histórico, pelo meu tempo de profissão que são 22 anos. Eu creio que a gente trabalha isso mais de uns cinco anos pra cá. Num período anterior se falava muito pouco. Se falava lá dia 20 de novembro, no dia da Consciência Negra, essas coisas, mas não com essa importância. Eu acho que hoje se dá mais importância.

Por sua vez, a professora Dalila, ao ser indagada se existe esse senso de tolerância na sociedade atual, seguiu raciocínio semelhante:

Desenvolveu [senso de tolerância]. Eu acredito que a partir dessa construção de identidade... Porque a nossa construção de identidade ela foi um processo lento. A gente passou por um processo vagaroso de construir essa identidade, do ver o índio como pertencente. O índio como brasileiro. O indígena brasileiro, pertencente, de direitos, de leis e tudo mais. O africano que veio para o Brasil, o legado da sua história, carregado da sua cultura, da sua religião. Eu vejo que hoje há essa inclusão dentro da sociedade.

Com resposta bem semelhante às anteriores, entretanto perfazendo o caminho da análise do presente de forma espontânea, sem necessidade da intervenção por parte do entrevistador, a professora Niara respondeu:

Eu discordo totalmente. Em 1822, negro era tido quase como um cavalo. Desculpe o termo empregado. Foi um termo chulo. Em 1822, eu não sou nenhuma historiadora; se eu tiver errada você pode me corrigir, negro valia quase pelo dente. Até hoje, até 30 anos atrás, eu me deparei com situações das pessoas falarem assim: “Essa negrinha é burra!” Só porque a pessoa estava trabalhando na casa do outro. Então você acha que em 1822 essa identidade nacional, o negro e o índio era mais quase pra chamar as pessoas pra conhecerem nossa origem. Mas assim, não é que nós tínhamos valor. A classe dominante sempre foi o branco. Então o branco tudo bem; ele tinha essa identidade. Mas nós como índio, como negro, essa identidade não era respeitada. Século XXI ainda tem muito preconceito, mas hoje as pessoas têm voz. Ele consegue se impor. Ele consegue falar que a nossa diferença tá na pele. Ele vai e move uma ação contra aquela pessoa que tem um abuso arbitrário. Naquela época não tinha. Mas mesmo hoje muitos morrem né? Por defender os seus direitos.

Estruturalmente, as narrativas evocadas anteriormente das professoras Latifa, Dalila e Niara apresentam similaridades. Em primeiro lugar, todas elas se apegam à questão das diferenças existentes entre os grupos raciais no Brasil à época de 1822, sobretudo aos

privilégios dos brancos, descendentes dos europeus, em detrimento dos povos nativos e dos afrodescendentes, questionando assim a ideia de tolerância e harmonia trazida pelo texto analisado. Entretanto, em relação ao momento presente da sociedade brasileira, as professoras apresentam, nessas narrativas, olhares mais positivos no que se refere às relações raciais no Brasil. Assim a professora Dalila ressalta que hoje existe uma maior inclusão desses grupos oprimidos na sociedade brasileira; enquanto a professora Latifa ressalta a visibilidade que se tem dado à cultura africana nas escolas, com a inclusão dos conteúdos da Lei 10.639/03. Já a professora Niara deixa entender que houve uma melhora pois, embora ainda haja preconceito, hoje existe um sistema judiciário que ampara esses grupos raciais oprimidos e as pessoas podem se defender contra casos de discriminação.

Certamente, as premissas que sustentam as análises destas professoras estão corretas em alguns aspectos, pois, em relação ao período de 1822, realmente tivemos muitos avanços, sobretudo no aspecto legal e jurídico que envolve as relações raciais no Brasil: a começar pela própria Constituição Federal de 1988, que criminaliza a prática do racismo, estabelecendo como crime inafiançável e imprescritível (BRASIL, 1988). No ano seguinte à promulgação da Constituição Federal, tivemos a Lei 7.716/1989 que traz contornos mais definidos em relação à tipificação e à aplicação de penas aos crimes resultantes de preconceitos de raça ou de cor. Entretanto, apesar dessas conquistas, os dados e estatísticas socioeconômicas atuais da sociedade brasileira, que apresentamos no decorrer deste capítulo, ainda revelam o privilégio da população branca em detrimento da grande vulnerabilidade da parcela negra da nossa população, denotando assim que o racismo ainda é um fenômeno que se faz muito presente na nossa organização social. Tal fato não passou despercebido pelo professor Nassor:

Eu concordo em parte. Por que assim, no sete de setembro, historicamente falando, a ideia de independência do Brasil, no contexto do chamado de D. Pedro I, eu percebo que surge ali um início de nacionalismo. Claro que vai ser construído ao longo do tempo, mas surge um nacionalismo ainda incipiente que lentamente tende a unir ali os diferentes grupos que fazem parte do processo de miscigenação brasileiro, que em resumo são: o índio, as diferentes etnias indígenas, genericamente chamadas de índios; o europeu, que em particular nesse momento é o português, principalmente; e os africanos, os afrodescendentes, que de uma maneira geral a gente vai generalizar independente do grupo étnico. E vai se formar ali. [...] Então essa união dos povos, esse prelúdio de nacionalismo, ele chega teoricamente a ter assim o início, mas ele não é concretizado da maneira correta. Ele não tem um alcance tão grande. Tanto que isso foi em 1822 e a gente vai demorar aí mais uns 60 anos pra abolir a escravidão e até hoje, mesmo a escravidão sendo abolida, nós ainda temos preconceitos e temos racismo. Então eu concordo parcialmente por conta disso: ele é um início ali, de certa forma, mas ele não é totalmente porque ele não consegue atingir os objetivos propostos. Tanto que o Brasil até hoje não conseguiu se tornar

independente da corrupção e de tantas mazelas históricas que nós observamos. Inclusive o próprio racismo. O Brasil não é livre do racismo.

Por sua vez, a professora Nala traz uma reflexão mais enfática apresentando uma percepção mais estrutural dos problemas derivados das questões raciais, questionando a condição de subalternidade a que os negros ainda são relegados nos dias atuais.

Principalmente [para] a raça negra essa liberdade que D. Pedro declarou lá não houve. E até os dias de hoje não há. Não está havendo aquela liberdade que os negros precisam usufruir [...] Eu fico me perguntando, por exemplo: “por que aquele negro não está trabalhando no banco?” Se você for entrar em cada banco raríssimo você vai ver um negro. E assim em outras repartições. Mas se você entrar em repartições de classe média-alta você não vê negros lá dentro. Você vê lá a classe dominante que é o branco. Então até os dias atuais não há igualdade. Não há essa liberdade que ele gritou.

As narrativas dos professores buscam fazer uma conexão com o presente, associando o regime escravocrata em vigência no Brasil até 1888 ao preconceito e ao racismo que ainda persistem no Brasil contra negros. Pode-se inferir, então, nesses casos, que a consciência crítica, evidenciada pela negação e rompimento com a ideia de democracia racial brasileira, se apresenta como uma passagem do tipo de consciência tradicional para um tipo de consciência exemplar, pois busca no exemplo da experiência escravocrata no passado explicações para as mazelas sociais que se apresentam no presente. Essa mescla entre tipos de consciência é comum (Rüsen, 2010), ainda mais quando falamos sobre o tipo crítico. Essa característica é ressaltada por Roiz e Santos (2020):

É o caso, por exemplo, da consciência histórica de tipo *crítica*, que serve de passagem de uma *tradicional* para a *exemplar*, ou de uma dessas duas para a *genética*; ou mesmo de momento de transição no qual se detecta a mudança que fora atingida no processo, mas esta ainda não é convertida em outro tipo de consciência histórica.

Em relação à teoria de consciência crítica de Paulo Freire (2006, 2019a), percebe-se também uma evolução no que se refere à superação da forma espontânea de apreensão da realidade. Ao evocarem fatos históricos do passado (a escravidão negra) para explicarem o estigma atual desta parcela da população, os docentes demonstraram ir além da reflexão sobre a realidade imediata e dos problemas que os cercam diretamente, para refletirem sobre problemas sociais e suas origens sociohistóricas. Nesse sentido, observa-se com mais

intensidade nas respostas desses professores aquilo que Freire denomina de “transitividade da consciência”, que é quando o indivíduo “amplia o seu poder de captação e de respostas às sugestões e às questões que partem de seu contorno e aumenta seu poder de dialogação, não só com o outro homem, mas com o mundo” (FREIRE, 2006, p. 66).

Entretanto, em relação à questão do mito da democracia racial, não podemos considerar que o movimento de conscientização desses professores tenha atingido o modo crítico estabelecido por Freire (2006); modo esse caracterizado por um desvelamento da realidade objetiva, superando assim os processos de ideologização e de dominação que permeiam a existência social. Como já salientado, se ater somente à escravidão das populações africanas para explicar a existência do racismo contra os negros nos dias atuais é um erro, pois deve-se considerar nessa equação todos os discursos e representações que surgiram por parte de grupos dominantes no decorrer da história, fomentando várias ideias discriminatórias contra os afrodescendentes, justificando a opressão ou camuflando-a, como é o caso da ideia de democracia racial. Sobre isso, alguns professores avançaram em relação à compreensão do aspecto ideológico que envolve a construção desse discurso referente à miscigenação brasileira. Nesse sentido, o professor Matunde ressalta:

Na verdade, os documentos que nós temos do Brasil, a nossa história, a história que eu conheço e que eu me aprofundi é muito diferente daquela relatada nesses documentos. Porque, naquele momento, essa assimilação de pensar que o Brasil seria um país com direitos iguais entre todos, essa união entre os povos, que não existiria mais preconceito e discriminação, parecia que de repente do nada tudo começa... “a partir de agora todos nós somos brasileiros então nós temos uma identidade própria”. E até hoje nós não temos essa identidade própria. Então eu vejo esse texto como algo que não condiz com a realidade que nós vivemos hoje e desde aquele momento até os dias de hoje a gente não vive essa realidade prescrita no texto.

Nessa mesma linha de raciocínio, a professora Malaika salienta:

Esse texto traz uma visão muito romantizada. Uma visão muito simplificada, romantizada. Então, por exemplo, o Brasil é um país mestiço, um país plural. Essa visão esconde a violência do racismo. [...] É uma visão totalmente distorcida. A miscigenação é uma farsa, ao meu ver. A miscigenação é uma perspectiva simplória: “o Brasil é um país de todos, um país igual”. Não é! A gente sabe disso. Então eu discordo plenamente desse quadro colocado.

As palavras desses professores, quando comparadas às demais narrativas, evidenciam uma maior criticidade no que se refere ao entendimento das relações raciais, justamente por

perceberem o caráter ideológico dessa identidade nacional sob o viés da miscigenação. No entanto, seria leviano de nossa parte, tendo em vista somente estas respostas, afirmarmos que tais professores conseguiram completar o processo de desvelamento ideológico da realidade racial brasileira devido à falta de profundidade em suas análises. Em geral, somente a atividade de interpretação textual não correspondeu às nossas expectativas quanto à verificação se os docentes superaram o mito da democracia racial. Embora tenhamos conseguido algumas indicações no sentido de encontrar resposta para essa indagação, notamos muitas imprecisões e algumas interpretações que escaparam às nossas intenções quando a atividade foi pensada. Acreditamos que esses desencontros entre expectativas do entrevistador e resultados se devem mais ao fato de termos colocado essa atividade de interpretação textual logo no início da entrevista, ou seja, um momento de maior nervosismo e timidez por parte do entrevistado e de menor entrosamento entre as partes. Isso também explica o porquê de professores que em outros momentos demonstraram narrativas bem mais elaboradas, como os professores Matunde e Malaika, responderem de forma mais concisa a essa atividade. Diante disso, para conseguirmos elementos que nos possibilitassem identificar com mais segurança o posicionamento dos docentes frente às questões raciais, avançamos na análise das respostas de outras questões que foram elaboradas de forma mais direta, dando menos margem a interpretações ambíguas.

- Qual é a sua percepção acerca de políticas afirmativas, como por exemplo, as chamadas leis de cotas, que implementam cotas raciais para universidades e concursos públicos e a Lei 10.639/2003, que implementa a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no ensino básico?
- Como você percebe as relações entre diferentes grupos raciais no Brasil? Existe racismo no Brasil? Se sim, como podemos evidenciá-lo em nossa sociedade?
- Recentemente, um grande jornal brasileiro lançou uma matéria sobre racismo reverso, em síntese racismo por parte dos negros contra os brancos, qual sua opinião sobre esse tema?

Assim como a atividade de interpretação textual, a ordem de apresentação destas questões foi escolhida de modo a tentar captar da melhor forma possível as verdadeiras opiniões e os posicionamentos dos professores frente às questões raciais. Nesse sentido, escolhemos abrir essa série perguntando aos docentes suas opiniões acerca de políticas afirmativas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-

Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana definem ações afirmativas como sendo “conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória (BRASIL, 2004). Nota-se, já nesse ponto, que esse aparato legal traz uma perspectiva estrutural sobre racismo, bem como defende a intervenção institucional na correção das desigualdades sociais derivadas de tal fenômeno. Embora, nesta questão, tratemos de políticas afirmativas em geral, fizemos referência à lei de cotas raciais justamente por ser um dos principais focos de polêmicas envolvendo esse tipo de ação. Os detratores das cotas raciais geralmente se ancoram no discurso da meritocracia para criticarem a lei, sem se ater ao histórico quadro de exclusão e marginalização da população negra em nossa sociedade. Como vimos anteriormente, a defesa desse viés meritocrático pode ser associada à ideia de democracia racial, pois ao defender que o sucesso individual está ligado à competência e ao mérito do sujeito, desconsidera-se as inúmeras desvantagens que sofreram e que ainda sofrem os negros em uma sociedade ainda fortemente ancorada na valorização da “branquitude” e, por consequência, na depreciação da “negritude”. Segundo Almeida (2019, p. 66):

A meritocracia se manifesta por meio de mecanismos institucionais, como os processos seletivos das universidades e os concursos públicos. Uma vez que a desigualdade educacional está relacionada com a desigualdade racial, mesmo nos sistemas de ensino públicos e universalizados, o perfil racial dos ocupantes de cargos de prestígio no setor público e dos estudantes nas universidades mais concorridas reafirma o imaginário que, em geral, associa competência e mérito a condições como branquitude, masculinidade e heterossexualidade e cisnormatividade. Completam o conjunto de mecanismos institucionais meritocráticos os meios de comunicação – com a difusão de padrões culturais e estéticos ligados a grupos racialmente dominantes – e o sistema carcerário, cujo pretenso objetivo de contenção da criminalidade é, na verdade, controle da pobreza e, mais especificamente, controle racial da pobreza.

O enaltecimento desse viés meritocrático pautou algumas das narrativas dos nossos professores. A resposta do professor Erasto, de certo modo, corroborou nossa impressão inicial com a análise da narrativa referente à interpretação textual. Nesse sentido, mesmo reconhecendo que as cotas raciais foram essenciais para aumentar a representatividade negra nas universidades, o professor cita um exemplo de um concurso público para criticar as cotas raciais, alegando injustiça contra candidatos brancos no processo seletivo. Sem nos ater à falta

de conhecimento, por parte do professor, em relação à maneira como se organiza a política de cotas de concursos públicos, sua fala revela falta de compreensão em relação aos efeitos do racismo em nosso tecido social.

Eu vejo que as políticas afirmativas são importantes, só que, por um lado, elas também têm que ter um cuidado. Porque eu vejo que tem que ter um meio termo pra tudo. A gente não pode ser cem por cento. Já que você citou a Lei de Cotas, eu sou super a favor, não me entenda mal. Tem que ter essas cotas porque os alunos de escolas públicas podem não ser, mas de modo geral, hoje, os negros são tratados como minorias. O que não deveria, mas acontece. Tanto é que se você olhar nas universidades, hoje não. Por quê? Porque a cota favorece que essas pessoas negras consigam entrar nas universidades. Então assim, é um tema bem delicado. Mas por um lado, eu acredito muito na meritocracia também. Eu não vejo que essas cotas deveriam ser eternizadas. Eu acho que não. Vou entrar num mérito bem pesado. Sabe por quê? Eu concordo em partes, mas vou citar um exemplo que aconteceu num concurso aqui de Mato Grosso do Sul: tinha uma vaga de professor de matemática para Cassilândia. Só que destinada para negros. Quer dizer: deram a ideia de ter essa cota, mas tiraram da ampla concorrência sabe? Então assim, já chegou num ponto... teria que ter duas vagas então. Eu entendo também que, colocando só para os negros e os brancos, será que eles também não foram afetados? Eu penso por esse lado também. Ou seja, teria que ter no mínimo duas vagas. Tinha só uma vaga e era destinada somente para os negros. Acaba sendo ali uma exclusão também dos brancos. Então eu tenho muito medo. É uma linha muito tênue de trabalhar esses conceitos aí. É importante, vejo. Mas não eternizar. Eu vejo que tem que ter por um período ou que seja feito de forma cuidadosa. Não acontecer o que aconteceu aqui. Porque você exclui de certa forma. Reclamam-se para que se tenha a cota para que aquele aluno tenha a oportunidade de entrar numa universidade ou de entrar num concurso público, mas você não pode dar essa oportunidade para um e excluir outros.

A professora Latifa, por sua vez, mesmo entendendo que a implementação das cotas raciais seja uma forma de reparação histórica, afirmou discordar de tal política sem dar maiores detalhes sobre os motivos.

Eu acho que é uma forma que eles têm de redimir o que não foi feito no passado. Como a gente colocou, quando teve a Lei Áurea não teve embasamento nenhum. Então assim, o que eu vejo? Se você me perguntar se eu concordo totalmente com a cota, eu digo que não! Não concordo totalmente! Mas eu não discordo porque eu acho que é uma forma de amparar ou dar uma certa possibilidade para aquelas pessoas que não tiveram acesso. Então eu vejo a cota dessa forma: tipo você colocar uma pessoa negra que não teve as mesmas condições, que não foram oportunizadas as mesmas possibilidades pra uma que teve. Então quer dizer: a cota vem pra diminuir isso, mas eu acho que poderia ser feita de uma outra forma aperfeiçoada.

A professora Jamila também fez referência ao caráter reparador da política de cotas raciais; no entanto, sua percepção acerca desta política se distancia das noções sobre ações afirmativas prescritas nas diretrizes para a educação das relações étnico-raciais, que trouxemos anteriormente. Pelo contrário, sua narrativa demonstra maior aproximação com discursos contrários às cotas raciais que afirmam que tal política se pauta em representações discriminatórias que inferiorizam os negros, considerando-os menos capacitados.

Em relação à Lei de Cotas, na minha opinião, é um pedido de desculpas! A gente tá te dando uma cota porque você não tem capacidade de entrar como uma pessoa branca. O seu meio social, porque associa muito o negro ao pobre e favelado, que não tem muita oportunidade de ir pra escola etc. O meu ponto de vista é que a cota é isso aí: a gente massacrou seu povo, estuprou suas mulheres, mas tá aqui uma porcentagem pra usar na faculdade.

Outro ponto bastante ressaltado pelos opositores das cotas raciais é a defesa de cotas sociais. Podemos associar tal fato também ao mito da democracia racial, pois, segundo Hasenbalg (2005), a referência à presença de pessoas não-brancas nos extratos mais altos da sociedade foi uma das estratégias utilizadas para mascarar as desigualdades raciais no Brasil. Sendo assim, para o autor, enveredar por esse caminho faz com que percamos de vista os efeitos do racismo em nossa sociedade e passemos a associar a discriminação e desvantagens mais a questões de renda do que de raça/etnia. Esta parece ser a tônica da narrativa do professor Nassor que, ao contrário do que teria afirmado em outro momento da entrevista, parece ver a política de cotas como um privilégio concedido aos negros.

