



PROF HISTÓRIA

**MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA**

CRISTIANE ALVES DE LEMOS

**Tecendo caminhos para a aplicação da lei
10.639/03- um relato de experiência em
turmas de 3º ano da rede pública**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO RIO DE JANEIRO

JULHO / 2016

CRISTIANE ALVES DE LEMOS

**TECENDO CAMINHOS PARA A APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03: um relato de
experiência em turmas de 3º ano da rede pública**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Profª Drª Keila Grimberg

Rio de Janeiro
2016

CRISTIANE ALVES DE LEMOS

**TECENDO CAMINHOS PARA A APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03: um relato de
experiência em turmas de 3º ano da rede pública**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Curso de Mestrado Profissional do
Programa de Pós-Graduação em Ensino
de História da Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro como parte dos
requisitos à obtenção do título de Mestre
em Ensino de História.

Orientadora: Profª Drª Keila Grimberg

Aprovada em: ____/____/____

Profª Drª Keila Grimberg

Prof. Dr.

Prof. Dr.

Rio de Janeiro
2016

Dedico este trabalho a memória de meu pai, sempre o meu maior fã, que, de onde está, continuou a me inspirar e a me incentivar no meu caminhar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha primeira incentivadora, a Prof^a Dr^a Juniele Rabelo, pelo retorno enquanto aluna no programa Profhistória.

Agradeço imensamente a generosidade, a paciência e o compartilhamento dos seus preciosos saberes que tanto me auxiliaram na elaboração deste estudo, Prof.^a Dr^a Ângela de Castro Gomes.

Aos meus alunos queridos que tanto contribuíram para a minha aprendizagem e para a realização deste trabalho.

Aos professores do Profhistória e os momentos compartilhados na construção do conhecimento histórico.

Ao meu companheiro, Glauco, pela paciência, pelo incentivo e por toda a ajuda que me concedeu.

Aos colegas professores que conheci nesta jornada.

À minha mãe.

À Capes, pelo incentivo.

À orientadora, Keila Grimberg, pela paciência e pela compreensão durante a consecução deste trabalho.

RESUMO

LEMOS, Cristiane Alves de. **Tecendo caminhos para a aplicação da Lei 10.639/03:** um relato de experiência em turmas de 3º ano da rede pública. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

O trabalho pretende relatar uma experiência pedagógica, em consonância com a Lei nº 10.639/2003, em turmas de ensino médio, da rede pública, sobre educação étnico-racial. A experiência relata atividades realizadas com os alunos com o uso de diferentes fontes relacionadas à construção do racismo e, ao mesmo tempo, procura visibilizar ações, dos movimentos sociais negros, no processo de luta para combater as desigualdades sociais. As atividades propostas contribuíram para a reflexão dos alunos sobre as questões que envolvem o racismo no tempo presente, pela mobilização do passado, a partir do estudo de diferentes referenciais. O trabalho ainda apresenta discussões sobre o currículo de história e as dificuldades de implantação da Lei nº 10.639/2003 e apresenta a possibilidade de construir um currículo orientado pela perspectiva do interculturalismo como forma de visibilizar a contribuição das diferentes culturas existentes na sociedade.

Palavras-chave: Lei. Racismo. Fontes. Interculturalismo. Sociedade. Culturas. Lutas.

ABSTRACT

LEMOS, Cristiane Alves de. **Tecendo caminhos para a aplicação da Lei 10.639/03:** um relato de experiência em turmas de 3º ano da rede pública. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

The work intends to report a pedagogical experience, according to the law 10.639/2003 in high school classes of public network about racial ethnic education. The experience reports realized activities with students through the use of different sources related to construction of racism and, at the same time looking to visualize actions of black social movements in the struggle process to fight social inequalities. The proposed activities, contributed to reflection of the students on the issues surrounding racism in the present time through the mobilization of the past starting from the study of different sources used in this proposal of work. The work also presents discussions about the history curriculum and the implantation difficulties of the law 10.639/2003 and presents the possibility to build a curriculum driven by interculturalism perspective as a way to visualize the contribution of different cultures in society.

Keywords: Law. Racism. Sources. Interculturalismo. Society. Culture. Struggles

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Atividade 1: Charges	46
Fotografia 1 – Escrita do material.....	72
Fotografia 2 – Confeção dos cartazes.....	72
Fotografia 3 – Cartaz concluído: Os Africanos no Brasil	73
Fotografia 4 – Cartaz concluído: Manuel Bomfim.....	73
Fotografia 5 – Cartaz concluído: Gilberto Freyre.....	74
Fotografia 6 – Cartaz concluído: Florestan Fernandes	75
Fotografia 7 – Cartaz concluído: Florestan Fernandes – Livros	76
Fotografia 8 – Cartaz concluído: Kabengele Munanga	77
Fotografia 9 – Cartaz concluído: Eu um NEGRO	78
Fotografia 10 – Cartaz concluído: Jornais de Época. Neste cartaz os alunos resolveram incluir outras formas de resistência dos negros ainda no período da escravidão.	78
Fotografia 11 – Cartaz concluído: Movimento Negro	79
Fotografia 12 – Cartaz concluído: Estatuto da Igualdade Racial.....	79
Fotografia 13 – Cartaz de síntese realizado por um aluna que optou em realizar uma produção sobre o seu entendimento a partir das aulas e debates:	80
Quadro 1 – Registro 1	88
Quadro 2 – Registro 2	88
Quadro 3 – Registro 3	88
Quadro 4 – Registro 4	88
Quadro 5 – Registro 5	88
Quadro 6 – Registro 6	90
Quadro 7 – Registro 7	91
Quadro 8 – Depoimento 1	94
Quadro 9 – Depoimento 2	95
Quadro 10 – Depoimento 3	95
Quadro 11 – Depoimento 4	95
Quadro 12 – Depoimento 5	96
Quadro 13 – Depoimento 6	96

SUMÁRIO

I INTRODUÇÃO	10
I.I O tema: Relevância e Justificativa	12
I.II Metodologia	18
<i>I.II.I Procedimentos metodológicos da atividade pedagógica</i>	18
<i>I.II.I.I Levantamento de conhecimentos prévios sobre a temática racial</i>	18
<i>I.II.I.II O trabalho com fontes: O presente mobilizando o passado</i>	19
1 ENSINO DE HISTÓRIA E CURRÍCULO	21
1.1 Caracterização da escola	21
1.2 O currículo de História e os seus desafios para a uma narrativa da pluralidade	23
1.3 Currículo e interculturalidade	30
2 TECENDO UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA EM TORNO DA LEI 10.639/2003	35
2.1 O debate sobre as cotas: Contextualização histórica	36
2.2 Construindo uma proposta intercultural	39
2.3 As atividades propostas	44
<i>2.3.1 A sensibilização dos alunos com o uso de recursos audiovisuais</i>	44
<i>2.3.2 O uso de charges</i>	46
<i>2.3.3 Oficina com vídeos e debates</i>	49
<i>2.3.4 Mobilizando o passado: O racismo tem história!</i>	56
<i>2.3.5 A luta dos movimentos sociais negros também tem História!</i>	65
<i>2.3.6 Jornais Negros</i>	66
<i>2.3.7 Frente Negra Brasileira</i>	67
<i>2.3.8 O Estatuto da Igualdade Racial</i>	69
<i>2.3.9 Considerações sobre as fontes utilizadas</i>	70
<i>2.3.10 Registros de imagens dos trabalhos realizados pelos alunos</i>	71
3 O QUE OS ALUNOS PENSAM SOBRE UMA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL? .81	
3.1 Apontamentos dos alunos através dos registros escritos	87
3.2 A relação da escola com a temática racial	87
3.3 Consciência histórica	89
3.4 A roda de conversa	92
CONCLUSÃO	101
REFERÊNCIAS	103

ANEXO A – MODELO DE QUADRO PARA A CLASSIFICAÇÃO DAS FONTES	112
ANEXO B – TEXTOS DOS AUTORES	113
ANEXO C – JORNAIS DIGITALIZADOS	120
ANEXO D – FRENTE NEGRA BRASILEIRA	123
ANEXO E – TRECHOS DO ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL	125

I INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste no relato dos resultados de uma experiência pedagógica, realizada durante dois meses, nas turmas de 3º ano do Colégio Estadual Paulo de Assis Ribeiro, escola em que a autora desta dissertação atua.

O tema do relato abarca relações étnico-raciais, compreendendo as experiências pedagógicas sobre questões que foram discutidas com os alunos, a partir de temas que envolviam tanto a construção de teorias raciais no Brasil quanto as visibilidades das lutas dos movimentos negros por direitos sociais, tendo em vista o combate ao racismo no Brasil.

Inicialmente, verificou-se, através de conversas, os conhecimentos que os alunos reuniam frente a temática racial, quais eram as suas interpretações sobre tal tema e quais saberes possuíam a respeito de como racismo se manifestava em nosso contexto social.