Sobre a questão da Lei de Cotas e cotas raciais, eu faço a seguinte pergunta: não seria mais interessante e mais democrático, não resolveria mais, criar uma cota social? Onde o indivíduo, independente da cor da pele dele, o governo avaliaria, digamos assim, a condição social dele. Se ele é pobre, se ele não tem condição, mesmo que ele seja branco, ele vai ter um incentivo. A questão da Lei de Cotas, da maneira que ela tá atual, acaba causando — não digo uma desigualdade — mas um ódio de classes. Imagina ali um branco e um negro, um afrodescendente disputando uma vaga. Na cabecinha do branco, ele vai perder uma vaga porque o afrodescendente, na visão dele, tem um certo privilégio. Então eu penso que se o governo criasse cotas sociais, o número de pessoas atendidas em um país de extrema desigualdade social como o nosso seria maior. Você atenderia o indivíduo independente se ele é negro, se ele é branco, se ele é moreno ou se ele é pardo. Você teria uma gama maior de pessoas. Mas por outro lado, não dá pra deixar de enaltecer. Esse processo que eu estou falando de criar uma cota social talvez seria um processo ainda mais longo. O Brasil talvez precisasse de um amadurecimento maior em relação a isso. Mas por outro lado, as cotas não deixam de criar uma chance e uma expectativa para o afrodescendente. Eu concordo parcialmente, digamos assim.

Nota-se, mais uma vez, que a narrativa do docente carece de informações mais precisas quanto à aplicação prática da política de cotas. Cabe salientar, sem nos aprofundar sobre o tema, haja vista que não se trata do objetivo deste trabalho, a política de cotas já contempla estudantes com menores níveis de renda familiar. Logo, apesar de ser um tema relevante para a educação, as opiniões de vários professores revelam desconhecimento sobre a temática, refletindo informações superficiais que permeiam o senso comum. É o caso da professora Niara que, além de não demonstrar muita segurança ao declarar apoio à política de cotas raciais, cita a implementação desta política junto ao setor privado, algo que não está prescrito na lei.

Vamos supor que se fosse há cinco anos atrás, minha resposta seria outra. Mas eu conversei muito, principalmente com os alunos do Ensino Médio, em relação ao preconceito entre os negros. Às vezes eles falam brincando assim: você falou isso porque eu sou negro. Mas você tá vendo que ele tá brincando com você. Aí teve um dia que o aluno falou assim e eu falei: ainda tem esse tipo de preconceito? Ele falou pra mim que tem. Que é complicado. Às vezes chega o branco pra levar o currículo e ele, e o emprego às vezes fica pro branco. Então a cota, eu acho importante. Porque se não houver a cota, vamos supor no emprego, aí o emprego vai pro branco.

Os demais professores – Nala, Dalila, Aziza, Matunde e Malaika – foram enfáticos no apoio às cotas raciais e, em geral, enalteceram tal política como um meio de reparar historicamente injustiças e prejuízos praticados contra a população negra, equilibrando um pouco mais as oportunidades de acesso aos níveis mais altos de educação e melhores empregos. Nesse sentido, vale destacar as palavras da professora Malaika:

As cotas são uma das políticas mais importantes que eu vejo. Tinha que ter mais. Muito mais. Deveria ter abertura apenas para cotistas em concursos públicos. Como aconteceu na Magazine Luíza [...] Porque na verdade, se todo mundo fosse igual, como a noção de miscigenação diz, então por que você vai na cadeia e tem muito mais negro do que branco? Por que você lê as notícias e quem é esquarterado, quem é assassinado? A gente teve o Moise, o moço do Congo. Aí já uniu xenofobia com racismo. Quantas notícias você vê de caucasianos, de pessoas brancas? Os dados estão escancarados. Tem que ter cota específica para as mulheres negras na política, por exemplo; precisa ter representatividade. Elas são imprescindíveis para o futuro do Brasil.

De certo modo, a provocação acerca das cotas raciais foi muito produtiva, pois possibilitou algumas indicações mais precisas de como os professores percebem as questões

raciais em nossa sociedade. A maneira como alguns dos entrevistados se posicionaram frente a tal questão denota falta de sintonia com a perspectiva de racismo trazida pela Lei 10.639/03 e demais documentos regulatórios. Como ressaltamos anteriormente, todo esse aparato legal se constrói baseado na existência de um racismo estrutural na sociedade brasileira. Sob esta ótica, o racismo é entendido como um fenômeno que perpassa toda nossa estrutura social, promovendo de forma sistêmica prejuízos e desvantagens às pessoas negras (ALMEIDA, 2019). Nesse sentido, o racismo não pode ser entendido como um delírio ou erro de algum indivíduo ou grupo, mas sim como um projeto de poder duradouro e bem-sucedido, sustentado por ideias que defendem uma hierarquia racial, que vem se reconfigurando de modo a garantir que as populações não-brancas sempre permaneçam nas escalas mais baixas da esfera social (MBEMBE, 2018).

O desencontro entre as expectativas da Lei 10.639/03 e as perspectivas de alguns docentes em relação ao entendimento sobre racismo ficou mais evidente quando indagamos se existia racismo no Brasil. A grande maioria dos docentes não demonstrou em suas narrativas aspectos que viessem a sugerir uma percepção estrutural sobre racismo. Na verdade, notamos uma ligeira confusão e uma dificuldade em distinguir conceitos como racismo, preconceito e discriminação. Como exemplo, temos a resposta da professora Latifa:

Como eu te falei, a gente fala essa questão do preconceito quando a gente fica menosprezando a cor do outro e a gente faz isso. De uma forma ou de outra, a vida inteira a gente falava e eu sempre brinquei falando que eu achei que tinha escapado da senzala e minha cabeça ficou pra trás. Por quê? Porque meu cabelo é ruim! Hoje a gente fala que nosso cabelo é crespo, mas a vida inteira eu cresci sendo vítima de preconceito pelo meu cabelo. Apesar de ter uma tonalidade de pele mais clara, ser parda, mas a vida inteira eu cresci com os outros falando que meu cabelo era ruim. O meu irmão, a vida inteira [os outros] falando que ele era pretinho, negrinho, porque ele era mais moreno. Ele pegava a certidão de nascimento dele e mostrava: “aquí na certidão tá branco, eu não sou negro”. Ele mostrava a certidão de nascimento pra mostrar que ele era branco. Então assim existe, mas só que a gente não tinha consciência que isso era racismo. Pra gente era um tipo de brincadeira.

A professora Latifa traz luz aos efeitos do racismo na subjetividade dos indivíduos. No entanto, ao afirmar que durante toda sua vida foi “vítima de preconceito” por causa do seu cabelo, ao mesmo tempo em que ressalta que não tinha consciência de que as brincadeiras que os outros faziam com seu irmão eram racismo, a professora se atrapalha em relação a esses conceitos. Segundo Almeida (2019, p. 26), o preconceito racial se vincula ao campo das

ideias: “é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado”. Quando perpassamos o campo das ideias e este preconceito se converte em atos e práticas de diferenciação com base em critério racial, como nos exemplos trazidos pela professora, temos casos de discriminação racial.

A maioria dos professores seguiu linha de raciocínio similar à da professora Latifa, afirmando existir racismo no Brasil e se apegando a exemplos pontuais de discriminação racial para justificar tal afirmação. Nesse sentido, a professora Aziza citou a discriminação no mercado de trabalho e a ausência de negros trabalhando em certos estabelecimentos comerciais de nosso município; a professora Jamila falou da discriminação nas novelas da Rede Globo de televisão, que sempre retratam os negros como empregados domésticos; e a professora Niara citou o clima de suspeita que paira sobre os negros frente às abordagens policiais, ressaltando que os negros quase sempre são vistos como possíveis bandidos e marginais.

A alusão a exemplos pontuais de discriminação racial, seja por atos individualizados ou como conjunto de ações praticadas no âmbito de alguma instituição, pode ser associada às perspectivas que entendem a questão racial em seu caráter individual ou institucional. O racismo visto somente pelo prisma individualista associa práticas discriminatórias a comportamentos de indivíduos ou grupos racistas, de certa maneira relativizando a presença do racismo nas instituições e na sociedade em geral. Nesse sentido, o racismo é visto como algo anormal e irracional, um desvio de comportamento ético a ser combatido por meio de punições e sanções jurídicas.

Já na concepção institucional do racismo, tal fenômeno deixa de ser associado a comportamentos individuais e passa a ser visto como resultado do funcionamento normal de instituições que desenvolvem mecanismos discriminatórios com base no critério racial que promove inúmeras desvantagens a grupos racializados (ALMEIDA, 2019). Nesse sentido, a desigualdade racial é uma característica da sociedade, pois as instituições são dominadas por certos grupos raciais que buscam pelo poder institucional impor seus valores e interesses políticos e econômicos aos demais (ALMEIDA, 2019).

Ante as referências dos professores às instituições de segurança pública, igrejas, estabelecimentos comerciais, escolas, dentre outros, acreditamos que a perspectiva institucional sobre o racismo seja a que mais predomina em suas narrativas. Logicamente, a concepção institucional sobre racismo é um avanço em relação às percepções individualistas. Nossa relação com o mundo é intermediada por muitas instituições e estas têm servido

historicamente como “correias de transmissão” de ideias e práticas racistas em nossa sociedade (ALMEIDA, 2019). No entanto, seguindo Almeida (2019), entendemos que o racismo institucional é mais uma das consequências do racismo estrutural; ou seja, o controle hegemônico de pessoas brancas em nossas instituições que continua a favorecer a situação privilegiada desse grupo racial em nossa sociedade, em detrimento da população negra, também é reflexo do projeto expansionista europeu que se iniciou a partir da Era Moderna e que foi sustentado por um ideário racista que evocava a superioridade da raça branca frente às demais.

O termo racismo estrutural só foi citado expressamente pelo professor Nassor. No entanto, assim como quando questionado sobre cotas raciais, o professor demonstrou não ter muita familiaridade com o conceito de racismo estrutural, apresentando interpretação confusa e superficial em relação ao fenômeno.

Eu acredito que existe, o assim chamado não só por mim, mas por outros professores e estudiosos, o chamado racismo estrutural. Que basicamente é o seguinte: como se nós já nascêssemos com um certo tipo de preconceito. Então se eu vejo um jovem negro, é claro que há exceções, com tatuagens, com brincos, com roupas diferentes das minhas, eu já associo esse jovem como ele sendo um traficante. Se ele mora na favela, uma região ali de alta criminalidade, eu já vou associar que esse jovem pertence a uma gangue, que ele é um soldado do tráfico. Então, às vezes eu faço isso tão instantaneamente, digamos assim, que isso é chamado racismo estrutural. Isso está presente na mídia. [...] Você não vê um galã negro. E quando você vê isso, muitas vezes a mídia não faz isso com o intuito de combater o racismo, mas muitas vezes faz isso com intuito – vou usar uma palavra aqui que o pessoal está usando no momento – faz com o intuito de lacrar. Ou seja, provocar ali. Eu acredito que até essa questão de esquerda e direita, essa discussão tão acirrada que tem no Brasil nos últimos anos, isso influencia bastante na questão do racismo estrutural no Brasil e de como o racismo está sendo visto. Particularmente, você observa principalmente nas escolas públicas que a maior parte dos alunos são afrodescendentes. Você vê nas escolas particulares, como um todo, poucos alunos afrodescendentes. Isso não está ligado a uma proibição do aluno estudar mas sim a uma questão social na qual o aluno e a família do aluno se encontram. Quer dizer, a família do aluno ou aluna negra, na maioria das vezes não tem condição financeira de pagar uma mensalidade, de custear a educação particular do teu filho e da tua filha. Isso acaba sendo uma consequência do racismo, ao meu ver; mas ao mesmo tempo acaba fazendo com que esse círculo vicioso se perpetue. Essa criança negra que não teve uma educação de qualidade vai ter menos chances de ter um emprego legal. Ela vai ter menos chances de ascender economicamente; obviamente que há exceções. E aí o filho dela vai continuar sendo pobre e assim por diante. Então você tem um círculo vicioso segregacionista.

Por seu lado, a professora Malaika demonstrou novamente maior alinhamento com as expectativas da Lei 10.639/03 em relação à percepção desse caráter estrutural do racismo e, embora não tenha citado nominalmente o termo, ao responder sobre as evidências de racismo

na sociedade brasileira, a professora trouxe vários exemplos de como o racismo atua sistematicamente em nossa sociedade, ao mesmo tempo em que defendeu políticas afirmativas e ressaltou novamente o caráter ideológico por trás dos discursos que enaltecem a miscigenação racial no Brasil.

Como se dão as relações raciais no nosso país? Racistas. Nosso país é extremamente racista. É justamente pelo fato de termos tantas evidências que fica até traumático a gente falar: “Gente, existe racismo!”. Por que as evidências estão aí. As evidências estão em todos os lugares. Como eu disse: nas prisões, nos números de assassinatos. Quantas mulheres brancas são assassinadas se comparadas ao número de mulheres negras? Quantos médicos negros você já conheceu? Eu nunca fui atendida por um médico preto. Já fui atendida por enfermeiros negros, mas por médico não. Se você vive num país no qual a identificação social da pessoa brasileira é a cor da pele... É o quão negro você é. Eu tive o contato com uma professora que falou assim: “Muito pior que o racismo é o preconceito contra o pobre!”. Ai eu falei: “Vamos fazer as contas aqui então, do pobre, favelado: quantos brancos têm numa favela? Nas periferias de uma cidade tipo Cassilândia, nas favelas cassilandenses, quantas pessoas brancas têm ali?” Então o tom da pele é a identificação social das pessoas no Brasil. Então é óbvio que vai olhar pra ele e não vai achar que ele é um cara bem-sucedido, um super médico. Por quê? Porque é uma identificação, uma coisa que tá cristalizada na consciência. A cultura brasileira tem um intuito, desde lá aquele primeiro ponto da miscigenação, já é uma tentativa de apagar o negro da história. De apagar tudo: os símbolos, as tradições. Por que a gente falou “Nossa! Nós fomos colonizados por portugueses lá da Europa. Isso que é o bonito. Isso que é o bom. A pele alva”. Então quer apagar o negro. Se você assistir aquele filme Bacurau, os americanos consideram o branco do Brasil não sendo branco, e os brancos aqui do Brasil não têm essa noção. É tão arrogante que não têm essa noção. Eu entendo muito bem [que pessoas defendem cotas sociais e não raciais] porque na verdade a cultura brasileira ao longo de toda sua construção histórica quis apagar as contribuições das matrizes africanas, os símbolos e as tradições. Então é totalmente compreensível que eles [negros ricos] acham que o fato deles terem dinheiro vai impedir que alguém pare um carro se um preto tiver dirigindo um Porsche. Vai impedir que alguém pare e prenda ele. Acham que vai impedir. É triste.

Para nossa surpresa, o professor Matunde, outro que por diversas vezes demonstrou posicionamentos mais condizentes com as intenções da Lei 10.639/03, dessa vez seguiu por caminho totalmente divergente. O professor atribuiu o racismo em nossa sociedade a uma questão de “aversão” entre diferentes grupos raciais.

Como nós podemos evidenciar isso [racismo no Brasil]? Existe sim uma questão de classe às vezes em que todos... Não sei se seria a palavra racista... Mas existe uma aversão às vezes por vários grupos étnicos: o indígena para com o negro; o indígena para com o branco; o branco pelo indígena; o branco pelo negro; o negro pelo branco. Existe eu acho como uma forma de defesa das classes. Às vezes você percebe no próprio discurso de alguns grupos que existe um certo preconceito com você, com qualquer um de nós, em que nós não sabemos porque estamos inseridos em certos discursos.

Ao que parece, o professor Matunde percebe o racismo no Brasil como uma questão de afirmação identitária entre diferentes grupos raciais. Sabemos que nossas relações sociais se desenvolvem em meio a um campo de disputas em que grupos distintos tentam fazer valer seus posicionamentos e interesses frente aos demais; no entanto, o que parece ter escapado ao olhar do professor é que, em relação ao racismo em nossa conjuntura social, o que se sobressai é o grande desnível de poder entre os grupos raciais em questão. O poder hegemônico da raça branca, construído ao longo da nossa história, em relação ao controle das narrativas e dos discursos que visam interpretar e atribuir significados à realidade social forjou um quadro extremamente desigual que culminou na condenação de pessoas negras às posições mais subalternas em nossa sociedade.

Nesse sentido, o racismo não se trata somente de um caso de aversão ao outro racialmente diferente, mas sim de um certo grupo racial ter condições de impor suas vontades e seus valores, de modo a garantir seus privilégios, ao mesmo tempo que impõe barreiras e entraves ao desenvolvimento de sujeitos pertencentes a outros grupos raciais. Tais apontamentos já nos dão uma resposta para a questão sobre o racismo reverso que elencamos para trabalhar neste capítulo. A provocação acerca do tema racismo reverso teve como objetivo verificar se os professores compreendiam o aspecto estrutural do racismo, compreendendo-o como uma ferramenta de controle e dominação em sociedade e não como ações individuais de discriminação racial. Segundo Almeida (2019, p. 44).

Racismo reverso nada mais é do que um discurso racista, só que pelo “avesso”, em que a vitimização é a tônica daqueles que se sentem prejudicados pela perda de alguns privilégios, ainda que tais privilégios sejam apenas simbólicos e não se traduzam no poder de impor regras ou padrões de comportamento.

As professoras Aziza e Dalila captaram bem a ideia de vitimização de grupos privilegiados por trás do conceito de racismo reverso. Enquanto a professora Aziza afirmou que “racismo reverso não existe”, dizendo que se tratava do “famoso mimimi”, a professora Dalila foi mais enfática e ainda citou as cotas raciais, um dos temas centrais dessa polêmica.

Loucura. Não sei de onde eles tiraram essa ideia de que existe um racismo reverso do negro para o branco. É como se eles quisessem: Vamos virar essa história. Vamos trazer para o nosso lado o quanto estamos sofrendo. Que é o caso da cota que as

peças ainda veem: Eu, branco, que estudei a vida inteira, vou ter que dividir a minha vaga com um cotista.

Outra a responder negativamente tal questão foi a professora Malaika. Novamente, a professora trouxe a perspectiva mais completa e mais bem elaborada em relação à ideia de racismo reverso, corroborando nossas impressões iniciais de que ela compreende o racismo pelo viés estrutural.

O jornal precisa ampliar a noção, estudar melhor o que é racismo. O termo racismo. O racismo não existe se você não tem evidências, se você não tem uma história, se você não tem uma construção; ali não existe racismo. É a mesma coisa de falar que feminismo reverso. Machismo reverso. Sei lá. Não existe isso. Por que o homem sempre esteve no poder? O branco sempre esteve nos postos de poder e nunca vai deixar de estar porque a gente vive uma coisa que é universal. Só se tivesse um cataclismo mundial, decerto, pra acabar com isso. Vai levar muito tempo. Mas o termo racismo ele sozinho é capaz de... o termo, a noção, o conceito de racismo já traz todas as nuances e complexidades inerentes a ele. Então isso é uma coisa absurda. Tinha que ter um filtro pra esses jornais de renome porque tá triste.

Dentre os professores que apresentamos esta questão, somente as três professoras citadas anteriormente responderam não existir racismo reverso. Os demais professores – Matunde, Nassor, Niara, Latifa e Erasto – responderam afirmativamente à questão. Entretanto, temos uma ligeira diferença entre algumas respostas. Basicamente, os quatro primeiros atribuíram a existência do racismo reverso a uma questão de resistência das raças oprimidas. Assim, todos seguiram linha de raciocínio similar à narrativa do professor Matunde:

Eu acho que é resistência. Como eu disse pra você. A ideia de resistência pelo que eles sofrem, então acredito que existe mesmo. Eu já percebi essa resistência. Não sei se eu diria que é um racismo reverso, mas eu não escuto falar: “eu não gosto de branco”, ou “branco é isso”, “branco é aquilo”. Eu não escuto da forma com que o racismo é provocado quando a pessoa é negra, não da mesma forma. Mas existe em forma de defesa. Uma anulação daquele grupo, daquelas pessoas talvez. Mas não da forma de tentar diminuir o outro. A gente tem visto muitas coisas. A gente tem visto frequentemente comparação. De comparar algo. Eu vejo assim que talvez o racismo reverso seja uma forma de defesa, mas não tentativa de reduzir a pessoa com aversão.

Contudo, teve o professor Erasto que voltou a demonstrar uma certa insatisfação pessoal com a política de cotas raciais, indicando que a sua interpretação é ainda mais

impactada pelos discursos fomentadores da ideia de racismo reverso do que a dos demais professores.

Eu vejo algumas coisas em relação a isso. Inclusive em relação ao concurso, eu quis dizer exatamente isso: quando coloca uma vaga exclusiva pra negros, será que isso não prejudica também? Onde entra a questão do racismo reverso? Será que o branco não se sentiu prejudicado? Eu vejo que em alguns casos... Eu sou super a favor das cotas, só que eu sou a favor da meritocracia. Então já que você quer aplicar uma política educacional pra cotas, por exemplo, concordo. Só que não tire a oportunidade do outro também. É a meritocracia. Fazer um concurso público... É que eu fiquei indignado. [...] Entendo também que as pessoas brancas vão se sentir prejudicadas. Por isso que eu disse que não pode ser eterno. Porque vai chegar o momento em que vai ultrapassar a linha dos cinquenta por cento. E aí o racismo vai se inverter.

Analisando o contexto geral das narrativas dos docentes, a partir do objetivo principal deste capítulo que era o de verificar se tais profissionais superaram o mito da democracia racial brasileira, alguns pontos devem ser considerados. Tendo em vista que o mito da democracia racial nega a existência do racismo na sociedade brasileira, bastaria somente considerarmos uma questão de afirmação ou negação para sabermos se os docentes superaram essa ideia. Entretanto, a tarefa não é tão simples. Se considerarmos somente a resposta negativa dos professores frente ao questionamento se existe racismo no Brasil, poderíamos considerar que todos alcançaram os objetivos da legislação e superaram a ideia de relações harmônicas em nosso país, tendo em vista que todos responderam positivamente a esta questão. Por outro lado, percebe-se que muitos aspectos que sustentam a retórica da democracia racial ainda se refletem em suas narrativas.

Tal afirmação pode ser corroborada pelos posicionamentos dos professores em relação à política de cotas raciais e suas perspectivas acerca de racismo reverso. No primeiro caso, ficou evidente que o discurso meritocrático, as acusações de vitimismo em relação aos negros e as campanhas difamatórias dos que se opõem a esta política ainda impactam a percepção dos docentes, levando muitos a não concordarem com esta ação afirmativa que, nos últimos anos, tem colaborado para aumentar a representatividade negra em espaços historicamente caracterizados pela ausência de pessoas desse grupo racial, como é o caso das instituições de ensino superior e do funcionalismo público.

Já em relação às perspectivas sobre racismo reverso, o fato de ao menos metade dos docentes entrevistados acreditarem em sua existência denota que suas perspectivas sobre racismo se afastam da noção estruturalista presente no conjunto acerca da Lei 10.639/03, se

aproximando assim de perspectivas que atrelam tal fenômeno a uma questão comportamental. Segundo Almeida (2019), o maior problema em olhar para o racismo desta forma é desconsiderar que as maiores barbaridades, alicerçadas em questões raciais na história da humanidade, “foram feitas sob o abrigo da legalidade e com o apoio moral de líderes políticos, líderes religiosos e dos considerados “homens de bem”.

Vale lembrar que baseamos nossa análise nas noções de conscientização presentes nas teorias de Jörn Rüsen (2001, 2010, 2014) e de Paulo Freire (2006, 2015, 2019a). Nesse sentido, entendemos que os estágios mais elaborados de consciência – o tipo genético em Rüsen e o nível crítico em Freire – podem ser associados à capacidade de compreensão das raízes históricas do racismo, isto é, de toda estrutura de poder que há muitos séculos vem forjando discursos e representações racistas de modo a garantir a perpetuação de um modelo hierárquico de sociedade, que tem na raça o seu fundamento.

Com isso, podemos considerar que diante da questão “os docentes superaram o mito da democracia racial?”, a resposta mais assertiva seria não totalmente. Isso porque dentre as narrativas dos professores, somente as estabelecidas pela professora Malaika nos permitem asseverar com mais segurança um movimento de maior criticidade no que se refere ao entendimento das relações raciais. A professora demonstrou um maior conhecimento sobre as engrenagens históricas do racismo, fazendo alusão por várias vezes ao aspecto ideológico que se camufla sob o véu da miscigenação brasileira. Acreditamos que o fato desta profissional ter pesquisado sobre relações étnico-raciais em sua pós-graduação contribuiu para que ela apresentasse um conhecimento mais crítico e aprofundado sobre o tema.

Já os demais professores, embora identifiquem o problema racial em nosso país, o fazem, em sua maioria, pautados nos aspectos mais visíveis de discriminação racial em nosso cotidiano. Sendo assim, em relação à tipologia rüseniana, podemos considerar que predomina uma consciência exemplar junto aos docentes. Por outro lado, em relação à teoria freireana, podemos considerar que a maioria dos professores apresenta, sobre esse aspecto, nível transitivo-ingênuo de consciência. A ausência de criticidade se evidencia ainda mais nas narrativas de alguns docentes pelas carências e imprecisões de informação em relação a temas importantes, como as cotas raciais e o racismo reverso, denotando que estes profissionais permanecem muito sujeitos à influência de discursos oposicionistas que permeiam o senso comum e visam arrefecer esforços por uma sociedade racialmente mais justa.

3 A LEI 10.639/03 NO CHÃO DA ESCOLA

Somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendiz e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana.

Jörn Rüsen

Neste capítulo, voltamos nossas atenções para as práticas escolares acerca das determinações da Lei 10.639/2003. De acordo com as palavras de Rüsen (2010, p. 44), que compõem a epígrafe deste capítulo, nossas ações estão intimamente ligadas à interpretação que temos sobre os fatos e situações que permeiam nossa existência. Pensamento semelhante pode ser encontrado junto a Freire (2015, p. 123), que afirma que toda compreensão de algo, cedo ou tarde, gera uma ação. Com isso, quanto mais crítica for a nossa percepção acerca de um fenômeno, mais crítica será a nossa atitude frente a ele.

Nesse sentido, tendo em vista que este trabalho tem por objetivo conhecer a consciência histórica dos docentes em relação à identidade negra e às questões raciais, trazer luz sobre as atividades pedagógicas destes profissionais relacionadas à Lei 10.639/2003 nos ajudará a compreender seus posicionamentos, ao mesmo tempo que nos permitirá averiguar se tais práticas podem ser associadas a uma educação antirracista com maior probabilidade de êxito frente aos educandos. Neste caso, entendemos por êxito o cumprimento dos objetivos deste aparato legal que, em suma, consiste na formação de educandos “orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial” e conscientes das opressões raciais existentes em nossa sociedade, preparados assim “para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada” (BRASIL, 2004).

Para que tais objetivos sejam alcançados por meio do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, não basta, como nos lembra Barca (2021), introduzir tais conteúdos e esperar que os alunos simplesmente os retenham; faz-se necessário que esses conteúdos sejam acompanhados por estratégias e métodos adequados ao desenvolvimento de olhares críticos e reflexivos, que enxerguem os alunos e alunas como sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Para termos uma dimensão sobre as estratégias pedagógicas adequadas, nos

valeremos das contribuições teóricas da didática da história, sobretudo as que gravitam em torno de Jörn Rüsen, bem como das contribuições teóricas de Paulo Freire, destaque no ramo da educação quando o assunto é prática pedagógica.

3.1 Identificando práticas pedagógicas

Para identificar os métodos, técnicas e materiais que os/as docentes utilizam no seu dia a dia relacionados à educação para as relações étnico-raciais e ao ensino de história afro-brasileira e africana, e ao mesmo tempo compreender em que medida tais estratégias refletem posicionamentos mais críticos sobre a situação racial na sociedade brasileira, nos valeremos mais uma vez do conceito de narrativa de Jörn Rüsen (2001, 2010). Nesse sentido, pautaremos nossa análise, principalmente, sobre as respostas dos professores e professoras às seguintes questões extraídas do nosso questionário:

- Na sua opinião, qual a importância desta lei para o ensino e que benefícios ela pode trazer para a sociedade?
- Quais atividades e estratégias você já realizou, junto aos/as alunos/as, relacionada a temática racial e ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e como relaciona seus trabalhos com outras disciplinas?
- Qual a periodicidade dos trabalhos sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana?

Com esta primeira questão, buscamos compreender, por um lado, se os professores percebem a gravidade do racismo arraigado em nossa sociedade e, por outro, se entendem o verdadeiro papel da educação na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Numa análise geral, identificamos que praticamente todos ressaltaram a importância da Lei 10.639/03 em relação a dar mais visibilidade à herança cultural africana, com a exceção da professora Latifa, que, embora dissesse reconhecer a importância da Lei nesse aspecto, demonstrou certa insatisfação com a obrigatoriedade de sua implementação:

Infelizmente, no Brasil é assim: no momento em que se torna lei, se torna obrigação você cumprir. Por mais que muitas vezes a gente tenha um receio no começo, uma resistência, mas ela passa a ser incluída. Então assim, eu vejo, através desses anos

que eu tenho de experiência, que foi importante porque ela se tornou obrigatória. E hoje, quando se torna uma lei obrigatória, você tem que dar um portfólio, tem que dar uma resposta sobre o que você está fazendo diferente para contemplar esse tema, para contemplar essa lei. Então acredito que foi muito importante e até para ter conhecimento. Muitos não tinham conhecimento da importância disso. Da importância que eles tiveram da cultura africana dentro da cultura brasileira. Por que eu acho que a cultura brasileira não existe se não for junto com a africana, com a europeia e com a indígena. Então assim, eu acho que isso evidenciou melhor.

Também citando esse receio inicial em se trabalhar com os conteúdos prescritos pela Lei 10.639/03 nos primeiros anos de sua implementação, a professora Dalila traz ao debate as dificuldades encontradas pelos docentes decorrentes da falta de material nas escolas públicas para se trabalhar o ensino de história e cultura africana. Para além disso, a professora critica o caráter eurocêntrico dos currículos antes da Lei e demonstra bastante entusiasmo pelo fato de os conteúdos estarem inseridos no material didático escolar atualmente, o que colabora para desenvolver a curiosidade e aumentar a percepção cultural dos alunos:

Essa Lei, quando ela trouxe essa obrigatoriedade, eu via um receio de trabalhar. Primeiro que não tinha material. Vamos deixar isso bem claro. Eu trabalho em escola pública. Não existia material para o professor disponibilizar para ser trabalhado a cultura afro ou a cultura indígena. Então esse material tinha que ser proporcionado pelo professor. O professor tinha que criar esse material. Mas eu vejo que a importância dessa lei é que hoje em dia, na atualidade, já conseguimos uma grande conquista: hoje esse material está incluso dentro do material didático. E hoje eu vejo assim que é um assunto que é falado com muito mais fluidez. Não só eu, enquanto professora de história, mas pelo professor de artes e pelos outros colegas. A participação e a integração do conteúdo se tornaram muito mais fáceis de se trabalhar. Hoje eu vejo que meus alunos têm uma percepção cultural muito maior. O que antigamente era visto como só eurocêntrico na nossa história, hoje os alunos têm uma curiosidade sobre a cultura afro. Eles querem conhecer porque eles veem lá no livro. Eles falam assim: _Tia, a gente vai estudar isso aqui? Eu falo: vamos. Não é algo que eu tive que inserir no material. Parece que era um intruso. Porque quando não vinha no livro didático que a gente preparava, parecia que eu estava colocando um conteúdo intruso ali. E não! Ele já fazia parte mas não era inserido no nosso material. Então o professor que quisesse trabalhar tinha que criar. Se vira nos 30.

Também uma entusiasta da Lei 10.639/03, a professora Niara ressalta a importância do amparo legal para se trabalhar temas considerados sensíveis, como, por exemplo, racismo.

E a importância de ter isso em nosso currículo é que a gente pode trabalhar isso com nossos alunos. Não fica engessado. Porque às vezes, se não tivesse essa lei, o pai poderia chegar na escola e perguntar: Por que estão trabalhando sobre preconceito, sobre negro? E hoje não. Hoje nós temos uma lei que nos ampara. Então, se vier o pai falando isso, nós podemos dizer que estamos amparados pela lei de acordo com o que foi proposto para o ensino básico.

A professora Jamila, por sua vez, enalteceu a importância do ensino de história africana para ressignificar positivamente a identidade negra, desconstruindo assim alguns estereótipos presentes no imaginário do alunado.

A importância desta lei é que visa um pouco mais à cultura negra e ao negro em si como funciona. Porque há muito preconceito com religião e com como se vestem. Existem alguns negros que têm muito orgulho de serem negros e têm cores de roupa e algumas características de vestuário que, quando chegam na sala de aula, alguns outros alunos já olham meio assim. Quando você trabalha a questão racial, trabalha essa lei aí, é bom que você já conheça a cultura, já conheça a história e não dá aquele impacto de chegada. É bom trabalhar porque tem toda uma problemática por trás. Vai quebrando os tabus em relação à religião e à própria cor do negro, que o negro só serve para serviço braçal: pedreiro, varredor de rua... E quando ele já chega caracterizado enquanto estamos trabalhando em sala de aula, é muito mais fácil de quebrar isso tudo.

Perspectiva semelhante pode ser encontrada na narrativa do professor Nassor. O professor ressalta que é importante que os brasileiros venham a conhecer suas raízes e sua ancestralidade africana, bem como a contribuição econômica dos africanos para a economia do Brasil, para superarem representações depreciativas sobre o negro e valorizarem o aspecto miscigenado da nossa população. Mais ainda, o professor Nassor demonstra bastante otimismo ao dizer que o ensino de história africana pode levar à diminuição ou, até mesmo, ao fim do racismo no Brasil, demonstrando assim que compreende o poder transformador da educação.

A importância, sem sombras de dúvidas, é primeiro fazer com que os brasileiros, de certa maneira, conheçam suas raízes, porque, como disse antes, a matriz africana está na miscigenação do Brasil. Isso não tem como ser deixado de lado, assim como a europeia e a indígena. Isso num primeiro momento. Num segundo momento, conhecer nossos antepassados. E o terceiro ponto é, através disso, saber que o branco, que o pardo etc., descende de um povo africano ali; é trabalhar a ideia do preconceito, trabalhar a ideia de que todos, ou pelo menos a maioria de nós, têm um ancestral comum. Trabalhar a ideia de que os africanos contribuíram economicamente para a construção do Brasil atual. Então, tirar ali aquele estereótipo de que “o preto não trabalha”. Então conhecer a raiz do desenvolvimento étnico do Brasil faz com que, além de termos um acervo maior de conhecimento — que é sempre bom — faz com que trabalhe essa ideia do preconceito e do racismo; que vejamos o tanto que esses estereótipos são inúteis e imbecis se nós observarmos que somos um povo miscigenado. Então essa lei é muito importante. Eu mesmo citei agora há pouco na entrevista que eu mesmo não tive essa chance. Então essas crianças de hoje conhecendo isso, passando essa importância e fazendo essa transmissão para outras crianças e para outras futuras gerações, a ideia é que o preconceito acabe, que o racismo acabe ou que no mínimo diminua drasticamente.

Nesse mesmo sentido, a professora Malaika foi ainda mais incisiva sobre a relevância da Lei 10.639/03 na construção de uma sociedade que venha realmente a valorizar toda sua miscigenação. A professora ainda avançou em alguns pontos, demonstrando algumas estratégias pedagógicas propícias para atingir o objetivo de transformar as consciências e ressaltou a importância de se fazer um trabalho contínuo durante o ano e não focar somente na Semana da Consciência Negra.

Grosso modo, já falando logo de cara: para que pelo menos quando chegar na Consciência Negra — único momento até hoje que dá visibilidade para alguma coisa próxima da cultura africana — não se coloque lá o rostinho de uma boneca negra. Que não se trabalhe em arte com a bonequinha negra. Porque isso não é Consciência Negra. Isso não é cultura africana. Então a contribuição é justamente esse resgate da nossa ancestralidade. Eu me reconhecer: eu sou caucasiana, eu sou branca. A minha cor é branca mas eu tenho na minha história avó negra e indígena que veio lá da época de... Ah esqueci como chama... A minha bisavó, tataravó... Sei lá... Era bugra. Meu avô negro, preto mesmo. Então é apenas a cor da pele mas estou imbuída de toda ancestralidade. Então a relevância social, política, histórica e cultural da Lei é essencial. Só que deveria ser trabalhada ao longo do currículo — do início do ano até o final — não tinha que ter parada. Para você ter uma ideia: eu sou professora de língua portuguesa. Em língua portuguesa você consegue ativar todos esses símbolos e essas tradições; fazer comparações com nosso tempo; trazer debates; motivar um debate como esse que estamos tendo. Em língua inglesa a mesma coisa: você pega as raízes do que hoje são as grandes músicas. Enfim, então é fundamental para esse resgate e para desmistificar nosso passado — que acho que é romantizado, simplificado e mistificado.

De certa forma, praticamente todos os professores e professoras acentuaram a importância da Lei 10.639/03 na valorização da miscigenação da sociedade brasileira e, sobretudo, na resignificação positiva da cultura afro-brasileira e na consequente desconstrução de estereótipos e imagens depreciativas sobre os negros cristalizadas no nosso imaginário. Sendo assim, a partir da análise das respostas da segunda questão deste bloco, coube-nos identificar as atividades pedagógicas desenvolvidas pelos docentes em relação à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nosso intuito foi verificar em que medida a consciência histórica destes/as professores/as se refletia em suas ações e no compromisso com uma educação para as relações raciais que venha a fortalecer o combate ao racismo em nossa sociedade. A análise das narrativas revelou que alguns professores executaram atividades superficiais, tão somente preocupados em cumprir o calendário acadêmico e a programação em torno da Semana da Consciência Negra. As palavras do professor Erasto, por exemplo, revelam a dificuldade encontrada por professores, fora do âmbito das ciências humanas e sociais, de trabalharem a questão racial de forma mais significativa. Nota-se que, embora o

professor ressalte o trabalho interdisciplinar, a atividade proposta não promove nenhuma reflexão mais crítica sobre o racismo em nossa sociedade.

Nas escolas hoje, principalmente nas escolas de autoria e no novo ensino médio, ele trabalha a questão da interdisciplinaridade. Nós temos que trabalhar. Às vezes eu pego lá um texto... Por isso que eu falei pra você que eu tenho um conhecimento mais contemporâneo da África porque eu trabalhei recentemente um texto e ali dentro daquele texto tinha que trabalhar a distância da África do Sul até o Brasil. Como eu trabalho Física, então eu usei velocidade e aceleração. Então a gente faz essa interdisciplinaridade. Então é trabalhado nas escolas. Nós somos obrigados a trabalhar. Por isso que hoje o professor está tendo um pouco mais de conhecimento de história, às vezes de geografia, às vezes de química, de português, de artes, por causa da interdisciplinaridade devido ao novo ensino médio. Então hoje a gente já trabalha.

Podemos corroborar essa impressão de trabalho superficial quando questionamos sobre os trabalhos em torno da Semana da Consciência Negra, na qual o professor revelou um maior foco nas disciplinas destacadas no texto da lei:

Ali a gente mais auxiliou. Ficou mais específica a história, artes e literatura. Particpei mais da produção. A gente trabalhou em sala 15 dias antes pra chegar na produção. Na disciplina de Física a gente trabalhou a questão da distância. A gente trabalhou a questão populacional, a quantidade de pessoas, porcentagem.