Diante das respostas que os alunos apresentaram, pretendeu-se, com o trabalho desenvolvido, construir uma proposta pedagógica que priorizasse um encontro entre a experiência dos alunos com os saberes escolares/acadêmicos, objetivando um conhecimento escolar direcionado para a construção de novos saberes elaborados de forma crítica sobre as concepções racialistas que estão profundamente enraizadas no meio social.

Tal iniciativa de trabalho pedagógico surgiu da própria vivência do Mestrado Profissional no Ensino de História, mais especificamente, em uma disciplina cursada de Ensino de História da África e dos afrodescendentes, ministrada pelos Professores Doutores Mônica Lima e Amílcar Pereira.

Durante o curso, uma das propostas dos professores consistiu em fazer com que fosse elaborada uma atividade pedagógica sobre uma das temáticas discutidas no curso. Neste sentido, optou-se por desenvolver uma proposta aula, utilizando a bibliografia discutida no curso relativo ao tema, que envolvia educação étnico-racial.

Com este objetivo e tendo inspiração no estudo de Alberti (2012), foi desenvolvido um trabalho por meio de uma seleção de fontes, para serem interpretadas com os alunos, com o intuito de que eles investigassem a construção histórica do racismo e do pensamento racial no Brasil. Em paralelo, como este pensamento racial se transformou ao longo do tempo, desejando que entendessem

quais foram as pautas de lutas e conquistas dos atores sociais do movimento negro ao longo do tempo.

Neste sentido, há uma tentativa de articular o saber científico com o saber escolar, que é construído mediante os condicionantes dos sujeitos que integram e constroem a cultura escolar. Ao mobilizar o conhecimento acadêmico, na dinâmica da sala de aula, opera-se com as escolhas do professor, adotando-se caminhos que podem facilitar a compreensão dos sujeitos, que são carregados de subjetividades e ritmos próprios de aprendizagem.

Monteiro descreve a análise de Fourquin sobre a produção do saber escolar da seguinte forma:

[...] existem diferenças substanciais entre a exposição teórica e a exposição didática. A primeira deve levar em conta o estado do conhecimento, a segunda, o estado de quem conhece os estados de quem aprende e de quem ensina sua posição respectiva com relação ao saber e a forma institucionalizada da relação que existe entre um e outro, em tal ou qual contexto social. Não se trata apenas de fazer compreender, mas de fazer aprender, de fazer incorporar ao *habitus*. (1992, p. 16-17, apud MONTEIRO, 2012, p.13)

A partir dessa dinâmica pedagógica, pretende-se relatar como os alunos do 3º ano experienciaram o trabalho que realizaram, bem como o entendimento deles sobre a forma como a temática racial é tratada na escola. Enfim, verificar que visão foi elaborada por esses alunos em relação como a escola enuncia ou não enuncia conhecimentos sobre as questões étnico-raciais no Brasil.

A opção pelo tema origina-se na percepção de que os silenciamentos praticados pela escola não contribuem para a formação de uma consciência crítica nos alunos. Ao contrário, contribuem para a perpetuação de estigmas, práticas racistas entre os colegas e até mesmo práticas sutis de racismo de determinados professores. Essa situação também é reforçada pela própria formação escolar, através de um currículo que privilegia determinados saberes/ conteúdos e silencia outros, que poderiam auxiliar na construção de um conhecimento que oferecesse reflexões dos próprios jovens que, na escola, buscam também cidadania.

I.I O tema: Relevância e Justificativa

A História da África, dos afrodescendentes e das relações étnico-raciais nos currículos escolares tem consistido num dos grandes desafios do ensino de História no Brasil, na medida em que ainda prevalece uma forte influência da tradição eurocêntrica que consolidou o ensino de História no século XIX.

Atualmente, é ampla a literatura acadêmica que trata de forma crítica temas que questionam os currículos escolares e livros didáticos sobre a inserção da história do negro, tratando ainda de forma inferiorizada sua participação na formação da identidade nacional. No entanto, ainda se perpetua, no imaginário escolar, uma história de submissão, enfatizando o sofrimento dos antepassados de origem africana ou apenas se referindo aos elementos culturais, que tendem a ser retratados sob uma perspectiva predominantemente folclórica.

Em contrapartida, os movimentos sociais negros vêm atuando há muito tempo exigindo a implantação de políticas reparadoras, tendo em vista a exclusão histórica do negro a partir da escravidão e da perpetuação das desigualdades sociais, que atingem um grande quantitativo de pessoas afrodescendentes no Brasil.

Neste sentido, em 2004, algumas ações se concretizaram, do ponto de vista legal, para reverter as disparidades e preconceitos entre os diferentes grupos étnicos presentes em nosso país. O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial elaboraram, para serem veiculados nos sistemas de ensino e na comunidade escolar, um parecer introdutório ao documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O teor desse parecer apresentava uma avaliação na qual um dos principais argumentos referia-se à exclusão de cidadania do negro no pós-abolição. O texto denunciava como a formação da nação brasileira, em todos os seus períodos históricos, produziu uma postura omissa e permissiva, diante da discriminação e do racismo que atingia, e que ainda atinge, a população afrodescendente brasileira (BRASIL, 2004).

Ao mesmo tempo, o referido documento apontava um impasse entre o exercício de uma constituição democrática, promulgada em 1988, e a permanência de uma realidade social marcada por posturas de preconceito, racismo e discriminação aos

afrodescendentes, fora a discrepância entre os índices de escolarização entre brancos e negros e as dificuldades deste último em ter o acesso ou permanência nas escolas.

Desta forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, destinadas as Relações étnico-raciais, vinham atender às reivindicações e propostas do Movimento Negro no decorrer do século XX, no sentido de promover políticas de ações afirmativas e reparações, além de reivindicar reconhecimento e valorização da história e da cultura dos afrodescendentes como elementos fundamentais e integrantes deste país. Em um dos trechos do documento define-se que:

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, 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. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001. (BRASIL, 2004, p. 12).

Neste contexto, uma importante conquista se deu a partir da implantação da Lei nº 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história da África e dos afrodescendentes nos currículos escolares (BRASIL, 2004). Essa lei consistiu em uma perspectiva, uma tentativa, bem-sucedida para dar visibilidade a uma História da África e da cultura afro, além de poder contribuir para a superação de práticas racistas, na medida em que propõe uma reeducação das relações étnico-raciais na escola.

No entanto, a lei, que já completou 12 anos, ainda encontra grandes desafios na sua implementação. Transcorrido esse tempo, verificam-se os esforços de pesquisas acadêmicas, a produção de materiais didáticos virtuais, físicos, cursos de formação, seminários que se propuseram elaborar temáticas referentes ao ensino da história da África e dos afrodescendentes, contudo, a realização de uma prática escolar vinculada aos referidos temas não se efetivaram no ambiente escolar conforme as intenções pretendidas pelas políticas de reparação.

Apesar da legislação educacional, através da Lei 10.639/03, reconhecer a necessidade de se estruturar a Educação das relações étnico-raciais, a prática cotidiana mostra que ainda são muito incipientes as experiências propostas no meio

escolar que, realmente, efetivem uma mudança nas práticas escolares para atender a concretização da lei.

A efetivação da lei na escola onde o trabalho foi desenvolvido, apresenta-se pouco visível nos trabalhos escolares, bem como ações que abordem o tema da diversidade e práticas que colaborem para a construção de posturas antirracistas junto aos estudantes. Pode-se dizer que pouco se faz para a implementação da lei e isso é perceptível na experiência escolar. A história ensinada na escola ainda perpetua um silêncio quanto à participação histórica do negro e no que se refere às diversas formas de resistência ao longo do tempo.

Muitas pesquisas e discussões teóricas têm sido realizadas para verificar quais seriam os maiores impedimentos para a visibilidade de temáticas que abordem conhecimentos plurais, visando contemplar os diferentes sujeitos sociais que integram a dinâmica do conhecimento histórico.

Pode-se citar a tradição de uma estrutura curricular como uma das questões que dificultam as abordagens das temáticas étnicas raciais a partir da própria forma como os saberes históricos escolares foram determinados por um currículo priorizando saberes determinados por uma referência eurocêntrica.

Neste sentido, o conhecimento histórico enaltecido visava auxiliar na consolidação de uma determinada identidade nacional, anulando ou subjugando outros saberes sobre os povos de origem africana e indígenas, igualmente merecedores de serem divulgados, por serem também constitutivos da identidade nacional.

Desta forma, a escola consistindo num dos meios divulgadores de saberes, ao priorizar a história dos grupos hegemônicos, contribuiu para a produção de determinadas memórias nos estudantes que, tratando-se de alunos afrodescendentes, no decorrer de seus anos de convivência no espaço escolar, não se sentem representados pelo passado histórico a não ser pelos efeitos de uma memória negada ou inferiorizada.

Os estudantes das escolas públicas, que são, em sua maioria, afrodescendentes, apresentam dificuldades de interagir com uma memória de origem africana, olhando com preconceito e desconfiança os elementos referentes à cultura africana e afro-brasileira.