Por sua vez, a professora Latifa afirma que trabalha a temática por meio de projetos, sem dar maiores detalhes sobre as estratégias utilizadas. No entanto, percebe-se em sua fala uma centralidade em torno do aspecto folclórico da contribuição africana para nossa cultura:

A gente sempre trabalha. Não sei se seria a forma correta, mas dentro do conteúdo de História, o que a gente faz? A gente faz projetos, desenvolve a contribuição deles através da culinária, através da religião, através das danças típicas. Então a cultura, na minha área, a gente tenta trabalhar enfatizando. Por quê? Porque é uma coisa que está dentro da realidade do aluno. Quando você fala pra ele que a dança da capoeira é uma dança típica da cultura africana, então ele tem consciência porque ele já viu a capoeira. Então o que a gente tenta aproximar, que eu acho que é importante, é você colocar a importância dessa lei, dessa cultura, dentro daquilo que faz parte da realidade porque tem como ele assimilar isso.

A professora Aziza foi outra que não detalhou as atividades realizadas, porém ressalta que o tema história e cultura afro-brasileira e africana é transversal, apesar de notarmos que seus trabalhos giraram em torno da Semana da Consciência Negra. A professora destaca também a presença do racismo no ambiente escolar:

É que na verdade o tema [ensino de história e cultura afro-brasileira e africana] é transversal. Eu trabalhei com ele sobre a Consciência Negra. A gente fez trabalhos assim sobre a opinião deles [alunos], pra eles conversarem, debaterem. Daria pra fazer também de Artes; eles fizeram cartazes e foi bastante importante. A gente percebe que eles não entendem muito; eu trabalhei mais no fundamental. As crianças às vezes cometem e sofrem racismo, mas elas não conseguem identificar. Elas não sabem explicar realmente o que é; por que isso acontece? Quais são as punições pra isso? O que causa no outro? Por que eles acham que é brincadeira? E às vezes fazem uma brincadeira que machuca e o colega que recebe a brincadeira às vezes nem percebe que foi racismo.

Nossas pesquisas em torno das atividades relacionadas à temática racial em nosso município revelaram que a professora Nala é uma das maiores entusiastas da temática. A professora nos apresentou vários trabalhos artísticos feitos pelos seus alunos e alunas, que evidenciam o seu compromisso constante com uma educação antirracista. Trouxemos aqui imagens de alguns trabalhos realizados pela professora e seus alunos e alunas:

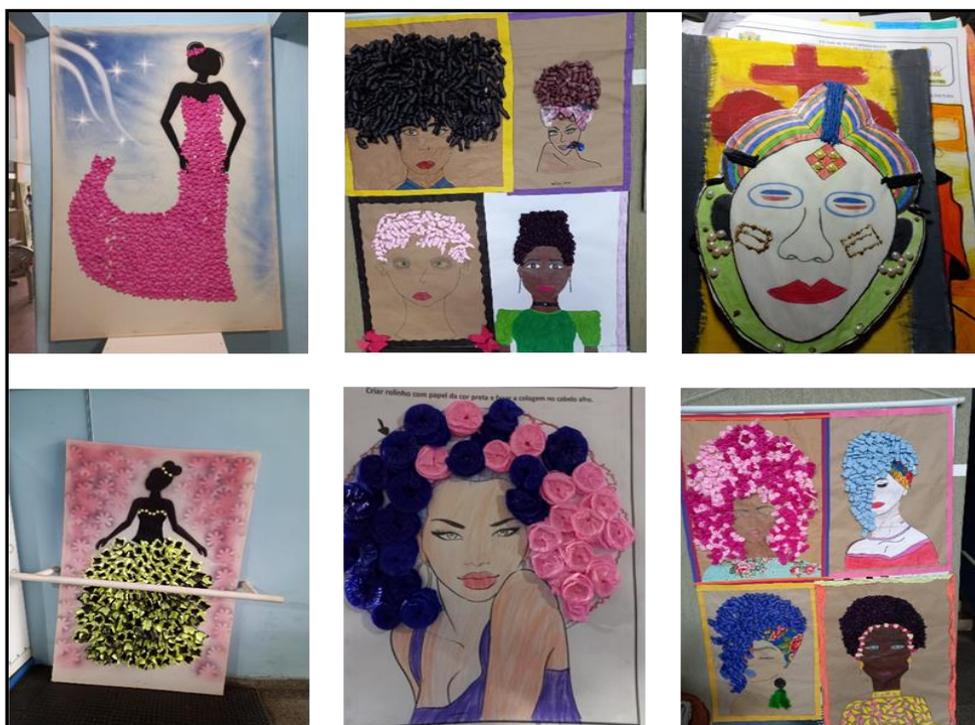


Figura 1. Trabalhos produzidos pelos alunos da professora Nala.

Entretanto, infelizmente, a narrativa da professora Nala, a nosso ver, não traduziu a grandeza dos trabalhos desenvolvidos pela docente. Como foi uma das primeiras entrevistas

realizadas, acreditamos que tal fato se deve à falta de experiência deste pesquisador que, naquele momento, não conseguiu extrair da entrevistada maiores detalhes sobre o seu trabalho. Nesse sentido, a fala da professora foi bem sintética:

Eu já participei de danças afro. Eu trabalho muito a arte visual, a cultura africana em si. Produções de trabalhos. Teve um ano que eu quis implementar essa 'Me chamaram de negra' [nome do projeto], mas no final não deu certo porque os próprios alunos não levaram em frente. São esses, mais assim a arte visual, a criatividade do aluno em cima da cultura e danças.

Se nas narrativas anteriores não conseguimos extrair muitas informações sobre os trabalhos realizados, outras, no entanto, foram mais minuciosas e nos permitiram ter um maior vislumbre sobre as práticas adotadas pelos docentes. Como exemplo, temos a fala da professora Niara:

Em 2016 teve uma amostra cultural na escola, eu estava com língua portuguesa. Aí eu lembro que eu trabalhei uma outra situação com alimentos. Por que eu também gosto de pirâmide alimentar. Eu gosto de muita coisa. Mas aí eu lembro que tinha uma turma que eu trabalhei uma disciplina que chamava... Eletiva, voltada para linguagem. Aí eu trabalhei sobre música na língua portuguesa. Então eles tinham que pesquisar sobre a história da música. Eu fiz sorteio. Eu coloquei vários tipos de música e montei vários grupos e falei que eles tinham que pegar o papel e o grupo deles ia ser aquela história. Eles tinham que montar slide, pesquisar e depois apresentar. E que na prova de linguagem eu ia fazer a prova em cima daquele conteúdo. Então na sala de aula teria sete provas diferentes. E aí teve pessoas que ficaram com samba. E eles pesquisaram muito sobre o samba. E aí eles tentaram entrar pro rap. Aí eu falei: 'não, é samba. Samba é samba. Vamos ver quem samba melhor. Quem são os autores que fizeram as letras dessas músicas?' Aí depois eu peguei uma aluna que cantava muito bem. Eu peguei uma música da Sandra de Sá. Eu acho que era sobre afro, que falava sobre cabelo. Eu sei que falava sobre afrodescendentes. E tinha um aluno que fazia capoeira; ele dançava capoeira, né? E ali pegou e conseguiu levar o líder dele e levou vários meninos pra fazer... Pra mim é luta, mas ele falou dança. Aí ele explicou pra todos esses meninos que estavam lá pra assistir, que foi dentro do auditório, que aquilo lá não é pra discutir, pra brigar; não é pra isso. Porque tem punição se a pessoa quiser começar a espancar e falou da origem. Então assim, trabalhamos a descendência. E agora no ano passado, como eu trabalhei a região nordeste do país e dia 20 de novembro tinha a Consciência Negra, eu peguei arte e peguei o itinerário que eu estava e os meninos trabalharam a cultura. Eles fizeram um desenho; eles procuraram os cabelos, a maneira, a comida e, de uma certa forma, a história dos negros desde o momento em que eles vinham nesses navios negreiros, que eles desciam ali no nordeste até os belos pratos; enfim, a origem, os cantores, os artistas que temos na nossa atualidade; a importância de Zumbi dos Palmares que teve; o porquê dessa data. Então assim trabalhamos com a interdisciplinaridade, que é o que a BNCC está propondo pra que as disciplinas se casem e trabalhem com o mesmo objetivo cada um na sua área; tem essa possibilidade! E com isso quem ganha é o nosso estudante! Porque aí ele aprende e consegue complementar o seu aprendizado.

A narrativa da professora Niara nos gerou dúvidas sobre o real posicionamento crítico dela em relação à questão racial. Isso porque, ao mesmo tempo que evoca várias estratégias interessantes, como, por exemplo, o trabalho interdisciplinar e o trabalho com músicas e pesquisas, esquecimentos importantes, como o nome da disciplina eletiva lecionada, nome e tema da música escolhida para apresentação, dão a sensação de superficialidade no trato com a temática. Outra questão importante é o foco em demasia no aspecto folclórico da contribuição africana: culinária, capoeira, samba etc. Logicamente, são contribuições inestimáveis do povo africano para a cultura brasileira; entretanto, exagerar na visibilidade desses aspectos e não buscar outras contribuições importantes invisibilizadas pela “história oficial” pode servir para reforçar estereótipos depreciativos, como os que enxergam a inaptidão dos negros para trabalhos com maior exigência intelectual. O professor Nassor foi outro a detalhar com mais afinco as metodologias aplicadas no ensino de história afro-brasileira e africana.

Primeiro, você propõe uma pesquisa, separando grupos, e cada grupo com um tema específico e um roteiro próprio. Cada grupo vai saber o que vai pesquisar. Praticamente, eu tenho esse cuidado de passar um roteiro para o grupo. Esse roteiro, quando o aluno faz corretamente, se torna uma síntese contextualizada. Então ele vai saber o que ele vai pesquisar, quem, como e por quê. Então quando ele termina a pesquisa, é como se ele tivesse montado um quebra-cabeça porque uma informação vai ligando à outra. Então assim, o roteiro que eu monto não vai conseguir encontrar essas respostas prontas em um site. Então pra ele fazer certinho ele vai ter que buscar em várias fontes. Por quê fazer essas pesquisas? Porque os materiais da rede pública, de uma maneira geral, possuem poucas informações sobre os povos pré-coloniais da África. Então é evidente que na internet você encontra uma gama maior de material. A partir disso, tendo uma problemática, você organiza ali uma socialização em círculo onde os grupos poderão expor seu entendimento. Dá pra fazer também, eu já fiz isso inclusive, uma apresentação cultural onde cada grupo apresentou um livre tema sobre a história africana. Então um grupo apresentou sobre religião africana; um grupo sobre o Egito; um grupo trabalhou a economia; um grupo trabalhou as personalidades, entre elas Nelson Mandela. Fiz uma apresentação cultural no ano de 2018 na Escola Estadual no Primeiro Ano. Os alunos se vestiram a caráter. Tivemos o cuidado de fazer todo um enxoval de roupas e vestimentas; além do que as meninas fizeram um vestido tipo uma saia como aquelas moças das tribos africanas. Ficou bem legal mesmo, bem parecido. Fizemos todo esse trabalho de ornamentação para que a sala se aproximasse o mais próximo possível do ambiente africano. Dá pra trabalhar também como a África é retratada na mídia e nos filmes; como por exemplo o Rei Leão, filme do Tarzan e o estereótipo do homem branco. Dá pra trabalhar o eurocentrismo. Dá pra trabalhar a própria história africana depois que eles vêm para o Brasil e a contribuição deles para o Brasil. Hoje nós temos a tecnologia que além da internet temos a questão dos slides que dá pra você tanto passar slides sobre a África mostrando uma aula audiovisual que chama muito a atenção deles. Dá pra você passar um vídeo a respeito do assunto. Dá pra você pedir um vídeo também a respeito do assunto; eles gostam bastante dessas ferramentas. Então quer dizer, você tem uma gama de fatores ao seu favor.

Nota-se que o professor transforma aquilo que entende ser um entrave, a falta de informações no material didático, em uma estratégia construtiva de ensino que se baseia na pesquisa, apresentação de trabalhos e debates entre os alunos. Outro ponto que destacamos da narrativa do professor Nassor foi a utilização de filmes como recursos didáticos. Roiz e Santos (2020) ressaltam a importância de se trabalhar com filmes e músicas no ensino. Trabalhar com esse tipo de fonte mais atrativa para o público jovem colabora para deixar o ensino de história menos maçante para os alunos. Desse modo, se bem trabalhados, a utilização de filmes, séries, músicas, quadrinhos, dentre outros, pode colaborar para ressignificar a própria imagem da disciplina histórica frente ao alunado. O trabalho com fontes diversificadas para além do livro didático é um excelente caminho para se introduzir pressupostos teóricos da pesquisa científica no ambiente escolar, como, por exemplo, o alargamento das noções sobre fontes e documentos para pesquisa histórica. Este tipo de exercício, segundo MARTÍN (2021, p. 188),

facilita a los estudiantes entender que el conocimiento en tanto construcción humana, es susceptible de ser debatido y cuestionado, introduciendo así la noción de intersubjetividad como base del aprendizaje histórico. Así pues, el uso de fuentes y su transformación en evidencia histórica, al propiciar ejercicios de producción de conocimiento, permite trabajar sobre dimensiones formativas de mayor profundidad y valor que la simple memorización de datos.

Outra estratégia didática interessante, adotada pelo professor Nassor, foi a apresentação de personalidades negras relevantes historicamente. Sobre isso, Roiz e Santos (2020) evidenciaram que a apresentação de personagens negras, até mesmo desconhecidas pela historiografia tradicional, pode colaborar para ressignificar positivamente a identidade negra, pois é uma oportunidade para realçar a contribuição desses povos em várias áreas como política, ciências e artes. Por consequência, pode-se aproveitar para introduzir as discussões acerca do caráter eurocêntrico dos currículos escolares:

O principal desafio do professor de história é mostrar aos discentes que a história do Brasil pode ser contada de diferentes formas, mas há critérios para se interpretar a plausibilidade ou não de cada versão, admitindo-se que as fontes são diversificadas, o que proporciona novas leituras do passado; que a leitura imposta pela “história oficial”, por colocar o europeu como protagonista e os nativos e africanos como meros coadjuvantes na formação da sociedade brasileira, é insuficiente para

compreendermos adequadamente a nossa própria história (ROIZ; SANTOS, 2020, p. 341).

A utilização de personagens negras também foi um dos caminhos escolhidos pela professora Dalila, que se valeu do método com o intuito de possibilitar que seus alunos deixassem de enxergar o negro de forma depreciativa. A professora promove atividades que fazem com que os estudantes reflitam sobre seu pertencimento racial, num processo de autodescoberta, ao mesmo tempo em que se vale dos conteúdos para enaltecer a beleza da diversidade racial brasileira. Como nos lembra Munanga (2019, p. 18), “a recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade”. Nesse sentido, a professora Dalila afirma:

Olha, eu já fiz um trabalho com eles em que eu fiz uma ficha e eles precisavam preencher alguns dados. Um desses dados era a cor. Eles tinham que colocar qual cor acreditavam pertencer. Eu dou aula em escola rural e a maioria ou são negros ou são descendentes. Mas têm bem os traços. A maioria dos meus alunos se denominou brancos. Eles não se viam negros. A partir dessa ficha, a partir desses dados coletados, eu comecei a fazer um trabalho de pertencimento. Desde as características físicas. Deles se olharem no espelho e se identificarem com alguns personagens que eu coloquei para eles verem o rosto, a pele. Alguns personagens importantes dentro da nossa história. E ali eles puderam ter essa identificação. Uma outra vez pedi que eles se desenhasssem a partir do que estavam vendo no espelho. Aí todas aquelas crianças, a maioria negras, buscando os lápis cor de pele ou aqueles tons mais rosados e eu fui trabalhando com eles essas questões. Pedia para eles compararem com a sua pele e verem se era mesmo parecido. E eles foram se descobrindo. Começaram a se perceber negros. Vendo que a pele deles tinha cores diferentes daquelas que eram conhecidas como cor de pele. Eu fui trabalhando essa diversidade. Mostrando o quanto essa diversidade era bonita. Foi um trabalho muito legal que eu fiz com eles, mas foi muito difícil porque eles não se viam negros. Eles tinham vergonha. Eles tinham uma ideia de que todas as vezes que se relacionavam aos negros, se relacionavam a algo negativo.

Trabalho semelhante foi realizado pela professora Jamila, que também se valeu da autodeclaração racial por parte dos estudantes e de trabalhos que permitiram à professora verificar quais os sentidos atribuídos pelos alunos à raça negra. Ambas as atividades realizadas permitiram que a professora identificasse um sentimento de repulsa e de desvalorização da raça negra, seja pela recusa dos alunos em se assumirem negros e também pelas representações preconceituosas construídas por estes em relação a esse grupo étnico-racial. Nesse ponto, vale lembrar que o professor é, segundo Cerri (2011 n.p), “um intelectual

capaz de identificar os quadros de consciência histórica subjacentes aos sujeitos do processo educativo – inclusive o seu próprio – e de assessorar a comunidade na compreensão crítica do tempo, da identidade e da ação na história”.

Era um projeto que a gente tinha ao longo do ano e depois a gente apresentava ele em novembro, no dia da Consciência Negra. Só que a gente trabalhava a semana toda. A gente dividiu por áreas. Era um projeto meu, só que todos os professores abraçaram a causa. Por exemplo, Língua Portuguesa trabalhava as palavras de origem africana. Matemática fazia uma tabela se o aluno se considerava negro, branco ou pardo. A gente fazia uma pesquisa bem rápida todos os dias no portão e, por incrível que pareça, a escola era formada por 85% de alunos negros, mas infelizmente 30% só dos alunos se consideravam negros; o restante era branco ou pardo. Ciências trabalhou a questão do tom de pele. Arte trabalhou a escultura e a pintura. História trabalhou a vida dos negros mesmo. A gente teve apresentação de capoeira, poemas, danças, essas coisas. Fiz por três anos esse projeto. Quando eu fiz esse projeto pela primeira vez, eu pedi aos alunos para fazerem um painel para eles desenharem o olhar deles em relação ao negro. E foi um baque. Eles colocaram o negro assim: desenharam os atletas quenianos, rappers, mas a maioria era gari, varredor de rua, assaltante ou então presidiário. Não colocou o negro como um médico, um contador, um professor; só como empregado doméstico e até mesmo como escravo, desenhando um negro acorrentado. É difícil! Infelizmente era a visão deles. Não fui como professora que disse isso; eu falei pra eles desenharem a visão deles sobre o negro. (Dalila)

Dentre os muitos aspectos positivos que podemos encontrar ao analisar a narrativa da professora Jamila, destacamos o trabalho interdisciplinar. Embora outros professores tenham salientado tal prática, a professora Jamila, ao que parece, conseguiu, com maior êxito, expandir para além das disciplinas destacadas pela Lei 10.639/03: História, Artes e Literatura. Assim, a professora conseguiu concatenar esforços e executar atividades pedagógicas significativas em relação à temática racial, mesmo em disciplinas fora da área das ciências humanas. Esta questão da interdisciplinaridade é uma exigência expressa no próprio texto da Lei que em seu segundo parágrafo traz a seguinte redação: “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). Nesse quesito, há que se destacar o projeto desenvolvido por Roiz e Santos (2020). Após anos de implementação de um projeto voltado para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em várias escolas e cidades diferentes, os professores alcançaram o mérito de fazerem um trabalho interdisciplinar que abarcasse todas as disciplinas do ensino fundamental II. Os professores concluíram que quanto mais se avançava no diálogo com outras disciplinas mais se favorecia “a percepção discente sobre a complexidade que forma a história e a

constituição da sociedade brasileira, além de favorecer o combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito no espaço escolar e mesmo na sociedade” (ROIZ E SANTOS, 2020; p. 376). Segundo Martins (2021, p. 23).