Evidentemente, não se trata de afirmar uma única identidade, no caso a étnico-racial, visto que a identidade deve ser compreendida como um processo em formação

sujeita a mudanças, hibridismos. Como identidades plurais estão também sujeitas a conflitos e disputas, que devem ser questionadas quando levam à imposição de determinados valores sobre os outros.

De acordo com os dados do Relatório Final da Comissão Parlamentar de Inquérito, sobre homicídios de jovens negros, elaborado em 2015, os jovens negros são as maiores vítimas do racismo e de violências:

No Brasil, mais de um milhão de pessoas foram vítimas de assassinato entre 1980 e 2010. Os homicídios são a principal causa de morte de jovens de 15 a 29 anos, atingindo majoritariamente jovens negros do sexo masculino, baixa escolaridade, moradores das periferias e áreas metropolitanas dos centros urbanos. Diante desse quadro, vários segmentos da sociedade brasileira têm reivindicado uma ação vigorosa do Poder Legislativo, com vistas a conter essa violência. (BRASIL, 2015a, p. 2).

A exclusão, que afeta de forma material e simbólica a identidade da população negra, tem suas raízes num passado em que esses sujeitos foram submetidos a uma condição de escravos, sob intensa exploração da sua força de trabalho. Posteriormente, se perpetuou, no pós-abolição, a criação de mecanismos e políticas discriminatórias de exclusão social dos afrodescendentes ao longo do tempo através da condição vulnerável vivida pelos seus descendentes.

A tese de Hasenbalg (1979) contraria as razões da marginalização social do povo negro estar associada condição de ex-escravos, mas sim pelo fato da discriminação racial no Brasil ser resultado direto das desigualdades entre brancos e negros em diferentes setores, como educação e trabalho, e ter sido reconfigurada no sistema capitalista. Segundo o autor, a discriminação racial, juntamente com a exploração de classe, determinou a falta de acesso aos bens materiais e simbólicos dos grupos sociais negros.

No contexto das escolas públicas estaduais, convive-se com os reflexos dos mecanismos de exclusão social e identitária, que se manifestam claramente no comportamento de baixa estima destes jovens, como é o caso de não querer falar de racismos e de questões históricas que envolvam as relações étnico-raciais no país.

Como podemos pensar a escola brasileira, principalmente a pública, descolada das relações raciais que fazem parte da construção histórica, cultural e social desse país? E como podemos pensar as relações raciais fora do conjunto das relações sociais?

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é

formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, acultura, as relações raciais, entre outras. (GOMES, N., 2005, p. 147)

A partir desta perspectiva, a escola deve se constituir em um espaço de produção de ideias que contribuam para a construção de conhecimentos resultantes da interseção das experiências que os alunos trazem do seu cotidiano e o saber crítico elaborado. Em relação à reeducação das relações étnico-raciais:

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (BRASIL, 2004, p.15)

Tendo em vista a construção de experiências pedagógicas comprometidas com um dos objetivos da lei, no que se refere ao combate ao tema racismo, foi elaborada uma proposta de trabalho com os alunos. Ela originou-se de uma conversa inicial com os alunos, como forma de produzir uma sondagem a respeito do nível de conhecimento que eles possuíam a respeito do tema racismo: O racismo é algo natural? Como ele surgiu? Como podemos verificar a construção de um pensamento racial no Brasil?

Durante as discussões, os alunos não revelaram conhecimento sobre políticas de reparação e, da mesma forma, também não estabeleceram relações entre o longo passado escravista e as formas desiguais que levaram à inserção dos negros na sociedade. Era evidente que havia um total desconhecimento por parte dos alunos em relação às lutas dos movimentos negros com as demandas por reparação histórica, ou seja, não sabiam sobre as conquistas políticas que foram resultantes de um movimento de muita luta dos atores sociais negros para incluir medidas de viabilização de sua história e para produzir ações políticas públicas, tendo em vista a construção de práticas antirracistas.

Neste contexto, a ausência de uma educação que reflita a produção histórica de um racismo estrutural, associado a um saber que nega o legado civilizatório afrodescendente na construção da identidade brasileira, colabora para que os estudantes da escola não reconheçam nem as lutas e nem o legado dos seus antepassados, com os quais evitam se identificar, evidenciando preconceitos com os elementos referentes à cultura africana e afro-brasileira.

Evidentemente, não se trata de querer afirmar a identidade como um marcador fixo, ao contrário, a ideia que perpassa é que são conceitos abertos e relativos, além de serem passíveis de transformações. A questão problemática é quando uma dessas identidades se impõe, sobrepujando determinados valores sobre os outros e, principalmente, quando reproduzem um discurso de uma elite que legitima a manutenção de uma ordem social.

A relevância do trabalho consiste em tentar fazer com que os alunos compreendam como o conhecimento é resultado das condições sociais, políticas e históricas, sendo, portanto, influenciado por determinadas visões de mundo. Neste sentido, os alunos foram levados a investigar como as teorias raciais foram difundidas pelos intelectuais brasileiros, nas primeiras décadas do século XX, para explicar o que consideravam atraso para a realidade, então, presente na época.

Ao mesmo tempo, identificar quais foram as mudanças do pensamento formulado, posteriormente, por intelectuais, que contribuíram para deslocar as explicações de cunho científico para o cultural, acabando por criar e difundir uma nova visão das relações sociais entre brancos e negros, através da suposta democracia racial promovida pela miscigenação ocorrida na realidade brasileira.

Diante do quadro social de exclusão da população negra no país, este pensamento seria questionado nos anos posteriores por intelectuais e, principalmente, pelo movimento negro em sua luta por demandas e reparações históricas.

Desta forma, os alunos puderam perceber como os líderes dos movimentos negros atuaram para denunciar as desigualdades raciais vigentes no país, além disso, puderam verificar as ações e lutas dos movimentos negros na sociedade brasileira, sempre como objetivo de ampliar a visão de que esses atores, ainda que estivessem em situação de inferioridade e marginalizados pelos grupos majoritários, foram sujeitos de sua própria história.

Portanto, se hoje existem conquistas raciais relevantes, ainda que sejam insuficientes, estas foram frutos de uma luta histórica dos movimentos negros que devem ser evidenciadas para os alunos, sempre com intuito de construir atitudes de valorização no grupo em relação a participação dos atores sociais negros na sociedade.

Evidentemente, a proposta de trabalho está muito longe esgotar as múltiplas possibilidades de se construir propostas pedagógicas comprometidas com o exercício da Lei nº 10.639/2003. Ainda há muitos caminhos a trilhar tanto no que se refere à

prática dos professores como também ao comprometimento com a construção de um currículo escolar que considere a diversidade dos sujeitos que integram a sala de aula.

I.II Metodologia

A metodologia, utilizada nessa dissertação, atuou em duas frentes, sendo que a primeira consistiu na realização de uma proposta de trabalho realizada no período do 2º bimestre de 2015, no tempo de duas aulas de 50 minutos, por semana, nas três turmas de 3º ano do ensino médio, envolvendo diferentes etapas, que serão descritas mais adiante.

No intuito de aferir os resultados do trabalho, a segunda proposta metodológica foi realizada através de registros escritos e orais dos alunos, sendo respeitadas na sua forma literal. Os depoimentos ocorreram de forma voluntária e visavam saber como eles percebiam o movimento da escola em relação à história do negro no Brasil. Foram coletados 41 registros com as opiniões dos alunos, posteriormente foi realizada uma roda de conversa em que foram somente gravados testemunhos permitidos pelos alunos.

I.II.I Procedimentos metodológicos da atividade pedagógica

Dois procedimentos metodológicos foram efetuados: levantamento de conhecimentos prévios e trabalho com fontes.

I.II.I.I Levantamento de conhecimentos prévios sobre a temática racial

Como os alunos estavam na fase de prestarem o Exame Nacional do Ensino Médio, optou-se por verificar quais eram suas impressões sobre a política de ações afirmativas, mais especificamente, sobre as cotas raciais. O que seriam tais ações? Em que contexto elas surgiram? Quais foram os atores sociais envolvidos? Quais eram os objetivos das ações afirmativas? E, de que forma o passado histórico poderia servir de referência para situarmos às ações afirmativas?

Diante do desconhecimento e das polêmicas geradas sobre o que seriam ações afirmativas, a proposta de trabalho acabou se desdobrando no tema Racismo e suas implicações históricas e sociais.

I.II.I.II O trabalho com fontes: O presente mobilizando o passado

O primeiro tema foi: *O racismo tem História!*

A atividade proposta procurou mobilizar saberes por meio de fontes primárias para investigar como o racismo foi construído na sociedade brasileira. Para o trabalho, foram selecionados trechos de livros de intelectuais como Nina Rodrigues, Manoel Bonfim, Gilberto Freyre, Florestan Fernandes e Kabengele Munanga, com o intuito de dar visibilidade à historicidade dos diferentes pensamentos sobre a questão racial, ao longo do tempo.

O segundo tema foi nomeado como: *A luta dos movimentos sociais negros também tem História!*

Foram selecionadas fontes primárias, que consistiam em editoriais de jornais negros, criados na primeira década do século XX, do movimento Negro, como: “A voz da Raça”, “A liberdade”, o “Clarim da Alvorada” e o “Alfinete” e, a formação da Frente Negra Brasileira, no período da década de 1930.

Para pensar o tempo presente, foi selecionado o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2015b) e a Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012), as leis de reparação e em que contexto surgiram.

O trabalho com este material pretendeu traçar, ainda que sinteticamente, uma trajetória histórica sobre o pensamento racial brasileiro, passando pelas condições teóricas de caráter biológico, que enfatizava a degeneração da população brasileira em razão da presença significativa da população negra. Tais concepções perpassariam desde uma defesa de um ideal de branqueamento, de uma mestiçagem até a denúncia do racismo e das desigualdades raciais.

A estrutura analítica da dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro, serão apresentadas a caracterização do espaço escolar de atuação onde ocorreu a realização do trabalho junto aos alunos; bem como a abordagem de alguns estudos teóricos que fundamentam a dificuldade de implantação ensino de História da África e dos afrodescendentes na educação básica. Alguns pressupostos teóricos do currículo foram abordados com base em uma perspectiva do multiculturalismo

crítico/intercultural, que visam justamente a transformação do currículo como uma perspectiva de construção curricular voltada para educação étnico-racial.

No segundo, serão relatadas as etapas do trabalho desenvolvido, em quase dois meses, com as três turmas. Consistirá numa narrativa sobre o desenvolvimento das atividades e debates acerca da construção do racismo no Brasil e, da mesma forma, como este pensamento foi alterando ao longo da história. O relato das atividades pretenderá expor, aos leitores, uma narrativa escolar, mobilizando o conhecimento acadêmico sobre o tema racismo, a partir de determinadas escolhas do professor e como está dinâmica se efetivou junto aos alunos.

E, no terceiro capítulo, são analisados os registros dos alunos, relacionando-os com referenciais teóricos, partindo de algumas categorias, como: memória, experiência e consciência histórica, visando interpretar quais conceitos os alunos construíram sobre as relações étnico-raciais no ensino de história. E, por último, como o trabalho foi vivenciado por eles, como as temáticas contribuíram para compreender os mecanismos que envolvem perpetuação do racismo e a necessidade de se combatê-lo. Ao mesmo tempo, como os alunos vivenciaram os saberes relacionados as ações dos atores sociais negros no campo de embates e lutas que se constituíram num importante avanço na luta pela a afirmação e pela igualdade racial.

1 ENSINO DE HISTÓRIA E CURRÍCULO

O presente capítulo pretende descrever o ambiente escolar onde foi realizado a proposta de trabalho, abordando as características físicas da escola, juntamente com os aspectos políticos presentes no discurso do seu projeto político pedagógico.

Esta parte também integra algumas discussões sobre a historicidade do currículo do ensino de história, situando-o na produção de saberes que refletem uma visão monocultural e etnocêntrica das identidades culturais.

Por último, serão discutidos alguns pressupostos da perspectiva intercultural que tem gerado importantes reflexões teóricas relacionadas à construção curricular, em que se priorizam temáticas e práticas voltadas para a descolonização dos currículos.

1.1 Caracterização da escola

A escola em que foi desenvolvido o projeto, tema dessa dissertação, denomina-se Colégio Estadual Paulo de Assis Ribeiro¹, localizada no bairro de Pendotiba, no município de Niterói. A escola foi construída no período da ditadura militar, no ano de 1975. Neste período, era chamada de Escola Polivalente Modelo Paulo de Assis Ribeiro e tinha como meta oferecer uma formação de ensino técnico²: técnicas agrícolas, artes industriais e técnicas industriais.

A escola possuía vários ambientes de *trabalho*, nessa época, mas, aos poucos, foi perdendo parte do seu terreno para a construção de um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), que funciona atualmente ao lado da escola. Com o passar

¹ Sou professora regente, nessa escola, há cinco anos.

² As escolas polivalentes seriam construídas no contexto da implantação do ensino tecnicista através das reformas do Ensino Superior (Lei 5540/68) e do Ensino Primário e Médio (Lei 5692/71 – que institui o Ensino de 1º e 2º graus), decorrentes dos acordos MEC-USAID (1966) foram representativas da influência da concepção tecnicista no contexto escolar. A reforma do Ensino de 1º e 2º Graus teve por objetivo geral “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 2009). Para tanto, ampliou a obrigatoriedade para 8 (oito) anos, aglutinando o curso primário e o ginasial e extinguiu a separação entre escola secundária e escola técnica, criando o ensino profissionalizante. No entanto, as ditas habilitações do ensino de 2º grau – sem a qualidade necessária – proporcionaram, efetivamente, a formação de mão-de-obra barata e desqualificada para o mercado de trabalho, engrossando o exército de reserva tão necessário ao modelo econômico. Além disso, em função da introdução das chamadas disciplinas técnicas no currículo, houve a exclusão de disciplinas como a filosofia e a diminuição da carga horária de outras (história e geografia transformadas em Estudos Sociais, no 1º Grau), o que veio a comprometer ainda mais a formação dos estudantes. (MIRA, ROMANOWSKI, 2009)

dos anos e com as reformas educacionais seguintes, a sua característica polivalente foi extinta. Com a falta de investimentos, a estrutura física da escola também foi se deteriorando, apresentando atualmente um grave problema estrutural.

Apesar de todos os problemas apresentados pelo ensino público, a escola mantém uma memória positiva entre os moradores, cujo perfil sócio econômico é baixo. Há três anos a escola só oferece o ensino médio, fato que ocasionou uma grande diminuição do número de alunos que procuravam escola visando o ensino fundamental.

Atualmente, a escola possui 16 turmas no turno da manhã: 8 turmas de 1º ano, 4 turmas de 2º ano e 4 turmas de 3º ano. No turno da tarde, possui 4 turmas de 1º ano e no turno da noite também possui 4 turmas de ensino regular.

Segundo as informações do Projeto Político Pedagógico³, atualizado até 2012, a escola afirma buscar práticas referentes a cidadania como um princípio democrático, no entanto não é identificado um discurso sobre as diferenças e desigualdades que a integrem:

A cidadania como componente social através do qual o homem exerce os seus deveres para com a sociedade e aos seus direitos participando de forma autônoma e organizada, imprimindo eficácia na ação transformadora, tendo em vista a edificação da sociedade humanizada. Caberá, portanto na nossa ação educativa fazer do Colégio Paulo de Assis Ribeiro o espaço social do livre e crítico trânsito da experiência democrática na vivência cotidiana da cidadania, construindo relações sociais que antecipem uma ordem social, mais coletiva, participativa e igualitária. (PROJETO..., 2012, p. 4)

O documento apresenta 19 projetos desenvolvidos pela escola, porém somente um deles aborda aspectos referentes à Lei nº 10.639/2003, mesmo assim, de forma folclorizada, sendo denominado de “Projeto Arte-Africana” realizado na disciplina de Artes.

Na referência que o documento realiza sobre os conteúdos, observa-se que o discurso está estreitamente ligado com a concepção *escolanovista*, com os ideários de formação para atender os princípios da modernidade, baseando-se na afirmação da universalidade e de saberes socialmente valorizados. Apesar de mencionar a necessidade de reestruturação da sociedade, não se observou um discurso condizente com as transformações sociais referentes a multiplicidade de

³ Os elementos do Projeto Político Pedagógico compreendem a finalidade a escola, estrutura organizacional, currículo, tempo escolar, processo de decisão, relações de trabalho e avaliação. VEIGA, 2005.

conhecimentos que deveriam estar presentes no desenvolvimento de atitudes de valorização das diferenças étnicas dos sujeitos que integram a escola. Assim o documento afirma:

Os conteúdos são orientados por um currículo mínimo definido pela Secretaria Estadual de Educação, sendo selecionados “universalmente elaborados e valorizados como instrumentos de reestruturação da realidade e atuação crítica sobre a mesma, cumprindo os objetivos gerais para cada grau de ensino. (PROJETO..., 2012, p. 11).

1.2 O currículo de História e os seus desafios para a uma narrativa da pluralidade

Vários estudos têm sido feitos para discutir o contexto de globalização e as mudanças velozes que tem impactado a sociedade, porém nem sempre essas mudanças têm sido acompanhadas de transformações sociais positivas. Como exemplo, é possível citar o número expressivo de conflitos envolvendo diferenças culturais, de gênero e de *raças* em diversos territórios. Diante desta realidade, muito se tem discutido sobre a pluralidade que envolve a condição do ser humano, fomentando diferentes matrizes teóricas e político-sociais no intuito de se refletir sobre a condição da produção do conhecimento, que afeta profundamente o indivíduo e toda a complexidade que envolve a condição humana.