En la compleja realidad de las sociedades contemporáneas, no uniformes y armoniosas, con brutales diferencias de nivel social, cultural y económico, la reflexión sobre la experiencia temporal de los sujetos requiere un amplio espectro de accesos interdisciplinarios, como ocurre en cooperación con la filosofía, la literatura, política, sociología, antropología, entre tantas especialidades propias de nuestro tiempo.

Outro aspecto que merece atenção no projeto realizado pela professora Jamila é a longevidade. A análise das narrativas dos demais professores que foram mais detalhistas nas atividades implementadas em sala de aula, até então, nos deixou a impressão de serem atividades pontuais. Por sua vez, a professora Jamila descreve um projeto realizado ao longo de três anos, demonstrando um comprometimento com a educação para as relações raciais.

Continuando as análises, o professor Matunde propôs uma atividade interessante: a construção da árvore genealógica familiar. Para além de refletirem sobre a miscigenação da sociedade brasileira partindo da reflexão sobre o seu ambiente familiar, a atividade proposta pelo professor também instiga o trabalho de pesquisa; algo que favorece o desenvolvimento da autonomia e o sentimento de sujeito ativo no processo de construção do conhecimento.

Aí eu trabalhei com eles a lição de construir sua árvore genealógica. Buscar quem é o pai, quem é a mãe. Por exemplo, você olha pra mim e sou branco, aí “é filho de alemão e não sei com mais quem lá”. Não, eu tenho descendência de... Minha avó é alemã. Meu bisavô é indígena. Minha bisavó era portuguesa e casou com indígena lá do Rio Grande do Sul. Do lado da minha mãe também tem indígena aqui da região de fronteira com o Paraguai. Mas o que saiu, saiu branco. Mas se eu não reconhecer quem eu sou por trás disso, do que adianta? Às vezes você pode ser branco, às vezes você pode ser negro, às vezes você pode ser indígena; ainda assim se reconhecer enquanto identidade. Então é importante a gente reconstruir quem somos nós no Brasil. Eu provooco muito os alunos em sala de aula: “Você já buscou saber quem você é?” Porque às vezes tem esses alunos que... “Olha o cabelo dele”. Aí você fala: “Mas você já buscou saber quem você é?” Às vezes a pessoa tem o cabelo liso, mas você olha os traços dela e se ela for buscar, ela é como todo mundo. A gente não tem como definir no Brasil: você é branco 100% ou você 100% negro ou indígena? Não, nós somos uma miscigenação. A cultura brasileira é uma construção. Então isso que é importante para os alunos compreenderem: nós todos somos praticamente iguais. Não somos iguais, mas viemos de um conjunto.

Entendemos que, se bem trabalhada, a atividade proposta pelo professor pode servir para refutar representações preconceituosas estabelecidas no imaginário coletivo, que associam certas características físicas a aspectos morais e psicológicos. Neste caso, ao se depararem com raízes familiares originárias de grupos étnico-raciais distintos, os alunos podem perceber que nem sempre a aparência e os atributos físicos retratam fielmente a herança genética que carregamos, ainda mais numa sociedade tão miscigenada quanto a nossa. Os alunos podem concluir então pela inoperância de estereótipos estigmatizantes sobre a população negra como, por exemplo, os que evocam a inabilidade para trabalhos intelectuais e uma maior predisposição para a criminalidade; representações estas que a professora Jamila evidenciou junto aos seus alunos.

Em geral, nota-se que as atividades pedagógicas narradas, sobretudo as do professor Matunde e das professoras Dalila e Jamila, dialogam com as premissas teórico-metodológicas do pedagogo Paulo Freire. Segundo o educador brasileiro, todo conhecimento que busque ser emancipatório e transformador tem que ser primeiramente situacional e não pode se valer de métodos e estratégias de ensino que se baseiam na memorização e apresentação acrítica de conteúdos. Para que o aprendizado seja libertador, ele não pode ser uma experiência de fora para dentro, mas sim de dentro para fora. Ele não é gerado a partir da imposição desse ou daquele conteúdo por professores detentores únicos do saber; ele surge por meio do diálogo e da reflexão situacional de professores e alunos. Para que a revolução aconteça e o aprendizado cumpra seu papel transformador, fazem-se necessárias estratégias problematizadoras de ensino que envolvam a reflexão sobre as questões da atualidade e do cotidiano, o debate e o diálogo constante entre alunos e professores, bem como o diálogo interdisciplinar para favorecer uma visão mais completa dos fenômenos.

Tendo em vista tais apontamentos, entendemos que ao realizarem atividades que instigaram os alunos e alunas a refletirem sobre seu pertencimento étnico-racial e suas raízes hereditárias, os professores Matunde, Dalila e Jamila conseguiram identificar o quanto a consciência dos educandos era impactada por ideias racistas que influíam negativamente sua autoestima, promovendo uma rejeição à identidade negra.

Entretanto, mais do que ensinar os educandos a reconhecerem e valorizarem a diversidade étnico-racial brasileira, bem como assumirem sua negritude, fazem-se necessários conteúdos e estratégias pedagógicas que favoreçam a reflexão crítica e o entendimento do que significa ser negro em nossa sociedade, pois um dos principais objetivos da Lei 10.639/2003 é desmistificar o mito da democracia racial brasileira. Assim, para que os desígnios desta

legislação sejam atendidos em sua plenitude, é preciso que os docentes promovam atividades que tragam luz à situação de vulnerabilidade da população negra em nosso país, demonstrando como esse quadro desigual é resultado de um racismo estrutural com raízes históricas profundas. Segundo Santomé (1995, p. 170-171):

A análise mais profunda dos porquês da opressão e da marginalidade, em uma palavra, do racismo em nossa sociedade, nunca deve ser evitada. O discurso educacional tem que facilitar que as crianças de etnias oprimidas, assim como as dos grupos dominantes, possam compreender as inter-relações entre os preconceitos, falsas expectativas e condições infra-humanas de vida das populações marginalizadas com as estruturas políticas, econômicas e culturais dessa mesma sociedade.

Uma educação libertadora exige que se leve a sério os pontos fortes, experiências, estratégias e valores dos grupos oprimidos. Implica também ajudá-los a analisar e compreender as estruturas sociais que os oprimem para elaborar estratégias e linhas de atuação com probabilidade de êxito.

Nesse quesito, somente a narrativa da professora Malaika nos apresentou elementos que sugerem a execução de atividades que reflitam sobre o racismo e suas consequências ao mencionar a utilização de dados, notícias e textos argumentativos sobre a questão racial para fomentar debates entre os alunos.

Nas aulas de língua portuguesa, eu levava fotos de um momento do passado ou momento atual e fazia diálogos, debates, utilizando produção de textos argumentativos sobre o tema [relações raciais e história afro-brasileira e africana]. Tem alguns momentos em que eu levei dados do que estava acontecendo, notícias de jornais que levavam. [...] E o desenvolvimento acontecia ali ao longo de todos os momentos que eu achava que cabia. Mas a maioria das vezes em que era suscitado esse tema era quando havia bullying, quando havia alguma situação de conflito, no momento em que havia uma ofensa. Então, a necessidade de novamente voltar. E, obviamente, durante a Consciência Negra, né, que é o momento em que trabalhávamos com mais afinco. Geralmente, eu e a professora Nala — vou citar o nome dela aqui — participaram da minha pesquisa, minha parceira; a gente trabalhou junto. A disciplina mais aberta para trabalhar isso que eu vivenciei foi a de artes, em parceria. Na história, nós trabalhamos e fizemos Feira das Nações. Na E.M., tem algumas festas que são fixas. Tem a Festa da Primavera e nela você pode desenvolver trabalhos. Então, a gente desenvolveu comidas típicas africanas. Mas é nesse sentido; fora da sala de aula é mais em eventos. Na sala de aula, em forma de debates, em forma de análises, em produção de texto.

Como evidenciado no segundo capítulo do nosso trabalho, dados e estatísticas sociológicas da sociedade brasileira revelam um quadro de extrema desigualdade sob o aspecto racial; portanto, a utilização destas informações pode favorecer a compreensão dos discentes para a urgência de se combater o racismo e buscar a construção de uma sociedade

mais justa e igualitária. Por fim, questionamos os docentes sobre a periodicidade dos trabalhos com a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A maioria dos professores associou as atividades a projetos realizados em torno da Semana da Consciência Negra, alegando ser esse o espaço reservado no currículo escolar para se trabalhar a temática. Nesse sentido, a professora Latifa afirmou:

Como existem vários outros temas além dessa lei, como existem outros que a gente é obrigado a produzir, obrigado a trabalhar, geralmente trabalhamos isso no quarto bimestre, no segundo semestre. Ela é destinada assim; o período mais ou menos — eu comecei agora [outubro]. Outubro e novembro nós desenvolvemos projetos que abrangem essa Lei que fala da Consciência Negra e fala de outros temas. Então assim, geralmente é por semestre; dois ou três meses no máximo. Porque, infelizmente ou felizmente na educação, tudo que se quer tornar importante você joga na educação; tipo o trânsito: a gente tem que trabalhar isso; temos que trabalhar o Maio Amarelo; temos que trabalhar a questão do suicídio. Então são vários temas além daquilo que temos que trabalhar dentro da sala de aula.

Respostas semelhantes foram observadas junto aos professores Erasto, Jamila, Aziza, Niara e a professora Nala. Já a professora Malaika, embora em outro momento tenha afirmado que aborda o tema sempre que presencia algum caso de discriminação racial, também ressaltou foco na Semana da Consciência Negra; no entanto, apontou outros eventos como “Feira das Nações, Festa da Primavera e Festa da Mandioca”.

Por sua vez, a professora Dalila, uma das mais entusiasmadas com a temática, apresenta uma perspectiva menos estreita sobre os conteúdos, salientando que, ao menos na área historiográfica, não tem desculpa para não se trabalhar no decorrer do ano letivo, pois os conteúdos já estão inseridos no material didático.

Hoje a história afro é trabalhada praticamente em todos os conteúdos. Ela foi inserida. Então, quando eu trabalho lá no sexto ano, eu trabalho desde o começo até o final do ano. Eu vou trabalhando inserido dentro do conteúdo. Sétimo ano, a mesma coisa. Hoje, eu trabalho desde o começo do ano até o final do ano. Hoje não tem essa questão de que vou trabalhar só na época da consciência negra. Hoje esse trabalho é feito de forma contínua.

Perspectiva semelhante foi adotada pelo professor Matunde, que afirmou desenvolver seus trabalhos no decorrer do ano, trabalhando constantemente a temática com os estudantes em suas aulas de Geografia.

Constantemente. Semanalmente, né? Trabalho o conteúdo e sempre tem: relações de trabalho; formação territorial do Brasil. Não tem como deixar isso de fora; a questão do emprego; a questão do desenvolvimento tecnológico, econômico e social; as classes sociais brasileiras; que você vai discutir as guerras; que você vai discutir o continente africano; sempre faz essa relação; quando você vai discutir Europa; enfim, não tem como fugir dos assuntos.

Para além disso, o professor demonstrou uma certa aversão ao foco demasiado na Semana da Consciência Negra, alegando que pode provocar um efeito reverso de fomentar mais segregação do que, precisamente, desenvolver sentimento de pertença e integração racial. Com isso, ao ser questionado se as comemorações em torno desta Semana favoreciam ou atrapalhavam a formação de uma consciência crítica e cidadã sobre o combate ao racismo, o professor Matunde respondeu:

Eu acho que ela atrapalha. Por que a gente continua chamando a atenção para uma coisa restrita. A gente continua separando. Eu vejo isso como uma forma de separar. Se a gente quer promover uma ideia de Brasil unificado... Aquela ideia trazida pelo texto que você trouxe no início, que fala de 1822... Se a gente quer que aquilo aconteça e se torne uma verdade, a gente não pode separar; a gente tem que colocar isso no dia a dia nas nossas relações. Por que aí ele vai se tornando um assunto que faz parte da nossa cultura discutir, faz parte criticar, faz parte questionar, faz parte da gente atribuir valor.

Embora acreditemos que o trabalho diário e constante com uma educação para as relações étnico-raciais venha a surtir mais efeito na formação de cidadãos mais críticos e atuantes no combate ao racismo, reconhecemos que projetos aplicados em torno da Semana da Consciência Negra também podem ser bastante produtivos devido ao simbolismo e ao clima de reverência a alguns personagens históricos negros (ROIZ, SANTOS, 2020).

Contudo, para que trabalhos nesse sentido consigam resultados positivos, faz-se necessário um trabalho mais robusto, com estratégias didático-pedagógicas adequadas a um ensino transformador e um trabalho realmente interdisciplinar. Caso haja a opção por projetos, Roiz e Santos (2020, p. 166) sugerem um trabalho de, pelo menos, três meses, de preferência se encerrando na Semana da Consciência Negra para que os alunos reflitam sobre as datas comemorativas. Deve-se desenvolver pelo menos entre 10 a 15 aulas e deve contar com o maior número de disciplinas possíveis. Projeto desta envergadura só conseguimos identificar, com clareza, na narrativa da professora Jamila. A maioria dos professores, pelo contrário, embora salientassem participar e presenciar trabalhos em torno da Semana da Consciência

Negra, revelaram dificuldades em estabelecer parcerias. Nesse sentido, a professora Malaika ressalta:

A questão é assim: “Eu vou trabalhar o que eu sou obrigado e está bom!” Se for falar de projetos extracurriculares, não há. Há um repúdio, na verdade. Os professores com quem convivi, que eu mandei... Eu tenho um projeto que eu mandei no e-mail, que nunca foi reconhecido. Nunca tive devolutiva. Quando eu era diretora, eu mandava vários projetos, principalmente para a professora de português para fomentar debate entre o nono ano da Adriele e o nono ano do São José. “Vamos fazer um debate sobre várias questões, uma delas o racismo né”. Não, não há. É um desinteresse gigantesco. A professora de artes trabalha sozinha. Ela monta os painéis dela. Ela mobiliza todo mundo. Ela tem um apoio mínimo da coordenação pedagógica. Inclusive foi uma das coisas que ela reclamou para mim numa entrevista que ela me deu: a professora Nala.

A professora Nala nos apresentou algumas dessas dificuldades apontadas pela professora Malaika quando a questionamos sobre o trabalho interdisciplinar e sobre o apoio de outros docentes.

Fico com vergonha agora. Geralmente quando eu vou trabalhar afro é porque a coordenadora já deu o projeto e fala que a gente tem que trabalhar; então como é de lei, eu já vou me programando porque na arte eu tenho que dar conta do conteúdo, por exemplo, do mês de novembro, que agora passou para outubro. Até ficou melhor porque em novembro os trabalhos estão prontos. Então eu consigo ir me programando porque os alunos já sabem; porque eu já levei um vídeo e eles já conhecem a cultura e as danças. Então geralmente eu comunico com os alunos. Mas interdisciplinar é difícil. Me desculpe, mas é difícil. Fica cada um por si. Tem aquele professor que deixa a gente terminar o trabalho na aula dele, mas não é isso. Muitos pensam que é só fazer isso.

3.2 Atuação docente frente aos conflitos étnico-raciais

Para dimensionarmos melhor as percepções docentes sobre as relações raciais, apresentamos um episódio verídico de discriminação racial no âmbito escolar, relatado por uma colaboradora da pesquisa, quando esta tinha apenas 8 anos. Além de nos ajudar a identificar os posicionamentos dos professores e professoras, buscamos analisar em que medida suas perspectivas influenciam na maneira como agem em relação às tensões e problemas raciais que emergem nas escolas. Com isso, apresentamos as seguintes questões:

Analise o relato a seguir:

“Sou uma jovem de 21 anos. Negra. Quando tinha 8 anos, um colega de classe levou um bombril para a aula e, sem eu perceber, o colocou no meu cabelo. Naquele

momento, virei alvo de chacota dos colegas que riram e me chamaram de cabelo pixaim e cabelo de bombril. Esse episódio marcou minha vida e, pouco tempo depois, passei a alisar meu cabelo pra elevar minha autoestima. Entretanto, ao aparecer na escola de cabelo liso, fui mais uma vez vítima de piadas, pois meus colegas sabiam que não era meu cabelo natural. Além do mais, sofri bastante, pois, após iniciado esse processo de alisamento, tinha que retocar a cada dois meses, passando horas de “tortura” no salão de beleza. E daí me pergunto: será que meu cabelo natural é feio assim? Será que é necessário todo esse sacrifício pra se encaixar no padrão da sociedade?”

- Você já presenciou episódios como o citado acima no ambiente escolar?
- Como educador/a, como você reagiria perante este episódio?
- Como você responderia às indagações desta aluna?

De certa forma, as respostas dos professores e professoras corroboraram nossas impressões. O professor Erasto, por exemplo, um dos que mais demonstrou um posicionamento ingênuo frente à questão racial em nossa sociedade, apresentando narrativas muito impactadas por representações que sustentam a ideia de relações raciais harmônicas no Brasil, afirmou nunca ter presenciado episódios como o relatado nas escolas em que atua.

Nunca presenciei. Nunca mesmo. Às vezes, quando eu estudava, a gente via isso com mais frequência. Hoje em dia, você não vê. Tanto que hoje, nas escolas estaduais onde eu leciono, tem muitas alunas que deixaram o cabelo de forma natural. Tem muitas mesmo. Se você vai à escola, você vê que a maioria está com os cabelos naturais. Então eu nunca presenciei. Nunca tive uma vivência em relação a isso. Graças a Deus!

Quando elaboramos estas questões, ao perguntarmos aos professores se já tinham testemunhado, na escola, episódios como o relatado pela colaboradora, fazíamos alusão a todo e qualquer ato de discriminação racial. No entanto, não podemos inferir, com plena certeza, se o professor Erasto entendeu a questão sob essa ótica ou se ele pensou em um episódio literalmente igual ao citado, quando afirmou nunca ter presenciado. De qualquer forma, o fato de este professor ter relativizado problemas raciais em outros momentos nos faz crer que ele realmente não enxerga o racismo como um problema que afeta substancialmente o espaço escolar. Segundo Cavalleiro (2015, p. 63), essa dificuldade por parte do professorado em reconhecer que o problema étnico está presente na escola “pode representar um reforço para a manutenção do preconceito”, pois dificulta a “realização de um trabalho sistemático que propicie a convivência multiétnica, já que para eles esses problemas inexistem” (ibidem, p. 54).

Em relação a esta primeira questão, a fala do professor Erasto foi uma exceção. Todos

os outros docentes afirmaram presenciar atos discriminatórios de viés racial nas escolas, muito embora alguns docentes, como o professor Nassor, pareçam suavizar o problema.

já presenciei sim. Poucas vezes, mas já presenciei sim. Geralmente, mais no ensino fundamental; no ensino médio, o pessoal, no geral, é mais tranquilo, tem um pouquinho mais de maturidade. No sétimo ano, no sexto ano, é bem terrível pra pôr esse tipo de apelido. Na verdade, apelido é uma forma bonita de falar, pois apelido só é apelido quando a pessoa aceita a brincadeira; quando ofende a pessoa, já não é um apelido, é uma ofensa realmente. Mas já presenciei sim. Poucas vezes, mas já presenciei. Não só em relação à cor da pele em particular, mas à questão de altura; ou seja, em relação à aparência física da pessoa.