Neste contexto, as reflexões de Hall (1997) apontam a mudança em torno conceito de identidades dos sujeitos, eliminando o seu conceito fixo de identidade para a afirmação de um conceito de identidade mais plural:

- A identidade do sujeito do Iluminismo baseava-se numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente contrato, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior;
- A identidade de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente;
- A identidade do sujeito pós-moderno é conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. (HALL, 1997, p. 10).

A partir de uma referência cultural, além da afirmação da identidade estar sempre em construção, ela também é percebida na relação com a diferença, resultando numa necessidade de se repensar a educação para o convívio e o respeito com a diversidade presente entre os grupos sociais que integram a escola.

Diante destas questões, o discurso da afirmação da igualdade tem sido questionado num mundo em que a globalização acentua cada vez mais as desigualdades e a exclusão social. Os diferentes grupos sociais lutam pela reafirmação de suas diferenças e por políticas de inclusão. Portanto, é neste cenário que se encontra o debate da relação de identidade e diferença, na qual a perspectiva do multiculturalismo e as possibilidades de políticas de inclusão no âmbito educacional, são discutidas, conforme será abordado mais adiante.

Neste contexto, as demandas dos movimentos sociais pressionam pela reafirmação das identidades e por políticas públicas voltada para a promoção de a inclusão social. A escola é identificada, pelos movimentos, como um dos meios capazes de colaborar para uma reorientação de uma educação voltada para o combate as discriminações raciais.

Para este efeito, se implantou a Lei nº 10.639/03, visando a obrigatoriedade do ensino de história da África e dos afrodescendentes e, como agentes da referida lei, o ensino de história na educação básica foi convocado para construir possibilidades de trabalho que promovam o respeito e a compreensão das identidades socioculturais formadoras da sociedade.

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhecesse que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26 A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (BRASIL, 2004, p. 17)

No entanto, identifica-se, no ensino de história escolar, uma forte tradição que dificulta o exercício da lei, além de outras questões que não serão tratadas neste

capítulo. Ainda prevalece uma educação histórica fortemente influenciada pela tradição eurocêntrica, que consolidou o ensino de história no século XIX, dificultando as práticas de ensino que conduzem a uma transformação na educação em consonância com os objetivos da lei.

O modelo da história tradicional, iniciada no século XIX, mantém uma estrutura de saberes históricos direcionados para narrativas de referências europeia presente nos currículos, nas práticas dos professores e em sua formação acadêmica.

O ensino de história, desde a sua implantação, foi alvo de políticas do Estado com o objetivo claro de construir um marco de fundação a partir da colonização europeia. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro teria sido criado com a missão de forjar uma história nacional, visando a criação de uma identidade nacional a ser difundida pela educação através dos manuais do ensino de História (FONSECA, 2006).

Tendo em vista que, naquele momento histórico, o país tinha como grande questão a constituição da nação, apresentando como mote o enfrentamento da diversidade das *raças* presentes no território. As concepções racialistas se faziam presentes entre as elites, que desejavam criar a história de um passado harmônico, prevalecendo a mistura das raças, porém ressaltando o homem branco europeu como referência de civilização.

Durante praticamente todo o século XIX ocorreram discussões e mudanças nos programas para as escolas elementares, secundárias e profissionais e os objetivos do ensino de história foram se definindo com maior nitidez. Ao mesmo tempo em que seu papel ordenador e civilizador era cada vez mais consensual, seus conteúdos e formas de abordagem refletiam a características da produção historiográfica então em curso, sob os auspícios do IHGB. Produzia-se e ensinava-se, a julgar pelos programas e pelos textos dos livros didáticos, uma história eminentemente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da igreja católica e a monarquia. (FONSECA, 2006, p. 41)

Nas primeiras décadas do século XX, as reformas que se sucederam no ensino de história não avançaram muito, no que diz respeito aos conteúdos, e os objetivos do currículo estavam relacionados com a valorização da pátria, dos chamados heróis nacionais, tendo vista a atmosfera nacionalista dos anos referentes a primeira guerra mundial. Os livros didáticos eram os meios de divulgação para uniformizar o pensamento nacional nas escolas do país.

Nadai (1992-1993) afirma que os currículos de história eram estruturados num modelo que ainda conservava as concepções de história do século XIX. A disciplina escolar deveria legitimar, como já dito anteriormente, o modelo de nação, de cidadão e de pátria como elementos harmônicos, tendo com eixo definidor de modernidade as civilizações europeias.

Os currículos eram definidos deixando de lado os conflitos presentes entre os grupos sociais. A história da escravidão realçava a sujeição pacífica dos negros ao trabalho compulsório e a história dos índios e a lutas de resistência ao colonizador eram também silenciadas. As histórias da América e da África foram praticamente esquecidas do currículo e dos livros didáticos.

Nos anos 60, no regime ditatorial, aprofundava o modelo de se fazer e divulgar o conhecimento histórico que ainda se pautava na tradição passada, objetivando a formação do civismo através dos fatos políticos e das biografias que interessavam ao regime político e a ordem de segurança nacional: “A preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; o fortalecimento da unidade nacional e do desenvolvimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade.” (FONSECA, 2006, p. 57)

Nos anos 80, o ensino de história sofreria novas mudanças influenciadas pela efervescência da abertura política. Novos programas pedagógicos seriam elaborados para o ensino de história devido ao novo modelo social emergente, em uma sociedade que se encontrava num processo de redemocratização.

Os grupos políticos disputavam propostas educacionais, criando embates entre quais delas seriam viáveis para o quadro social que seria implantado. O grupo de esquerda pressionava para uma política educacional que abordasse a crítica a sociedade de classes. Já os grupos de direita, que ainda perpetuavam no cenário político, mantinham propostas menos radicais.

Tendo em vista o materialismo histórico, algumas propostas de ensino de história investiriam na produção de livros didáticos embasados por conteúdos pautados na explicitação dos modos de produção, desde a antiguidade até a modernidade. Os métodos de ensino e os professores teriam que se adequar a um ensino mais dinâmico que promovesse o desenvolvimento da consciência crítica de seus alunos.

Segundo Fonseca (2006), a partir de 1986, o programa de história pretendeu que houvesse uma inovação de temas e metodologias a serem vivenciadas por

professores e alunos. Os conteúdos passariam por uma mudança de pontos de referência e da visão do processo histórico, deixando de privilegiar os grandes fatos políticos e as grandes personagens da história para se deter em transformações infraestruturais para se explicar a história.

Apesar de alguns avanços na visão da autora, a abordagem das grandes estruturas presentes nos manuais de história, pretendendo superar o tradicionalismo, acabou não rompendo com o esquema linear, na medida em que continuava ainda a tratar os acontecimentos a partir de uma evolução dos modos de produção das sociedades. Ou seja, o modelo de se construir o conhecimento histórico permanecia quase inalterado. A História e sua abordagem generalizante deixava de lado as ações dos diferentes atores sociais e seus interesses no âmbito da sociedade.

Nos anos 90, o ensino de história também foi influenciado pelo movimento da Escola dos Annales, com a chamada Nova História, consolidaram-se novos modelos de construção das narrativas históricas, ampliando os seus objetos de estudo, passando a incluir os indivíduos comuns, o estudo do cotidiano e da cultura e a forma de se produzir o conhecimento, com o acréscimo de diferentes fontes.

A história escolar, vinculada a este movimento historiográfico, sofreria influências na abordagem dos conteúdos, na tentativa de se romper com uma história linear, partindo de temas e de metodologias inovadoras.

No entanto, essas mudanças não foram acompanhadas pela escola, tornando-se um grande desafio transformar a prática escolar, tendo em vista a solidez de uma tradição, associada a problemáticas que envolvem a escola pública e seus diferentes sujeitos e realidades. Como afirma Fonseca (2006, p. 68),

[...] nada disso garante, a rigor, alterações sensíveis nas práticas cotidianas dos professores, mudanças significativas nas concepções de História predominantes, controle sobre a diversidade de apropriações de conteúdos e de metodologias. Enfim, as práticas escolares não são um retrato fiel dos planejamentos. A disciplina escolar História, não obstante os movimentos na direção de outras formas de abordagem deste campo do conhecimento, ainda mantém, nas práticas os elementos mais remotos que a conformaram como tal.

Neste brevíssimo histórico, tendo como referência o estudo de Fonseca (2006), tem-se uma orientação de como se estruturou, na prática escolar, o ensino de história com a tendência acadêmica dominante de perspectiva eurocêntrica.

Apesar dos avanços da historiografia no campo da história cultural, como na abordagem relativa à escravidão, é facilmente perceptível nas práticas e nos livros escolares que o tratamento dado ao tema ainda não acompanhou os enfoques que redimensionam as lutas e os protagonismos dos sujeitos escravizados ou livres.