Por outro lado, notamos que o relato da colaboradora causou grande impacto em algumas professoras que se declararam negras, por remontarem episódios e traumas vivenciados por elas mesmas. É o caso da professora Latifa:

Eu mesma fui própria vítima disso. Meu cabelo sempre foi crespo também. Quando eu convivi com parentes que tinham o cabelo bom. Hoje a gente fala... um cabelo diferente do meu. Tudo que ela relatou, eu passei. E eu ainda fui mais longe, que eu tive uma crise de alergia e continuei. Porque as pessoas falavam assim: você tem o rosto tão bonito. Por que você não alisa seu cabelo? Por que você não faz uma progressiva? E aí eu tinha que explicar que tinha passado por um processo de alergia, que eu fiquei muito ruim. O médico tinha falado pra eu não usar. Tanto é que assim que eu consegui melhorar, até hoje eu faço progressiva e sofro com esse processo. É uma tortura, realmente. Quem passa por isso, é uma tortura. As últimas vezes, eu tive crise de ansiedade dentro do salão de beleza. Pensei que ia desmaiar. Tudo que ela relatou, eu vivenciei. Infelizmente, a gente foi... tinha esse padrão de beleza. Hoje, acho que nem tanto, pois a gente está valorizando mais. Hoje eu acho lindo, mas, assim, o processo de inversão disso é muito difícil, muito trabalhoso. A pessoa tem que ter muita personalidade e uma autoestima muito boa pra ela aceitar o cabelo da forma que ele é. Eu acredito que melhoramos muito em relação a isso, principalmente nos últimos dois anos. Mas, realmente, por quê? Porque a gente queria estar no padrão de quem era bonito. E quem era bonito era quem tinha o cabelo liso. Pra você ser aceito, você tem que ter o cabelo bom. Eu vivenciei isso na pele. Eu vivenciei isso em todo sentido que você puder imaginar. E tudo que ela relatou é a pura verdade, infelizmente. Mas hoje eu acredito que essa visão está melhorando.

A narrativa da professora Latifa apresenta muitas ambiguidades. Ao mesmo tempo que a professora afirma que hoje “a gente está valorizando mais”, “que esta visão está melhorando” e que acha lindo o cabelo crespo, suas atitudes parecem mostrar o contrário do que ela afirma, pois, mesmo sofrendo com uma grave alergia aos produtos químicos dos processos de alisamento, ela continua a fazer o procedimento. Não queremos aqui criticar a postura da professora ou estabelecer regras sobre o que ela deve ou não fazer com o seu próprio cabelo. Apenas apontamos para o fato de que as atitudes da professora vão na

contramão de alguém que está bem resolvida com sua autoimagem e com seus fenótipos afros.

Por sua vez, a professora Dalila apresentou uma postura bem diferente da professora Latifa ao se deparar com situação similar ao caso apresentado:

Eu tinha progressiva no meu cabelo quando eu comecei a dar aula. E eu presenciei uma aluna sofrendo bullying porque ela tinha o cabelo cacheado. E a mãe deixava bem volumoso. Bem lindão, com um laço. E a criança sofria bullying porque era chamada de feia. Aí ela falou pra mim que queria ter o cabelo igual ao meu. Aí eu disse: Mas meu cabelo é igual ao seu. Ela disse: Não, seu cabelo é liso! Aí eu falei que meu cabelo não era liso de verdade. Aí eu parei pra pensar nessa questão e aí eu parei de fazer progressiva. Por que eu precisava ser uma referência. Pra mostrar para os meus alunos. (Dalila)

O questionamento e o sofrimento da aluna fizeram com que a professora refletisse sobre suas próprias ações, nesse caso, sobre que mensagem ela passava aos seus alunos e alunas quando alisava seu cabelo. Sensibilizada com o sofrimento da aluna, a professora Dalila percebeu que assumir seu cabelo e sua africanidade seria uma forma de promover valorização da autoimagem e da autoestima das alunas que compartilhavam das mesmas características físicas. O episódio narrado pela professora evidencia o caráter dialogal da educação, trazido por Freire (2019b, p. 25): “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Na segunda questão, buscamos saber como os docentes reagiriam frente à situação relatada. Nossas impressões iniciais acerca da percepção dos professores e professoras sobre o racismo se confirmaram ainda mais nas análises desta segunda parte. Percebemos uma grande dificuldade para lidarem com as tensões raciais no âmbito escolar, levando muitos a terceirizarem a responsabilidade de resolver os conflitos étnicos, seja para a coordenação, pais ou disciplinas específicas. É o caso do professor Erasto e da professora Aziza:

Geralmente, em qualquer situação que aconteça, eles são encaminhados para a coordenação, e a coordenação pedagógica que detém esse poder de conversar com esse aluno. Justamente por conta daquele fator. Dependendo do jeito que você fala com o aluno, do jeito que você expressa, é complicado. Eu, como professor hoje, seguiria o que é descrito nas normas das escolas, que é: se aconteceu qualquer coisa de brigas ou xingamentos, pega o aluno e acompanha ele até a coordenação. E a coordenação que faz a questão pedagógica de conversar com esse aluno e informar para ele o que ele fez de errado. Tomar as devidas medidas: advertência e tudo mais. (Erasto)

Como educadora, eu explicaria que é crime e iria até a coordenação para tomar providência, né? Chamar os pais na escola pra ver por que o aluno agiu dessa forma. Explicaria sobre o que ele fez e que é crime. Levaria para a coordenação pra chamar os pais porque eles têm que saber disso. Não deixaria passar. (Aziza)

Ao evocarem somente a punição para solucionar o problema, os professores demonstram alinhamento com perspectivas que compreendem o racismo pelo prisma individual, corroborando assim nossas impressões anteriores. Segundo Almeida (2019, p. 29),

O racismo, segundo esta concepção, é concebido como uma espécie de “patologia” ou anormalidade. Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou, ainda, seria o racismo uma “irracionalidade” a ser combatida no campo jurídico por meio da aplicação de sanções civis – indenizações, por exemplo – ou penais.

Percebemos que a punição da criança infratora foi recorrente na maioria das narrativas dos docentes. O professor Nassor, por exemplo, em um primeiro momento, até pareceu ir em outra direção, mas no final o aspecto punitivo sobressaiu em sua fala:

o professor não pode se omitir porque se ele omitir é como se ele nem quisesse o debate. O debate tem que acontecer. Aconteceu uma situação igual a essa, o professor tem que parar a aula imediatamente, independente do que ele estiver fazendo ali. Ele tem que chamar os alunos envolvidos. Esses alunos têm que ser retirados da sala. Ao meu ver isso não é uma simples brincadeira, é um racismo, como nós falamos, um crime já está prescrito no código penal brasileiro. Então essas crianças, se forem menores de idade, os pais têm sim que ser comunicados. Por quê? Porque talvez o professor olhe e fale que é só uma brincadeirinha e tal, mas para a pessoa que sofreu aquilo não é uma brincadeira. Para a pessoa que sofreu aquilo é um negócio sério. Então os pais dessa criança que fez isso, que causou essa mutilação psicológica, eles têm que ser avisados, têm que ser notificados. Essa criança que fez esse tipo de brincadeira tem que receber algum tipo de punição porque a punição é uma forma de educar. Então ela tem que ficar ciente: “Olha, você está sendo punido dessa forma porque você agiu de uma forma inadequada”. Porque se ficar apenas na conversa você vai estar motivando outros alunos a agirem igual. Porque depois você não pode punir; porque se você apenas conversou com o primeiro, você terá que apenas conversar com os outros. Se você pune o primeiro rapaz, não estou dizendo expulsar; não é isso, eu estou dizendo que o debate tem que ser feito, acontecer. Qual a melhor solução a ser tomada? Depende do caso, depende do contexto, depende do que a lei diz a respeito, interpretação e tal. Mas o debate tem que acontecer. O que é o debate? É ter a conversa ali entre o professor que estava na sala de aula; no caso se for eu; os alunos envolvidos; a direção; a coordenação; os pais dos alunos; se os alunos forem menores de idade. Então esse debate, essa conversa tem que ocorrer. Agora o que vai ocorrer a partir disso depende do contexto, depende da situação em si; mas não pode ser levado apenas como uma brincadeira.

Quando inicia sua resposta, o professor Nassor ressalta a importância do debate, o que inicialmente nos levou a pensar que se tratava de um debate junto aos alunos e alunas sobre

algo relacionado ao episódio e sobre o problema racial. No entanto, o que o professor chama de debate é tão somente reportar o episódio à coordenação da escola e aos pais das crianças envolvidas, não promovendo nenhuma atividade crítica sobre o tema e o episódio em questão. Para piorar, na sequência de sua resposta, o professor Nassor, mesmo se declarando pardo, deixa transparecer que compartilha da valoração negativa em relação ao cabelo afro e à identidade negra.

Eu tentaria acalmar ela. Tentaria convencê-la de que a beleza é relativa. Que o fato dela ser diferente fisicamente não a torna nem pior nem melhor. Tentaria trabalhar a autoestima dela. Tentaria buscar nela elogios de algo que ela tenha de positivo, por exemplo, se ela for boa em História, se ela gostar de seminário, algo nesse sentido pra tentar fazer com que ela, de certa forma, se acalmasse. Em relação à segunda pergunta, se ela teria que mudar o cabelo pra se adaptar à sociedade, eu percebo que, ao perguntar dessa forma, ela estaria se sentindo culpada. Eu tentaria convencê-la do contrário pra ela perceber que a culpa não é dela. Mas sim a culpa é de uma sociedade preconceituosa. Ou seja, a culpa não é dela pelo fato dela ser negra, pelo cabelo dela ser diferente. Eu tentaria convencer ela de que esse tipo de implicância e esse tipo de comentário em relação a ela ocorrem apenas por existirem pessoas que não têm respeito pelas outras, pessoas preconceituosas. Ou seja, a culpa que ela está sentindo eu faria com que ela enxergasse nas outras pessoas, na sociedade, na falta de respeito, na falta de educação na sociedade.

Mesmo que o professor reconheça a existência do preconceito em nossa sociedade, ao afirmar que buscaria ressaltar algo que a aluna tenha de positivo para melhorar sua autoestima ou que ela não é culpada por ser negra, não só deixa de problematizar criticamente o ato discriminatório, mas implicitamente valida os valores depreciativos que embasaram a agressão.

Por sua vez, outros professores sugeriram reflexões frente ao alunado, mas evidenciaram falta de habilidade para lidarem com o problema. Como exemplo, temos a professora Latifa:

Eu tento não deixar passar em branco. Principalmente a idade com a qual eu trabalho, pré-adolescentes e adolescentes. Isso geralmente acontece no sexto ano, sétimo ano, oitavo... É onde eles estão nessa transição. Tudo que eles querem é chamar a atenção. Fazer piada com o outro, seja em relação ao cabelo. Então assim, sempre mostrar para eles as diferenças. Que a gente não é igual. Que a gente é diferente. Enfatizar que a gente tem que valorizar. Tem que respeitar. Se a gente não gostar, a gente tem que aprender a respeitar e aceitar. São as atitudes que eu acho que posso estar fazendo dentro da sala. Agora, se for uma coisa mais grave, ou se a pessoa se sentir mais ofendida, eu encaminho para a coordenação e direção para eles tomarem uma atitude. Porque, às vezes, só na fala, aquela pessoa que foi ofendida não se sente satisfeita. Eu tento deixar isso claro: se você tem vontade de que isso seja passado para frente. Ou então, às vezes eu faço isso e comunico à coordenação

que aconteceu tal atitude. Para eles conversarem particularmente com os dois alunos e passar para frente.

A professora Latifa demonstra mais uma vez que as atividades pedagógicas voltadas para a conscientização do alunado sobre questões raciais brasileiras se ancoram no enaltecimento da característica multiétnica da nossa sociedade, na valorização da diversidade racial. A professora tão somente se preocupa em identificar e evidenciar as diferenças existentes e não em problematizá-las. No lugar de promover atividades que reflitam sobre as causas do estigma e preconceito sobre a população negra e assim buscar a formação de um pensamento crítico junto ao alunado, a professora parece naturalizar o fato de que um indivíduo possa vir a não gostar de outro pelo seu pertencimento étnico-racial quando afirma que “se a gente não gostar, a gente tem que aprender a respeitar e aceitar”.

Diferentemente da professora Latifa, que enalteceu a diversidade étnico-racial de nosso povo, a professora Niara evocou o caráter miscigenado de nossa população. Assim, se valendo de metáforas um tanto exageradas, a professora Niara respondeu:

Olha, eu sou uma pessoa polêmica porque, às vezes, a minha reação, antes de eu descer — porque eu precisaria descer pra passar isso pra minha gestão — eu iria conversar com ambas as partes. Eu ia pedir pra menina... Lógico, o menino ia ter que tirar do cabelo dela. Ele ia ter que pedir desculpa. Ela estaria nervosa. Eu pediria se ela quisesse tomar água e ir ao banheiro e, depois que ela voltasse, todo mundo estaria rindo, provavelmente. Eu iria dar uma certa aula porque vamos supor se eu pegasse um estilete lá e furasse ela e furasse ele, coisa que eu não vou fazer: qual é a cor do sangue? Mesma cor. Agora quer dizer que eu sou obrigado a cortar meu cabelo igual ao seu? Se eu fosse homem, eu seria obrigado a usar barba? Cada um é cada um e cada um veste o que quer e faz o que quer e ninguém pode ter esse preconceito. Por que o preconceito tem que começar a acabar lá embaixinho? Nós, como pais, temos que ensinar nossos filhos isso. E na escola nós não podemos compactuar com essa situação, com esse preconceito. O que eu faço geralmente? No primeiro dia de aula, a gente faz aquela mistura. Eu coloco um branco junto com o negro e a gente acaba vendo o tipo de reação. Às vezes o negro fica meio retraído, mas tem aquele menino que talvez seja branquinho mas ele não tá nem aí com a cor do outro não. Ele encara com normalidade, igual tem que ser. E tem às vezes aquele menino negro e tem um moreno, que também é negro, e ele já rejeita o coleguinha. Tem pessoas que mesmo sendo negras não se qualificam como negras. E muitas vezes eu já falei o seguinte: Todos nós temos sangue de negro e temos sangue de índio. Tem uns que têm a coloração da pele mais escura e tem outros que têm a coloração da pele mais clara, mas isso não nos faz diferentes.

Ao que parece, a professora Niara propõe uma atividade no intuito de promover uma integração étnico-racial entre os discentes; contudo, ao falar sobre o comportamento dos alunos e alunas, incorre no erro de culpabilizar as vítimas segregadas pela sua própria

segregação. Sabemos que não é incomum que pessoas negras assumam perspectivas preconceituosas e estigmatizantes acerca de sua própria raça; afinal, tais indivíduos foram socializados em uma cultura marcada pela desvalorização do legado de seus ancestrais e pela depreciação de suas características físicas (CAVALLEIRO, 2015). Diante de tal situação, o docente deve agir com empatia e compreensão e buscar meios de reverter esse quadro. No entanto, as palavras da professora Niara sugerem um olhar acusatório sobre os alunos negros. Em sua fala, o negro surge como protagonista do problema racial no espaço escolar: não como vítima, mas como algoz. Além de se autoexcluírem, os alunos negros de tons de peles mais claros apresentam mais rejeição aos alunos com tons mais escuros. Nesta ótica, todo o irracionalismo do preconceito racial emana dos próprios negros e não dos alunos brancos, os quais a professora parece enxergar com certa complacência. Sobre isso as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004).

Outro equívoco a enfrentar é a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a ideia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e, por isso, teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos. Cabe lembrar que, no pós-abolição, foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam.

Por seu turno, a professora Nala demonstra em sua narrativa perceber a existência de um padrão de beleza que deprecia os fenótipos afros em nossa cultura. Contudo, a nosso ver, a professora também não escolheu os melhores caminhos para lidar com a situação apresentada e com os questionamentos trazidos pela colaboradora.

Eu responderia que o cabelo dela é bonito do jeito que é, do jeito que nasceu. Eu posso até passar alguma coisa no meu cabelo. Eu sempre chamo a atenção das minhas sobrinhas. Elas falam assim: “cabelo ruim”. E eu falo: “como cabelo ruim? Meu cabelo não é ruim, é crespo.” Como seu cabelo é ruim se ele aguenta tantas químicas? Aguenta tantas coisas. Seu cabelo é crespo. Então o cabelo dessa menina é bonito do jeito que ele é, como ele nasceu. Ele pode ter algumas transformações? Pode, mas desde que ela se aceite como ela é. Eu posso transformar, mas se eu não me aceitar... De repente isso também. Eu tenho que me aceitar. Eu não estou gostando do meu cabelo assim. Beleza! Mas eu me sacrificar por causa do outro, isso não. Se ela se sentir bem com cabelo liso, amém. Mas que o cabelo dela é bom, é bom. Então vai depender do ego dela. Se ela quer cabelo crespo ou cabelo liso, mas não sacrificar pra ter aparência do jeito que os outros querem, que a sociedade quer que a gente apresente do jeito que eles querem. Eu sinto isso. Eu tenho que me

portar do jeito que eles querem. Se eles falam que é do lado direito, eu tenho que seguir do lado direito. Se é do lado esquerdo, eu tenho que seguir do lado esquerdo. Não tem nada a ver. Eu tenho que seguir do jeito que eu quero. Se eu quero cabelo crespo, uso cabelo crespo. Se quero roupa colorida, eu posso. Eu me amo. Tenho que fazer aquilo que eu quero.

Ao fazer referência à sua própria família, a professora Nala apresenta a fala de uma jovem que vai de encontro aos anseios da nossa colaboradora: a referência ao “cabelo ruim”. Diante da fala de sua sobrinha, a professora se abstém de enfrentar criticamente o cerne do problema, que seria a alusão à beleza do cabelo, ou seja, a negação da identidade afro por meio da depreciação de suas especificidades físicas em contrapartida ao enaltecimento da branquitude. Muito pelo contrário; em vez de responder seriamente à indagação, a professora escolheu tergiversar, desviando a atenção para a resistência do cabelo afro, aspecto que notadamente não tem referência com a adjetivação depreciativa em questão. Na sequência, a professora parece atribuir à aluna negra — que no exemplo citado tinha apenas 8 anos — a responsabilidade de desenvolver sua própria autoestima e aprender a se “aceitar”. Nesse sentido, segundo Cavalleiro (2015, p. 84),

O necessário papel da escola em perceber o problema e buscar estratégias para sua superação parece não ser considerado. A criança, indefesa em sua pouca idade, é apontada como aquela que deve, além de tudo, buscar meios de compreender tudo sozinha e elaborar um novo sentido para o seu pertencimento étnico

Embora não tenhamos identificado, anteriormente, elementos que nos possibilitassem assegurar uma maior criticidade de consciência, por parte da professora Nala, em relação à temática racial e à identidade negra, os posicionamentos e as dificuldades desta professora para lidar com a situação nos surpreenderam. Tendo em vista que seus trabalhos sempre versaram majoritariamente na valorização da beleza afro, com bastante atenção ao cabelo como expressão da africanidade, esperávamos mais desenvoltura desta docente diante desses conflitos.

Frente às questões trazidas pela colaboradora - “será que meu cabelo natural é feio assim? Será que é necessário todo esse sacrifício pra se encaixar no padrão da sociedade?” - o professor Matunde parece, inicialmente, seguir a mesma linha de raciocínio da professora Nala, evocando a necessidade de autoafirmação identitária por parte da aluna negra; porém, o professor avança em criticidade ao reforçar o papel docente e da escola no processo de guiar os alunos e alunas nessa empreitada. Mais do que isso, o professor demonstra ciência de que

esta aceitação está intimamente ligada à aluna aprender a valorizar sua ancestralidade e sua herança cultural. Por mais que o professor não explicita quais medidas tomaria para promover essa ressignificação positiva, pode-se inferir que compreende a educação como um meio para se atingir este fim.