Mattos (2009), analisou coleções de livros didáticos e constatou que as referências históricas presentes nos volumes sobre África, escravidão e questão racial contemporânea são problemáticas. A autora aponta equívocos quando os conteúdos exibem uma quase naturalização da associação entre africanos e escravidão, desde o século XVI. No pós-abolição, a omissão sobre a identidade negra quase desaparece das publicações didáticas, quando existem são abordadas como um tópico especial, não integrando a narrativa.

As contribuições de Bittencourt (2008) sobre a análise dos livros didáticos são relevantes para entender, de forma geral, como estas obras têm sido formatadas, afirmando que:

Os acontecimentos são apresentados de forma mais amena e emotiva, com personagens divididos entre bons e maus, heróis, vítimas e carrascos, que se movimentam em uma história maniqueísta, com linguagem criada para facilitar a memorização do conteúdo, mas não para se tornar objeto de interpretação, de questionamento e indagações sobre os sujeitos e suas ações. (2008, p. 74-75)

A autora estabelece objetivos primordiais para o ensino de História nos meios escolares como:

[...]problematizar a história consiste em mobilizar conteúdos que não tenham caráter estático, desvinculados no tempo e no espaço, como fins em si mesmos, mas que permitam aos estudantes compararem as situações históricas em seus aspectos espaço-temporais e conceituais, promovendo diversos tipos de relações pelas quais seja possível estabelecer diferenças e semelhanças entre contextos, identificarem rupturas e sujeitos da história, porque a compreendem e nela intervêm. (BITTENCOURT, 2008, p. 76)

Deste modo, a exclusão curricular e de saberes referentes a história africana, a imagem tradicional de subordinação dos escravos, e a falta de uma abordagem das lutas do povo negro no pós-abolição, muitas vezes, colaboram para a construção de preconceitos que prejudicam a identidade dos alunos negros. Assim afirmam Jaccoud e Theodoro (2007, p. 115):

A situação do meio escolar brasileiro é também permeada pelo racismo e pela discriminação racial, como revelam não apenas as análises dos dados mas inúmeros trabalhos de pesquisa que têm levantado a situação de desconforto que vivem os estudantes negros em suas escolas. O ensino tem estado dissociado de sua realidade e de sua história. Livros e professores raramente dialogam com a experiência destes alunos no que diz respeito à sua vivência cotidiana, social e racial. Os estudantes não encontram no material didático e, em especial, nos livros de história, um retrato consistente de sua origem e da história de seus ancestrais. As crianças negras são confrontadas a versões parciais, frequentemente negativas, quando não claramente racistas, tanto no que diz respeito aos povos que foram trazidos como escravos, sua cultura e história, como no que se refere à sua luta pela liberdade, por melhores condições de vida e de trabalho, pela construção do país e pela afirmação da República.

As imagens de negros, quando presentes nos livros e material didático, estão fortemente marcadas por preconceitos e estereótipos inferiorizantes. Atitudes racistas e práticas discriminatórias se reproduzem não somente fora, mas também dentro da escola. Não é surpreendente que este contexto dramático exerça forte influência sobre a auto-estima e sobre o estímulo dos estudantes negros em frequentar a escola.

Diante da realidade do preconceito e das invisibilidades que marcam a identidade negra, atuar no forjamento para a formação de identidades ligadas a valorização do branqueamento acabam por colaborar com perpetuação de preconceitos e para as diferentes formas de discriminações presentes no contexto social brasileiro que também integram o cotidiano escolar. Portanto, é preciso um repensar voltado para uma ação de se construir no interior das escolas propostas pedagógicas direcionadas à positivação dessas identidades.

Boaventura Santos, aponta a necessidade de articular políticas de igualdade e políticas de identidade, evitando uma perspectiva universalista que pretenda homogeneizar o que não é igual ou desqualificar aquilo que é diferente, pela negação das suas particularidades. (CAIMI, 2013, p. 18).

Neste sentido, pode-se pensar que, somente com a desconstrução de um currículo eurocêntrico, é possível alargar os horizontes para dar visibilidade a diversidade dos grupos étnicos formadores da nossa sociedade, contribuindo para a emergência de valores que estimulem o convívio com as diferenças, como também a promoção dos diálogos que problematizem as desigualdades e exclusões que envolvem a construção de cidadania dos grupos inferiorizados, como caminhos para uma educação em favor das relações étnico-raciais.

1.3 Currículo e interculturalidade

Diante da emergência de se construir estratégias para a construção de uma educação voltada para as diferenças identitárias, que tencionam pelo seu reconhecimento na atualidade, o currículo do ensino de História tem sido posto num campo de discussão sobre a necessidade de se romper com saberes voltados para a produção de universalidade, sem, contudo, considerar as diferenças existentes entre os sujeitos que estão presentes na escola. Contrário a esta ideia, Munanga (2010) afirma que:

O que está em debate na atualidade é a ideia de que uma educação centrada na cultura e nos valores da sociedade que educa deve suceder uma educação que dá valor à diversidade (histórica e cultural) e ao conhecimento do outro visando todas as formas de comunicação intercultural. Está também em jogo a vontade de corrigir a desigualdade de situações e de chances. Enquanto o modelo clássico partia de uma concepção geral abstrata da igualdade, próxima da ideia da cidadania e, a partir desta, construía uma hierarquia social fundamentada no mérito, o novo modelo de educação que defendemos parte da observação das desigualdades de fato e procura corrigi-las ativamente por meio de políticas afirmativas, dentro de uma visão realista e não idealizada. (MUNANGA, 2010, p. 45-46)

Neste contexto, a escola se construiu como um espaço divulgador dos valores da modernidade, utilizando-se dos currículos prescritivos, com o objetivo de promover uma educação homogênea, sublimando as diferenças existenciais, voltada para a transmissão de cultura selecionada às novas gerações.

No entanto, a difusão do discurso de igualdade não tem encontrado mais respaldo diante quadro de intensas contradições sociais aprofundadas com as transformações políticas e econômicas que atingiram a sociedade.

Portanto, o currículo, longe de ser um documento neutro, envolve disputas entre projetos políticos, carregando imposições de determinados valores sociais hegemonicamente estabelecidos, como afirma Tadeu Silva (2009, p. 195):

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mal, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não são. As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além

disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânon, as de outros são desvalorizadas e proscritas. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando posições muito particulares ao longo desses eixos.

Segundo Candau (2009), os discursos em torno do cumprimento dos princípios de universalidade e dos direitos afirmavam lutar em favor da igualdade, prerrogativa defendida pela modernidade, como um princípio dos direitos humanos.

Porém, no contexto brasileiro, o discurso da igualdade se tornava contraditório, diante do quadro social das desigualdades entre os grupos de diversas origens étnicas historicamente construídas e vigentes numa sociedade que afirmava os valores democráticos a partir da década de 1980.

Sendo o currículo um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados, pode-se dizer que neste território evidenciam-se esforços tanto por consolidar as situações de opressão e discriminação a que certos grupos sociais têm sido submetidos, quanto por questionar os arranjos sociais em que essas situações se sustentam (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 28).

Diante desta realidade, a educação e a sua estrutura curricular têm sido colocadas num campo de tensões entre a necessidade de se romper com paradigmas de propostas curriculares, que priorizam grupos hegemônicos, silenciando-se ou subjugando as diversas culturas igualmente integrantes da história brasileira.

Nas últimas décadas as questões relativas às identidades têm emergido com força. As diferenças culturais invadem os espaços públicos e reivindicam seu reconhecimento e valorização. O reconhecimento não é suficiente. Tem de ser acompanhado de políticas de valorização, de acesso a oportunidades, tanto educacionais quanto de acesso ao mercado de trabalho, de representação nos espaços de tomada de decisões, dimensões fundamentais para que esses sujeitos possam conquistar uma cidadania plena na sociedade. (CANDAU, 2009, p. 73).

O tema da pluralidade cultural é colocado no centro das discussões sobre as propostas educacionais, mediante as reivindicações e denúncias que envolvem os diferentes sujeitos, de diferentes matrizes étnicas, sobre o direito a representação nos currículos escolares. Entretanto, como romper com uma tradição que consolidou os currículos escolares, cujos saberes de referência se orientaram por valores civilizatórios, centrados no homem moderno, europeu e branco, por exemplo?

A partir dos anos 90, as propostas em torno do currículo se concentraram em discussões teóricas sobre temas, como: as diferenças, as identidades sociais e as possibilidades de representação das minorias. Segundo Silva (2002), o currículo representando um documento de identidade, tem sido convocado para privilegiar as diferenças culturais, as práticas estruturais das desigualdades sociais e das causas institucionais e históricas do racismo.

A organização curricular que leva em consideração a abordagem intercultural e que concebe a cultura como esses processos híbridos e fluídos, parte do pressuposto que é preciso problematizar a realidade sócio-cultural em que se inserem os estudantes, transformando o currículo em um espaço de vivências, de interlocução de saberes, de enfrentamento e, também, de cruzamentos culturais, ou seja, um currículo representativo da multiculturalidade brasileira (SILVA, G., 2006, p. 146).

Segundo o autor, construir novas abordagens privilegiando as minorias, sem, contudo, criar abordagens essencialistas dos grupos étnicos, constitui-se em reflexões necessárias para se traçar propostas visando deslegitimar a hegemonia do currículo que até então vigora nas escolas.

Um dos efeitos mais importantes das práticas culturais é o de produção de identidades sociais. Em geral, tende-se a naturalizar as identidades sociais, as formas pelas quais os diferentes grupos sociais se definem a si próprios e pelas quais eles são definidos por outros grupos. As identidades só se definem, entretanto, por meio de um processo de produção da diferença, um processo que é fundamentalmente cultural e social. A diferença, e, portanto, a identidade, não é um produto da natureza: ela é produzida no interior de práticas de significação, em que os significados são contestados, negociados, transformados. (SILVA, P., 2010, p. 25).

As reflexões de Candau (2009) sobre o campo curricular, que parte de uma abordagem de inclusão das diversas identidades, aponta o multiculturalismo, em sua vertente pós-colonial, em que coloca como discussão a superação das desigualdades e dos preconceitos. Para isto, o campo de trabalho nas escolas deve desafiar criticamente a construção de discursos arraigados e construídos por um poder hegemônico, concretizado pelas políticas curriculares.

A autora defende o multiculturalismo em sua vertente da interculturalidade, negando as identidades essencialistas, como também as perspectivas assimilacionistas, que não valorizam a riqueza das diferenças culturais. De acordo com a autora, a perspectiva da interculturalidade:

Parte da afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção identidades abertas, em construção permanente. É consciente dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais. Não desvincula as questões da diferença e das desigualdades presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em cada sociedade. (CANDAU, 2009, p. 78).

Candau (2008) aproxima o conceito de interculturalidade, com o multiculturalismo crítico formulado por McLaren (1997), afirmando que ambos se assemelham na proposição de que:

O multiculturalismo crítico e de resistência parte da afirmação de que o multiculturalismo tem de ser situado a partir de uma agenda política de transformação, sem a qual corre o risco de se reduzir a outra forma de acomodação à ordem social vigente. Entende as representações de raça, gênero e classe como produto das lutas sociais sobre signos e significações. Privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais nas que os significados são gerados. Recusa-se a ver a cultura como não conflitiva, argumenta que a diferença deve fazer ser afirmada “dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social”. (MCLAREN, 1997, p.123, apud CANDAU, 2008, p. 51).

Portanto, a perspectiva intercultural constitui-se numa reflexão relevante para se pensar práticas do ensino de história em que as narrativas construídas fortalecem o discurso de uma cultura hegemônica e racista. A interculturalidade pressupõe uma reflexão sobre a incompletude de qualquer cultura, como afirma Candau (2008, p. 48):

Todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana. Afirmar que nenhuma cultura é completa, que nenhuma dá conta de toda a riqueza do humano, leva-nos a, muito mais do que trabalhar com a ideia de uma cultura verdadeira e única, que tem de ser universalizada, desenvolver a sensibilidade para com a ideia da incompletude de todas as culturas e, portanto, da necessidade da interação entre elas. Nenhuma cultura dá conta do humano.

A partir desta perspectiva, as práticas que envolvem a disciplina de História devem estar direcionadas para o esforço de uma educação histórica em que as narrativas sobre o outro sejam coerentes com uma educação crítica, voltada para as relações entre o eu e o outro, no sentido da desconstrução de estereótipos que naturalizam noções de exótico, do inferior ou do não civilizado, conforme os pressupostos da interculturalidade.

Nesse contexto, a possibilidade de se construir um currículo orientado pelo princípio do multiculturalismo se torna relevante e trazem novos horizontes, na medida em que, este que se coloca como um campo teórico, prático e político propõe a

valorização da diversidade cultural e o desafio a preconceitos e discriminações que emergem no cotidiano escolar e na sociedade. (IVENICKI; MARQUES, 2014, p.10)

A escola constitui-se num espaço que representa diversas situações sociais, nela estão inseridos indivíduos impactados pelas desigualdades e preconceitos, produzindo, inúmeras vezes, conflitos que se tornam desafiadores para os profissionais de educação. São diversas, as questões, que atravessam o cotidiano escolar, nessa perspectiva, pode-se pensar que:

A inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender os impactos subjetivos destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola. É incorporar no currículo, nos livros didáticos, no plano de aula, nos projetos pedagógicos das escolas os saberes produzidos pelas diversas áreas e ciências articulados com saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade. (GOMES, N., 2007a, p. 25).

São questões desafiadoras, tanto para o ensino de História quanto para o professor, a elaboração de estratégias concretas, na prática de sala de aula, que viabilizem a tentativa de superação do preconceito racial e a convivência respeitosa com as diversidades dos grupos sociais existentes no meio escolar.

Nas duas décadas, vem-se fortalecendo no campo das discussões sobre o ensino de história a ideia de que o professor, no seu trabalho, não apenas repassa ou reproduz conhecimentos, mas cria e produz um saber próprio ao ofício. [...] sendo assim os caminhos que levam a introdução do ensino de África, ou de estudos sobre as populações negras no Brasil, devemos considerar, no que tange à formação de professores que estamos lidando com um campo no qual os profissionais são produtores de reflexões, influenciam posturas e contribuem para a construção de ideias e de visões do mundo (LIMA, 2004, p. 153).

2 TECENDO UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA EM TORNO DA LEI 10.639/2003

Neste capítulo será descrita a experiência pedagógica, na qual me incluo enquanto professora regente em turmas de 3º ano do ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro. Neste contexto, tornou-se desafiador recuperar uma experiência já considerada pretérita, transformada em reflexões que comporão esta produção. Resgatar a dinâmica do cotidiano de sala de aula, em que se atua como professor pesquisador, traz alguns desafios que envolvem a memória de uma narrativa referente prática do cotidiano escolar.

O ensino de História delega aos professores o compromisso de mobilizar saberes e recursos de que dispõem, com o objetivo de construir experiências pedagógicas que deem oportunidade, aos alunos, de uma formação mais crítica sobre a realidade.

A escola reúne indivíduos que compõem o tecido social, de forma que os alunos, enquanto sujeitos sociais, carregam valores, opiniões e preconceitos, que interferirão no universo escolar. Desse modo, conflitos e embates fazem parte do cotidiano escolar e desafiam constantemente os professores na elaboração de práticas que colaborem para uma formação mais crítica por parte dos estudantes. Como afirma Gusmão (2003, p. 92):

O desafio da escola e dos projetos educativos que orientam nossa prática está no fato de que, para compreender a cultura de um grupo ou de um indivíduo que dela faz parte, é necessário olhar a sociedade onde o grupo ou o indivíduo estão e vivem. É aqui que as diferenças ganham sentido e expressão como realidade e definem o papel da alteridade nas relações entre os homens.

Num desses momentos, durante a aula, foi possível presenciar um embate, entre os alunos, sobre o sistema de cotas raciais. Parte da turma apresentou uma opinião discordante sobre o ingresso nas universidades por meio do sistema de cotas raciais. Segundo eles, as cotas contribuía para a inferiorização do negro na sociedade.

Neste sentido, quando se estabelece um conflito em sala de aula em torno do sistema de cotas, verifica-se que os alunos carregam em seus discursos influências

de correntes antagônicas em relação à política de cotas implementadas pela Lei nº 12.711/2012⁴.

2.1 O debate sobre as cotas: Contextualização histórica

As cotas raciais, como uma das políticas afirmativas efetivadas, no contexto da criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, foram implantadas no governo do ex-presidente Lula, no ano de 2003, com base nas discussões dos projetos de Lei PL/73-99 (que instituiu cotas para negros nas universidades federais) e PL 6.264-05 (Estatuto da Igualdade Racial).

Na época da implantação das ações afirmativas, ocorreu uma grande polêmica por parte de um grupo de profissionais, incluindo jornalistas, geneticistas e intelectuais, que se posicionaram publicamente contrários a esta política afirmativa expressa aqui no sistema de cotas raciais nas universidades.

Em 2007, foi publicado o livro *Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo*⁵, composto de 46 ensaios, escritos por 38 intelectuais, com o objetivo de estabelecer críticas à política de cotas. De acordo com os autores, a implantação de cotas para negros representava um estímulo de se criar uma *racialização* da sociedade que, até então, segundo os autores, era inexistente no Brasil.

Um dos principais argumentos do livro consistiu na reafirmação da perspectiva da mestiçagem como especificidade integradora da identidade nacional. Portanto, não caberia a adoção de uma política racial, similar ao segregacionismo explícito que sempre vigorou nos Estados Unidos, que por força da atuação da militância dos movimentos negros, adotara um sistema de cotas baseados no critério racial.