Eu diria pra ela que o cabelo dela é bonito da forma que ele é. E que ela precisa aprender a valorizar sua cultura, a valorizar suas origens. E não fugir de suas origens porque a sociedade pede isso, clama por isso. Ela deveria buscar sua identidade, mas às vezes acontece que os alunos pequenos geralmente não têm essa formação. Mas aí é hora da gente falar: lê sobre isso; pesquisa sobre isso; veja como você pode arrumar seu cabelo do jeito que você acha. Você não precisa eliminar o cabelo pra você entrar no padrão da sociedade. Existem vários padrões que às vezes a sociedade daqui não está equiparada, mas pra todo mundo existe um espaço. Então quando a gente chega na vida adulta, a pessoa pode até alisar o cabelo, mas quando é criança é importante a gente ensinar a valorizar. O professor é importante pra isso. Ensinar que o cabelo dela é importante, que tem uma história, que tem uma identidade por trás de tudo isso. Ela vai se sentir mais valorizada. Buscar conhecer. Então ela vai se sentir importante e até vai se descobrir melhor pra se valorizar. E não se reduzir a pó, como a sociedade quer.

No momento mais emocionante deste trabalho, a professora Dalila não se conteve e chorou ao relatar ter se envolvido em episódios de discriminação semelhantes ao apresentado:

Eu já tomei tanta reação porque é doído. É muito doído você ver uma criança esfregar o braço assim e dizer: 'Eu não quero ser dessa cor.' E você abraça. Chora junto. Por que não tem muito o que você fazer. Você conversa. Você mostra o quão ele é lindo, mas a gente sabe que a feridinha tá ali. Mas eu já vi de tudo. Eu já preparei aula só por causa disso. Montei aula, fiz trabalho, pra tentar trazer isso, porque é muito difícil. (Dalila)

Tomada pela emoção, a professora não conseguiu detalhar as ações e atividades que realizou quando se deparou com casos de discriminação racial; porém, a sensação de impotência e o fato de, apesar disso, ter se preocupado em montar aula e fazer trabalhos para lidar com o assunto indicam que a docente não só tem maior conscientização da dimensão do problema racial que permeia nossa sociedade, como também entende a educação como um caminho para a desconstrução de estereótipos estigmatizantes e preconceituosos.

Por fim, analisamos a narrativa da professora Malaika referente ao relato apresentado. Mais uma vez, a postura desta professora frente ao episódio em discussão se demonstrou mais condizente com os propósitos da Lei 10.639/03, corroborando assim a importância do

conhecimento teórico em perspectivas multiculturais de ensino para preparar os docentes para lidarem de forma mais assertiva com as tensas relações étnico-raciais que emanam da escola.

Como a gente tem esse constructo, essa opressão estrutural, não tem como você atacar o racista porque está em processo de formação e que é uma criança também. Isso faz com que a gente pense o currículo, o que precisa mudar. Vou citar um exemplo do que eu fiz. A primeira coisa é você não prolongar a dor. Então quando você grita e vai chamar a atenção da pessoa que cometeu o racismo na frente da vítima do racismo, você tá prolongando o sofrimento dela. Então é acolher quem sofreu o racismo, é conversar com quem sofreu o racismo. Esse é o primeiro momento. Depois essa conversa inicial sobre todas as dores que caminharam ali e de como aquilo causou sofrimento no outro: o trabalho com a empatia. Trabalhar com o protagonismo dele em sala de aula. Levar isso pra sala de aula: a valorização do negro. Porque a gente não tem isso. Não há isso no Brasil. A estrutura de formação não deixa. Eu acho que seriam esses passos: acolhimento da vítima; depois o tratamento de quem cometeu porque ele tem que saber que racismo é crime, mas primeiro ele tem que saber o que é racismo. Por que você escuta o pai falando, conversando com a mão à mesa: 'Mas negro não tem vergonha né? A coisa tá preta.' A criança cresce ouvindo que tudo que é negro, tudo que é preto, tudo que é escuro é ruim. Então ele vai lidar com aquilo dessa maneira. Então o caminho é voltar o olhar para o currículo. Melhorar o currículo. Levar o protagonismo e a representatividade para sala de aula.

As palavras da professora penetram o dédalo do problema racial do nosso país: a “opressão estrutural”. Neste caso, diferente da maioria dos entrevistados que responderam a esta questão², a professora Malaika escolhe outros caminhos que não a punição da criança infratora. Caminhos estes que denotam empatia pelo sofrimento da vítima da discriminação e, ao mesmo tempo, um olhar compreensivo com a criança que cometeu o ato. Não estamos defendendo que atos discriminatórios de qualquer natureza sejam ignorados e não recebam as sanções devidas; afinal, o silêncio dos docentes e colaboradores da escola pode passar uma mensagem de legitimação aos discentes e, conseqüentemente, aumentar a incidência destes atos na escola e em outros espaços de socialização (CAVALLEIRO, 2015). Salientamos somente que, no episódio em questão, embora a aluna negra seja a mais prejudicada, carregando por toda a vida as marcas dessa violência sofrida, ambas as crianças são vítimas de um processo de aculturação desumanizante. Processo este gestado no interior de uma sociedade notadamente racista que, ao longo da história, depreciou de todas as formas possíveis tudo que fosse relacionado à raça negra. Nesse sentido, Cavalleiro (2015, p. 17) salienta.

² Cabe salientar que estas questões foram introduzidas após a primeira entrevista realizada com a professora Jamila. Logo, esta foi a única docente a não responder esta parte do questionário.

Numa relação dialética homem/sociedade, o novo membro da sociedade interioriza um mundo já posto, que lhe é apresentado com uma configuração já definida, construída anteriormente à sua existência. Assim, interagindo com outros, a criança aprenderá atitudes, opiniões e valores a respeito da sociedade ampla e, mais especificamente, do espaço de inserção de seu grupo social.

Ante tal constatação, a professora Malaika escolhe o caminho da conscientização crítica como forma de combate às atitudes discriminatórias. Em vez de tão somente punir o infrator, ela busca não somente promover a valorização da identidade negra junto aos discentes, mas também a reflexão acerca do problema racial. Tais medidas, certamente, colaborarão para conscientização crítica dos educandos, formação de valores mais solidários e humanos e, por consequência, para formação de atitudes mais positivas frente às diversidades étnicas em nossa sociedade.

3.3 Consciência x práxis: considerações sobre as estratégias pedagógicas

De maneira geral, a análise das narrativas referente às três questões que selecionamos para discutir neste capítulo, revelou que existe um trabalho sendo feito nas escolas do município de Cassilândia voltados para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Todos os professores e professoras, de certa forma, relataram participação em atividades relacionadas a temática. No entanto, percebemos também que existe uma correspondência entre a consciência dos docentes, no que tange à identidade negra e à situação das relações raciais no Brasil, e as atividades pedagógicas realizadas, corroborando nossa hipótese inicial de que à medida que nossa percepção das questões que nos cercam vai se tornando mais crítica, mais críticas serão nossas atitudes e posicionamentos perante elas (FREIRE, 2019a).

Tecendo um paralelo com as discussões trazidas nos dois primeiros capítulos desta obra, percebemos que quanto menos críticas eram as percepções dos docentes em relação a dinâmica das relações raciais em nossa sociedade, mais superficiais e mais escassas foram as atividades realizadas junto ao alunado. Nesse sentido, os professores que se mostraram mais influenciados por representações que sustentam que o Brasil é um país racialmente democrático, como por exemplo, o discurso meritocrático, a crítica a políticas afirmativas, e a

alusão ao vitimismo dos negros, realizaram atividades mais protocolares e descompromissadas, mais restritas a Semana da Consciência Negra.

Por outro lado, professores que apresentaram um olhar mais crítico sobre o racismo existente em nosso país, sobretudo os que demonstraram uma maior conscientização da situação deletéria da população negra, demonstraram maior interesse e comprometimento com uma verdadeira reeducação para as relações raciais mais positivas. Sendo assim, alguns docentes apresentaram estratégias que dialogam com perspectivas pedagógicas que compreendem o aluno como sujeito ativo no processo de conhecimento, desenvolvendo atividades que primam pelo desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e pela transformação das consciências dos educandos, tais como: pesquisas, debates, seminários, produções artísticas, apresentação de filmes e músicas, trabalho interdisciplinar, dentre outras.

Nesse aspecto, há que se destacar que o pertencimento racial dos docentes também foi fator relevante quanto à postura frente as atividades realizadas, pois alguns dos trabalhos mais instigantes foram realizados por professores/as que se declararam negros/as. Acreditamos que a experiência de vida destes profissionais em uma cultura que ainda reverbera ecos de um ideal de branquitude, tornou-os mais sensíveis para lidarem com a temática racial, pois como nos apresentou a professora Nala, mesmo estes docentes não estão imunes aos efeitos do racismo existente em nossa sociedade:

Eu tenho uma experiência assim: eu tive um professor, quando eu fiz Artes. Ele falava assim: observa aqui dentro e vê se você encontra outra pessoa negra fazendo faculdade. E realmente não tinha. E era uma faculdade de porte, que tinha vários cursos. Não tinha outro negro, só eu como negra. Ele falava: isso mesmo, vai em frente. Ele até me incentivou a fazer parte de movimentos. Eu não participei diretamente de me envolver mas quando eu fazia Artes Plásticas só tinha eu como negra. Então realmente é um desafio. O que está precisando hoje é os negros se desafiarem cada vez mais. Precisa dos negros desafiarem a sociedade. (Nala)

Por outro lado, nota-se também que, apesar da boa vontade e dos esforços da maioria dos docentes entrevistados, poucos demonstraram em suas narrativas atividades que contemplassem as determinações da Lei 10.639/2003 em sua integralidade. Isso porque as atividades focaram na valorização da diversidade racial brasileira e em acentuar a contribuição histórica e cultural dos povos africanos, aspectos que vão ao encontro das expectativas de se formar cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial. Nesse sentido, na sua maioria, as atividades destacaram a beleza dos fenótipos afros e as contribuições africanas em áreas como culinária, música, esportes, religião e capoeira.

Tendo em vista a tipologia de consciência de Rüsen (2001, 2010, 2014), percebemos que a consciência exemplar em relação à identidade negra da maioria dos sujeitos desta pesquisa, ainda fortemente impactada por um ensino tradicionalmente eurocêntrico, influenciou decisivamente os conteúdos ministrados em aula. Logo, mesmo abordando a contribuição africana e trazendo personagens negras para o debate, os exemplos trazidos pelos professores permaneceram calcados no aspecto folclórico da participação histórica desses povos, avançando pouco em áreas como ciência, educação, política e economia.

Em relação a desmistificar o mito da democracia racial brasileira, outro objetivo central da Lei 10.639/03, entendemos que poucos trabalhos se aproximaram do que esse aparato legal preconiza como ideal. Na verdade, acreditamos que somente a narrativa da professora Malaika nos permite identificar, ainda que de maneira incipiente, uma tentativa de desvelar os aspectos ideológicos que envolvem as questões raciais em nossa sociedade. As demais atividades narradas, como já salientado, focaram em identificar e realçar a diversidade racial, mas não avançaram na problematização dessas questões. Como nos lembra Gomes (2012b, p. 105)

[...] a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Esse “outro” deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões. Tudo isso diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros. Refere-se também aos conflitos, choques geracionais e entendimento das situações-limite vivenciadas pelos estudantes das nossas escolas, sobretudo aquelas voltadas para os segmentos empobrecidos da nossa população.

Como nos lembra Freire (2015), a compreensão que temos dos fenômenos será tão mais crítica quanto maior for nossa apreensão de sua causalidade autêntica; ou seja, para formarmos cidadãos críticos e atuantes no combate ao racismo em nossa sociedade, não basta somente evocar as diferenças nem salientar as desigualdades sociais; é preciso fazer com que os alunos e alunas compreendam como essas diferenças foram gestadas e como são

constantemente reinventadas para garantir que essa hierarquia racial se perpetue em nossa civilização.

Nesse sentido, embasados na teoria freireana sobre criticização da consciência, acreditamos que a ausência de práticas pedagógicas com viés mais crítico no que tange às relações raciais em nosso país se deve ao fato de os docentes permanecerem num nível de consciência transitivo-ingênuo em relação a esse tema. Como evidenciado no segundo capítulo desta obra, embora reconheçam a existência do racismo em nosso tecido social, as percepções apresentadas pela maioria dos docentes se afastam da perspectiva estrutural trazida pelos documentos normativos que gravitam em torno da Lei 10.639/2003. Tal percepção faz com que as atividades docentes ignorem o fato de que essa situação de marginalização e opressão da população afrodescendente é resultado de um projeto racial bem-sucedido, forjado sob o viés da legalidade com a participação de algumas das mentes mais aclamadas da nossa história e não fruto da irracionalidade humana. Logo suas atividades pouco avançaram em desvendarem as condições políticas, econômicas, militares, culturais e religiosas que fundamentam essa opressão racial (SANTOMÉ, 1995).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um momento de muitas incertezas, em meio a uma das maiores crises sanitárias da história da humanidade, o problema racial voltou aos holofotes dos noticiários e das discussões acadêmicas, como se quisesse evidenciar nossas falhas enquanto seres humanos. Mais do que isso, diante da ascensão de grupos e personagens de extrema direita no espectro político mundial, as discussões em torno da questão racial, bem como outras questões de viés identitário (gênero, LGBTQIA+), foram apropriadas por esses grupos, sendo tratadas de maneira superficial, pejorativa e discriminatória. Nesse sentido, muitas discussões sérias que permeiam nossa sociedade foram banalizadas, inviabilizando o debate e prejudicando ações e políticas afirmativas que visam corrigir algumas desigualdades sociais surgidas em decorrência de séculos de relações sociais hierarquizadas e desniveladas em poder.

No Brasil, tal experiência não foi diferente. Para além dos discursos, a eleição do presidente Jair Bolsonaro representou um grande retrocesso na caminhada rumo a uma sociedade mais justa e igualitária. Muitos foram os ataques a pautas, órgãos e grupos que se preocupam com direitos humanos, minorias, sustentabilidade e preservação ambiental.

No entanto, a medida que mais interessa às discussões deste trabalho foi a escolha de Sérgio Camargo para presidir a Fundação Palmares, órgão que, segundo a Lei 7.668/1988, visa “(...) promover a preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira”. A gestão de Sérgio Camargo foi marcada por muitas polêmicas, declarações racistas e ataques a símbolos históricos e religiosos afro-brasileiros, chegando até mesmo a tentar alterar o nome da instituição — que faz referência a Zumbi dos Palmares, um líder revolucionário negro — para Princesa Isabel. Era uma clara tentativa de desmobilizar e arrefecer os esforços de movimentos e ativistas negros por equidade racial em nossa sociedade. Diante das tentativas de silenciamento, entendemos que é preciso erguer-se e lutar.

Em meio a este desmonte de políticas públicas voltadas para o interesse de grupos minoritários, decidimos investigar a aplicação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas públicas de Cassilândia – MS. Haja vista que tais conteúdos foram regulamentados pela Lei 10.639 em 2003, ou seja, há quase duas décadas, almejávamos encontrar uma realidade promissora, com conteúdos solidificados no currículo escolar e com professores e professoras preparados para ministrar atividades que promovam uma reeducação para relações raciais mais positivas, diminuindo assim os impactos negativos do racismo

existente em nossa sociedade. Entretanto, nossas descobertas revelaram um extenso caminho a ser trilhado.

Inspirados na obra "A construção social da cidadania em uma sociedade intercultural: o ensino da cultura e da história africana e afro-brasileira em sala de aula" (2020), dos autores Diogo Roiz e Jonas Santos, percebemos a possibilidade de pensar a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) à luz das premissas teórico-metodológicas do historiador alemão Jörn Rüsen (2001, 2010, 2014) e do pedagogo brasileiro Paulo Freire (2006, 2015, 2019a, 2019b). A obra de Roiz e Santos (2020) nos mostrou proximidades entre essas duas vertentes teóricas, sobretudo no que se refere à transformação das consciências e à formação do pensamento crítico a partir da educação.

A análise deste aparato legal nos fez concluir que seus principais objetivos são: a) ressignificar positivamente as representações acerca da identidade negra, por meio do resgate e da valorização da contribuição socio-histórica dos povos africanos para nossa civilização; b) desmistificar o mito da democracia racial brasileira que mascara o racismo estrutural existente em nosso país, prejudicando assim a luta daqueles que se ocupam em construir uma sociedade mais equilibrada e igualitária sob o aspecto racial. Tendo em vista tais objetivos, este trabalho investigou as percepções dos docentes acerca da identidade negra e sua contribuição histórica, bem como o entendimento destes em relação à dinâmica das relações raciais no Brasil.

Por meio de entrevistas com perguntas sobre temas como racismo, políticas afirmativas, contribuição histórica dos povos africanos, abolição da escravidão, dentre outros, buscamos descobrir se esses profissionais tinham superado os efeitos seculares de um ensino eurocêntrico que negou às etnias não-europeias seu protagonismo na constituição da sociedade brasileira. Por outro lado, almejávamos descobrir se os docentes também tinham superado o mito da democracia racial e se entendiam o viés ideológico por trás dessa representação e seus efeitos históricos nocivos para a parcela negra de nossa população.

Tendo em vista tais objetivos, no primeiro capítulo, abordamos o caráter eurocêntrico dos currículos escolares, evidenciando como a participação africana na formação da história brasileira foi, em grande parte, marginalizada e invisibilizada. Assim, o legado cultural e as contribuições históricas dos povos africanos foram tratados de maneira superficial e alegórica pelos sistemas de ensino, impactando negativamente a identidade negra. Infelizmente, as narrativas dos professores e professoras de nosso município revelaram que, na sua maioria, as percepções sobre a identidade negra e a contribuição histórica dos povos africanos ainda

permanecem influenciadas por esse ensino eurocêntrico. A imagem do negro como escravo continua muito presente no imaginário dos docentes. Poucos mencionaram a luta e a resistência dos negros durante o período da escravidão. Após a abolição, as referências a personalidades negras ainda são predominantemente associadas a ícones culturais midiáticos ou atletas esportivos. Dessa forma, o legado cultural dos afrodescendentes permanece cristalizado sob uma perspectiva folclórica nas áreas de música, dança, culinária e religião. Os professores têm avançado pouco em relação às contribuições históricas desses povos em áreas como economia, ciências, política, literatura e arte.

No segundo capítulo, demonstramos como a Lei 10.639/03 oferece uma perspectiva estrutural sobre a questão racial em nossa sociedade. A partir de dados e estatísticas socioeconômicas, buscamos evidenciar como o fator racial é fundamental para determinar a posição dos indivíduos dentro de nossa estrutura social. Com isso, ressaltamos a condição subalterna da população negra, especialmente quando comparada à população branca. Fundamentados em autores como Almeida (2019), Munanga (2004) e Mbembe (2018), argumentamos que esse cenário prejudicial é uma consequência direta das teorias racistas que emergiram a partir do projeto expansionista das nações europeias, iniciado no século XVI. Também abordamos como essas teorias racistas influenciaram a construção do mito da democracia racial brasileira e as políticas eugênicas de branqueamento da população.

A análise das narrativas dos docentes revelou, em sua maioria, um distanciamento em relação às expectativas estabelecidas pela Lei 10.639/03. Apesar de reconhecerem a existência do racismo em nossa sociedade, suas posições carecem de um aprofundamento teórico e crítico, baseando-se apenas nas evidências mais evidentes do problema. Observamos que muitos elementos que sustentam a retórica do mito da democracia racial ainda influenciam significativamente a percepção desses professores sobre a questão racial. O discurso da meritocracia, a referência ao vitimismo negro e a menção às cotas sociais, que relativizam o problema racial, foram recorrentes nas falas dos docentes.

Além disso, uma outra incoerência em relação aos objetivos da Lei 10.639/03 foi a análise da atuação do Estado brasileiro no período republicano pós-abolição. A maioria das narrativas docentes se concentrou na omissão do Estado, que não implementou políticas de integração para os negros alforriados. Poucas abordagens avançaram na discussão sobre as intenções do Estado em estabelecer medidas e políticas públicas que causaram prejuízos diretos aos negros, como as proibições de imigração, restrições às expressões culturais, controle e depredação de instituições religiosas e políticas eugênicas, entre outros.

Problematizando as narrativas docentes à luz da tipologia rüseniana de consciência histórica (RÜSEN, 2001, 2010, 2014), concluímos que, em relação ao entendimento da dinâmica das relações raciais em nosso país e das imagens acerca da identidade negra, há uma predominância dos tipos tradicional e exemplar nas perspectivas desses profissionais. Em relação aos níveis de consciência estabelecidos por Freire (2005, 2015, 2019a, 2019b), a maioria dos docentes encontra-se no estágio transitivo-ingênuo. Chegamos a esta conclusão porque percebemos que as perspectivas desses professores e professoras acerca dos povos africanos e seus descendentes ainda são muito enviesadas pelo ensino tradicional e eurocêntrico. Por outro lado, também demonstraram, na maioria dos casos, não compreender a dimensão das causas e dos impactos do racismo em nossa estrutura social, denotando uma posição ingênua frente a tal questão.

Assim, no terceiro capítulo, procuramos identificar as atividades realizadas no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Percebemos que a temática tem sido trabalhada nas escolas de nosso município; porém, a ausência de um olhar mais crítico para os problemas raciais faz com que as atividades e estratégias adotadas se pautem tão somente na valorização folclórica da contribuição das populações africanas para nossa civilização. Embora muitas estratégias adotadas pelas professoras tenham merecido nosso destaque por indicar um certo comprometimento com a formação da autonomia e do pensamento crítico dos educandos, os conteúdos trabalhados e a incidência dos trabalhos — geralmente focados na Semana da Consciência Negra — transpareceram essa ausência de criticidade nas consciências dos docentes que apresentamos no parágrafo anterior.

Cabe salientar que, embora nossas descobertas tenham sido na contramão de nossas expectativas, pois percebemos uma dissonância entre as percepções e os trabalhos docentes em relação àquilo que a Lei 10.639/03 preconiza como ideal para um ensino transformador, não podemos deixar de parabenizar estes profissionais que enfrentam diariamente batalhas inglórias pelas salas de aula de um país que não aprendeu a reconhecer e valorizar a sua profissão e o seu importantíssimo trabalho. Muito pelo contrário, ficou evidente nas narrativas destes professores que o clima belicoso que tomou conta do espectro político também invadiu o espaço escolar, promovendo um quadro inseguro e instável que dificulta aos docentes trabalhar temas sensíveis como a questão racial.

Felizmente, a eleição do Presidente Lula em 2022 pode representar uma retomada no caminho das conquistas sociais. Afinal, como já salientado, foram nos governos progressistas que se experimentaram os maiores avanços em relação à promoção da igualdade racial na

história recente deste país. Contudo, é fundamental mantermos a vigilância e não nos afastarmos da batalha. Não podemos permitir que haja retrocessos. Nossa sociedade deve aprender a reconhecer as desigualdades que existem em nosso cotidiano e adotar uma atitude mais crítica e humanitária, visando corrigir nossas falhas e promover a construção de relações mais solidárias e equitativas.

REFERÊNCIAS

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

ARROYO, Miguel González. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. *In*: GOMES, Nilma Lino. (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. 1 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010. p. 111 – 130.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Edição digital. Petrópolis – RJ: Vozes, 2017.

BARCA, Isabel. El enfoque de la educación histórica: líneas y (re)interpretaciones. **Educación histórica para el siglo XXI: principios epistemológicos y metodológicos**. Cali, v. 1, p. 51-94, fev. 2021

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

Brasil. Lei nº 7.668, de 22 de agosto de 1988. **Autoriza o Poder Executivo a constituir a Fundação Cultural Palmares - FCP e dá outras providências**. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/549544#:~:text=Autoriza%20o%20Poder%20Executivo%20a.FCP%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.&text=AUTOR%3A%20EXECUTIVO%20%2D%20PL.,549%20DE%201988>. Acesso em: 05/08/2022

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 07/06/2020

Brasil. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 07/06/2020

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

BRASIL. Presidente (2019-2021): Jair Messias Bolsonaro). **Pronunciamento do Senhor Presidente da República, Jair Bolsonaro, em cadeia nacional de rádio e televisão, 07 de setembro 2020**. Brasil, 07 set. 2020. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/bolsonaro/pronunciamentos-oficiais/pronunciamento-do-senhor-presidente-da-republica-jair-bolsonaro-em-cadeia-nacional-de-radio-e-televisao-07-de-setembro-2020>

CABREIRA, Airta Platero de Souza. **O uso das cenas fílmicas: desafios na implementação da lei n. 10.639/03 na escola municipal professor Adenocre Alexandre de Morais no**

município de Costa Rica/MS. 2018. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2018.

CAMPOS, Mayra. 'Brasil não tem casos como de George Floyd', diz Eduardo Bolsonaro. **Catraca Livre**, 15 jun. 2020. Disponível em: https://catracalivre.com.br/cidadania/brasil-nao-tem-casos-como-de-george-floyd-diz-eduardo-bolsonaro/#google_vignette. Acesso em: 10 julho 2023.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008

_____. (Org.). **Reinventar a escola**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

_____. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em Direitos Humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

CARR, Edward Hallet. **Que é história?**. Tradução de Lúcia Maurício de Alverga. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

_____. (Org.). **Os jovens e a história: Brasil e América do Sul**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2018.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Tradução de Flávia Nascimento. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3 ed. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

_____. **Educação como prática da Liberdade**. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 70 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019a

_____. **Pedagogia da autonomia**. 60 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019b

GOMES, Flávio dos Santos; LAURIANO, Jaime; SCHWARCZ, Lilia Moritz (Orgs.). **Enciclopédia Negra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. História. Coleção para todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade –Brasília: Ministério da Educação, 2005.**

_____. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. *In:* _____. (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. 1 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010. p. 97 – 109.

_____. (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003**. 1 ed. Brasília: MEC; Unesco, 2012a.

_____. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012b.

_____. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

GUIMARAES, Alfredo Antônio. Cor e raça: raça, cor e outros conceitos analíticos. *In:* PINHO, Osmundo Araújo; SANSONE, Lívio (org.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2008.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdade raciais no Brasil**. Tradução de Patrick Burglin. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, Nei. **História e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Balsa Planeta, 2008.

MACEDO, José Rivair (Org.). **Desvendando a história da África**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

MARTINS, Estevão C. De Rezende. Historia, historiografía e investigación histórica. **Educación histórica para el siglo XXI: principios epistemológicos y metodológicos**. Cali, v. 1, p. 21-50, fev. 2021

MARTÍN, Nilson Javier Ibagón. El uso de fuentes históricas en la escuela y el desarrollo del pensamiento histórico del estudiantado. **Educación histórica para el siglo XXI: principios epistemológicos y metodológicos**. Cali, v. 1, p. 181-213, fev. 2021

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: N-1 edições, 2018.

_____. **Necropolítica**. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MELO, Elisabete; BRAGA, Luciano. **História da África e afro-brasileira: em busca de nossas origens**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In:* **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira** [S.l.: s.n.], 2004.

_____; GOMES, Nilma Lino. **O negro no brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Negritude: usos e sentidos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 1 ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Sueli do. **História e cultura afro-brasileira e indígena e as linguagens culturais no processo de formação da consciência histórica em cursos superiores de tecnologia e engenharia civil**. 2020. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2020.

PALMA, Rogério da. **Racismo e Liberdade: relações inter-raciais e a construção da (sub)cidadania negra**. 1 ed. São Paulo: Alameda, 2021.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Editora Schwarcz, 2019

ROIZ, Diogo da Silva; SANTOS, Jonas Rafael dos. **A construção social da cidadania em uma sociedade intercultural: o ensino da cultura e da história africana e afro-brasileira em sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da história I: os fundamentos da ciência da história. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba/PR: Ed. UFPR, 2010.

_____. **Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã**. Tradução de Nélio Schneider. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 159

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Ale. **Rastros de resistência: história de luta e liberdade do povo negro**. São Paulo: Panda Educação, 2020.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. **Racismo brasileiro: uma história da formação do país**. 1 ed. São Paulo: Todavia, 2022.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE
RESPONSÁVEIS PELO SUJEITO DE PESQUISA**

Gostaríamos de convidá-lo a participar do projeto de pesquisa “Percepções docentes sobre as relações étnico-raciais: desafios para uma educação antirracista” - que visa analisar os sentidos atribuídos pelos/as professores/as das escolas da rede pública a questões referentes às relações étnico-raciais e à identidade negra no Brasil. Tais informações poderão contribuir para verificarmos se o quadro docente demonstra conhecimento teórico e posicionamentos críticos alinhados com perspectivas multiculturais de ensino e com a Lei 10639/2003, a probabilidade de construir uma aprendizagem mais significativa em relação ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana junto aos discentes.

Os dados para o estudo serão coletados por meio de entrevistas, via questionários e narrativas. Assim, os/as professores/as participantes responderão sobre sua formação e experiência profissional, e relatarão suas percepções sobre as relações étnico-raciais e a participação afro-brasileira na história do Brasil.

CRITÉRIO DE INCLUSÃO: Farão parte da pesquisa professores(as), em efetivo exercício da função, que atuam na rede pública de ensino no município de Cassilândia - MS, nos níveis de ensino fundamental II e ensino médio.

CRITÉRIO DE EXCLUSÃO: Serão excluídos desta pesquisa profissionais não docentes que atuam nas instituições da rede pública de ensino de Cassilândia - MS, assim como professores(as) de instituições privadas de ensino ou que atuam nos níveis de educação infantil, Fundamental I e Superior.

Os riscos aos participantes serão mínimos. Os questionários e as entrevistas serão realizados pelo pesquisador responsável. Todas as informações coletadas serão tratadas com muito profissionalismo e cuidado, de modo a garantir o sigilo, a privacidade e a confidencialidade das respostas dos participantes, por meio da utilização de pseudônimos que venha a garantir o anonimato do/a professor/a participante e da instituição que o mesmo leciona. Caso você se sinta psicologicamente desconfortável devido a pesquisa, poderá ser oferecida ajuda psicológica, com a finalidade de evitar eventuais danos.

Esta pesquisa poderá contribuir para despertar a atenção da comunidade escolar local para a urgência de se combater o racismo estrutural em nossa sociedade, bem como para a importância da educação para as relações étnico-raciais, sobretudo, na rede pública de ensino, composta por uma grande parcela de alunos/as pretos/as e pardos/as. As informações trazidas pelo estudo, poderão subsidiar ações de combate à discriminação e ao racismo nas escolas e políticas públicas na área de educação no município de Cassilândia – MS.

O pesquisador responsável ficará à disposição dos sujeitos da pesquisa para maiores esclarecimentos pelos contatos: e-mail raph_santos@hotmail.com e telefone/WhatsApp (67) 98141 2079. Os sujeitos da pesquisa também terão liberdade para retirar sua autorização e desistir de integrar a pesquisa, sem penalidade ou prejuízo, a qualquer momento do estudo.

Declaro que li e entendi os objetivos deste estudo, e que as dúvidas que tive foram esclarecidas pelo Pesquisador Responsável. Estou ciente que a participação é voluntária, e que, a qualquer momento tenho o direito de obter outros esclarecimentos sobre a pesquisa e de retirar a permissão para participar da mesma, sem qualquer penalidade ou prejuízo.

Nome do Sujeito de Pesquisa: _____

Assinatura do Sujeito de Pesquisa: _____

Declaro que expliquei ao Sujeito de Pesquisa os procedimentos a serem realizados neste estudo, seus eventuais riscos/desconfortos, possibilidade de retirar-se da pesquisa sem qualquer penalidade ou prejuízo, assim como esclareci as dúvidas apresentadas.

Cassilândia-MS, _____ de _____ de 20__.

Raphael Alves dos Santos - Pesquisador

Telefone: (67)98141-2079

e-mail: raph_santos@hotmail.com

APÊNDICE B – Questionário/Roteiro da Entrevista

ENTREVISTA COM PROFESSORES/AS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE CASSILÂNDIA-MS

Título da Pesquisa: **PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

Pesquisadores Responsáveis:

Raphael Alves dos Santos (Mestrando)

Diogo da Silva Roiz (Orientador)

Sujeitos da Pesquisa: Docentes que atuam no Ensino Fundamental II e Ensino Médio das escolas municipais e estaduais de Cassilândia-MS

ROTEIRO DA ENTREVISTA

INFORMAÇÕES DA/O DOCENTE

Nome: _____ Idade: _____ Gênero: _____

Curso Graduação: _____

Conclusão Graduação (ano): _____ Tempo de docência: _____

Pós-Graduação: _____

Disciplina(s) Lecionada(s): _____

Escola que atua: _____ Tempo de atuação: _____

Escola que atua: _____ Tempo de atuação: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

Cor/Raça (IBGE): () Preto () Pardo () Branco () Amarelo () Indígena () Recuso informar

- Enquanto você foi aluno/a, você estudou temas relacionados à educação para as relações étnico-raciais?
- Na graduação ou pós-graduação você estudou sobre a história e cultura africana e afro-brasileira?

SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

- **O texto abaixo apresenta uma perspectiva sobre o desenvolvimento histórico das relações étnico-raciais no Brasil. Analise e responda a questão a seguir.**

Naquele histórico 7 de setembro de 1822, às margens do Ipiranga, a identidade nacional começou a ser desenhada com a miscigenação entre índios, brancos e negros. Religiões, crenças, comportamentos e visões eram assimilados e respeitados. O Brasil desenvolveu o

senso de tolerância. Os diferentes tornavam-se iguais. O legado dessa mistura é um conjunto de preciosidades culturais, étnicas e religiosas, que foram integradas aos costumes nacionais e orgulhosamente assumidas como brasileiras.

Você concorda com o quadro apresentado pelo texto sobre as relações étnico-raciais no Brasil?

- () Concordo totalmente () Concordo parcialmente () Indiferente
 () Discordo parcialmente () Discordo totalmente

- O período em que o Brasil foi colônia de Portugal (séc. XVI ao séc. XIX) teve como características economia baseada na produção agrícola e extração de recursos naturais e utilização de mão de obra escrava. O que tal período significou para a população afrodescendente?
- A Lei Áurea, em 1888, decretou o fim da escravidão no Brasil. O que tal fato representou para a população afro-brasileira e africana? Quem foram os protagonistas do processo abolicionista?
- Cite personalidades negras que contribuíram para história e cultura brasileira?
- Qual a contribuição da população afrodescendente para a cultura e história brasileira?
- Qual é a sua percepção acerca de políticas afirmativas, como por exemplo, as chamadas leis de cotas, que implementam cotas raciais para universidades e concursos públicos e a Lei 10.639/2003, que implementa a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no ensino básico?
- O que você entende por racismo?
- Como você percebe as relações entre diferentes grupos raciais no Brasil? Existe racismo no Brasil? Se sim, como podemos evidenciá-lo em nossa sociedade?
- Recentemente, um grande jornal brasileiro lançou uma matéria sobre racismo reverso, em síntese racismo por parte dos negros contra os brancos, qual sua opinião sobre esse tema?

SOBRE A LEI 10.639 E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A Lei 10.639 de 2003, implementou a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira por todo o currículo escolar da educação básica, especialmente nas disciplinas de história, literatura e artes.

- Na sua opinião, qual a importância desta lei para o ensino e que benefícios ela pode trazer para a sociedade?
- Quais atividades e estratégias você já realizou, junto aos/as alunos/as, relacionada a temática racial e ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e como relaciona seus trabalhos com outras disciplinas?

- Qual a periodicidade dos trabalhos sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana?
- Cite algumas dificuldades encontradas no trabalho com a temática racial nas escolas?
- Na sua opinião, o atual momento político e histórico brasileiro favorece discutir temas relacionados a educação para as relações étnico-raciais nas escolas?

ANALISE O RELATO A SEGUIR:

Sou uma jovem de 21 anos. Negra. Quando tinha 8 anos, um colega de classe levou um bombril para a aula e, sem eu perceber, o colocou no meu cabelo. Naquele momento virei alvo de chacota dos colegas que riram e me chamaram de cabelo pixaim e cabelo de bombril. Esse episódio marcou minha vida e pouco tempo depois passei alisar meu cabelo pra elevar minha autoestima. Entretanto, ao aparecer na escola de cabelo liso, fui mais uma vez vítima de piadas pois meus colegas sabiam que não era meu cabelo natural. Além do mais, sofri bastante pois, após iniciado esse processo de alisamento, tinha que retocar a cada dois meses, passando horas de “tortura” no salão de beleza. E daí me pergunto: será que meu cabelo natural é feio assim? Será que é necessário todo esse sacrifício pra se encaixar no padrão da sociedade?

Você já presenciou episódios como o citado acima no ambiente escolar?

Como educador/a, como você reagiria perante este episódio?

Como você responderia as indagações desta aluna?

- Fazendo uma autoanálise do seu nível de preparo para trabalhar questões referente a temática racial e ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana com os/as alunos/as, você se considera? Justifique:

() Muito preparado () Preparado () Razoável () Pouco preparado () Nenhum Preparo

- Em relação ao nível de atendimento das determinações da lei 10639 no espaço escolar, nos dias atuais, você considera:

() Muito satisfatório () Satisfatório () Regular () Pouco satisfatório () Não contempla

APÊNDICE C – Carta de Autorização

**CARTA DE AUTORIZAÇÃO
COLETA DE DADOS**

Eu, **Raphael Alves dos Santos**, acadêmico do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, nível Mestrado, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba – MS, solicito encarecidamente ao senhor _____, diretor da _____, autorização para realizar uma pesquisa junto aos/as docentes da disciplina de História do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. A pesquisa intitulada **PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA** objetiva investigar como os/as professores/as tem trabalhado com os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e com a educação para as relações étnico-raciais. Para tanto, a pesquisa se valerá de técnicas e instrumentos como questionários, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos (diários de classe e planos de aula). Solicito ainda autorização para acessar o Projeto Político Pedagógico da escola supracitada. Comprometo-me a manter a confidencialidade sobre os dados coletados, bem como a privacidade de seus conteúdos, como preconizam os Documentos Internacionais e a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Cassilândia, 04 de maio de 2020.

Raphael Alves dos Santos
Pesquisador

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Diretor

APÊNDICE D - Solicitação de autorização para pesquisa

Cassilândia-MS, _____ de _____ de _____

ASSUNTO: solicitação de autorização para pesquisa**Ilma. Sra. _____
Secretária Municipal de Educação de Cassilândia - MS**

Prezada Senhora Secretária,

Venho por meio do presente, solicitar de Vossa Senhoria, autorização para a realização de pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade de Paranaíba, a qual será realizada como estudos de mestrado pelo acadêmico **Raphael Alves dos Santos** e, intitulada **PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**. Saliento que a pesquisa será desenvolvida após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da UEMS, via Plataforma Brasil, de forma anônima e com todos os cuidados éticos e profissionais necessários, por se tratar de participantes docentes.

O estudo em pauta é de grande relevância para compreendermos a situação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da educação para as relações étnico-raciais no município de Cassilândia-MS.

Ao final, o trabalho será disponibilizado a essa rede de ensino que, inclusive, poderá solicitar ao pesquisador o compartilhamento dos dados e estudos aos demais professores do município, cuja pesquisa poderá contribuir para melhores resultados na qualidade do ensino.

Certo de poder contar com vossa autorização, antecipo meus agradecimentos.

Atenciosamente,

**Raphael Alves dos Santos
RG. 868092/MS**contatos: e-mail: raph_santos@hotmail.com telefone/WhatSapp: 67 98141-2079