Em seu artigo Moreira (2011) avalia o debate intelectual relacionado com as principais premissas contrárias ou a favor à adoção do sistema de cotas raciais. Dentre os argumentos contrários, destaca-se:

⁴ Ver lei de cotas para o ensino superior:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

“Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.”

⁵ FRY, P.; MAGGIE, Y.; MAIO, M. C.; MONTEIRO, S. SANTOS, R. V. *Divisões Perigosas: Políticas Raciais no Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira: 2007.

[...] A ideia é que as políticas de cotas raciais no Brasil estão tentando solucionar um problema que, a rigor, não existe, pois se há algum racismo no Brasil, ele não é estruturante das relações sociais. Cabe indagar porque principalmente “pretos e pardos” (mesmo quando comparados aos brancos pobres) levam sistematicamente desvantagens do ponto de vista educacional se o racismo à brasileira não é um elemento determinante de nossa vida social. (2011, p. 11)

Segundo esta visão, a política de cotas representaria uma possibilidade perigosa de racialização da sociedade brasileira e, possivelmente poderia contribuir para um acirramento de conflitos desencadeados pelo rompimento de um pensamento que, ideologicamente, contribuía, para uma manutenção da harmonia social entre brancos e negros.

De acordo com este pensamento, o problema do Brasil estaria na falta de qualidade na educação básica e de políticas de universalização no ensino. Neste discurso, o mérito deveria ser levado em conta no ingresso nas Universidades. Apesar destes intelectuais reconhecerem o preconceito nas relações sociais brasileiras, ainda assim, eles minimizaram os seus efeitos com o discurso fundamentado na predominância da desigualdade presente, decorrente da má distribuição de renda⁶.

Contrário a esta visão, Theodoro (2008) apresenta argumentos elucidativos, no que se refere a defesa da implantação do sistema de cotas raciais:

Entretanto, em que pesem os dados existentes, atualmente, grande parte do embate de ideias sobre as políticas de promoção da igualdade racial ainda continua restrito ao tema da pobreza, caindo em uma armadilha que confunde interlocutores ao identificar na pobreza as causas das diferenças observadas entre brancos e negros nos mais diversos campos. É essa confusão que se destaca, sobretudo, no debate sobre as cotas nas universidades. Sem levar em conta que se trata de uma política de combate à discriminação racial e, em última análise ao preconceito e ao racismo, alguns discursos, muitas vezes de forma até bem intencionada, buscando um intangível consenso, advogam pelas chamadas cotas para pobres. Assim, mais uma vez, é negado o mecanismo da discriminação e recusado o tratamento preferencial aos negros.

As dificuldades se instalam então, ao invés de se dissiparem. Primeiramente porque um programa de cotas nas universidades não está propriamente direcionado para os mais pobres. Estes, em sua grande maioria, sequer concluíram o ensino fundamental e, na idade em que deveriam estar cursando o ensino superior, já estão participando do mercado de trabalho, muitas vezes em ocupações marcadas pela informalidade. As cotas vêm possibilitar o acesso àqueles que atingiram um dado grau de educação formal, promovendo a ampliação das oportunidades para esse grupo social. A cota tem o objetivo de abrir o teto social que hoje impede uma maior progressão social do jovem negro, visando alçá-lo a uma condição de ascensão social. Essa política tem impactos na composição de um novo perfil da elite brasileira, que passará a ser marcada por uma maior diversidade e

⁶ Ver: FERES JÚNIOR, CAMPOS, 2013.

pluralidade. Nesse sentido, ela ajuda a promover maior equidade racial, desnaturalizando o preconceito e valorizando a presença negra nos diversos espaços e posições sociais. (THEODORO, 2008, p.173-174).

Contudo, a luta dos movimentos negros pela inserção social do seu povo, por meio da educação, é histórica. As fontes atestam que, em vários períodos históricos, desde o final do século XIX, existiam ações para proporcionar escolarização para os negros.

Nesta perspectiva, Domingues (2007) aponta em seu estudo três fases de organização do Movimento negro no período republicano (1889-2000). De acordo com o autor, a ideia central do seu trabalho é demonstrar que, em todo o período republicano, esse movimento vem desenvolvendo diversas estratégias de luta pela inclusão social do negro e superação do racismo na sociedade brasileira.

A organização das lideranças negras⁷, sobretudo na terceira fase do movimento, no final dos anos 70, formou o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), e por força de união das diversas entidades negras com o objetivo de combater os flagrantes de racismos, aglutinaram-se, formando o Movimento Unificado, e levaram para o campo político as reivindicações em torno da afirmação da diversidade dos afrodescendentes, denunciando as diversas formas de expressão do racismo presente na sociedade brasileira que ainda sustentava o imaginário de uma nação miscigenada e sem conflitos inter-raciais.

No Programa de Ação, de 1982, o MNU defendia as seguintes reivindicações “mínimas”: desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país. (DOMINGUES, 2007, p. 114)

⁷ “No plano interno, o embrião do Movimento Negro Unificado foi a organização marxista, de orientação trotskista, Convergência Socialista. Ela foi a escola de formação política e ideológica de várias lideranças importantes dessa nova fase do movimento negro. Havia, na Convergência Socialista, um grupo de militantes negros que entendia que a luta anti-racista tinha que ser combinada com a luta revolucionária anticapitalista. Na concepção desses militantes, o capitalismo era o sistema que alimentava e se beneficiava do racismo; assim, só com a derrubada desse sistema e a consequente construção de uma sociedade igualitária era possível superar o racismo. A política que conjugava raça e classe atraiu aqueles ativistas que cumpriram um papel decisivo na fundação do Movimento Negro Unificado: Flávio Carrança, Hamilton Cardoso, Vanderlei José Maria, Milton Barbosa, Rafael Pinto, Jamu Minka e Neuza Pereira. Entre 1977 e 1979, a Convergência Socialista publicou um jornal chamado Versus, que destinava uma coluna, a “Afro-Latino América”, para o núcleo socialista negro escrever seus artigos conclamando à “guerra” revolucionária de combate ao racismo e ao capitalismo”. DOMINGUES2007.

Deste modo, as desigualdades econômicas entre brancos e negros eram denunciadas através das disparidades expressas nas pesquisas demonstrando a condição inferior do negro no mercado do trabalho, no recebimento de baixos salários, nos graus de escolaridade, no acesso ao ensino superior e nos altos índices de violência que atingem negros e mestiços.

Após intensos debates e disputas políticas, um conjunto de ações afirmativas⁸ passaram a vigorar a partir do ano 2000, resultante da luta histórica dos movimentos negros por cidadania e superação das desigualdades sociais, aliado ao compromisso do país na III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em setembro de 2001, em Durban, na África do Sul, contando com mais de 16 mil participantes de 173 países. A conferência resultou em uma Declaração e um Plano de Ação que expressam o compromisso dos Estados na luta contra os temas abordados.

2.2 Construindo uma proposta intercultural

Na sala de aula, os alunos se posicionaram sobre o sistema de cotas raciais, acabando por suscitar temáticas sobre racismo. De forma que, para a maioria dos alunos, o sistema de cotas representava uma distinção entre negros e brancos, colocando o primeiro grupo numa condição de inferioridade intelectual, ou seja, as cotas, segundo os estudantes, reforçariam o racismo presente na sociedade brasileira.

A visão elaborada pelos alunos sobre a políticas de cotas raciais tinha como referência apropriações dos debates que envolveram discordâncias fomentadas por determinados grupos sobre este tipo de ingresso nas universidades e o discurso de uma defesa da reforma educacional, subtraindo as diferenças e desigualdades históricas entre brancos e negros, sobressaindo o discurso sobre meritocracia entre outros.

Em contrapartida, estes mesmos alunos não identificavam a autoria dos movimentos sociais negros na conquista de uma ação reparadora expressa numa

⁸ Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08. A Lei de Cotas no Ensino Superior, a Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012 e o Estatuto da Igualdade Racial.

política de cotas raciais. Isto evidencia claramente o efeito de uma educação histórica que inviabilizou a história das lutas e resistências durante e no pós-escravidão, além não estabelecerem relações entre o longo passado escravista e as formas desiguais que levaram à inserção dos negros na sociedade, ou seja, havia, aparentemente, um desconhecimento por parte dos alunos em relação às lutas dos movimentos negros na busca de reparação histórica.

Fez-se necessário verificar, junto aos alunos, se eles possuíam algum conhecimento sobre a política de ações afirmativas, mais especificamente, sobre as cotas raciais, propondo as seguintes indagações: O que seriam tais ações? Em que contexto elas surgiram? Quais foram os atores sociais envolvidos? E quais eram os objetivos das ações afirmativas? De que forma o passado histórico poderia servir de referência para situarmos às ações afirmativas?

Pode-se perceber que

Os indivíduos que passam por um processo formativo que justifica sua opressão acabam eles mesmos se tornando cúmplices e reprodutores dessa opressão, pois introjetam os valores discriminatórios que permeiam a cultura legitimada da região que habitam. A naturalização da opressão pelo próprio oprimido e a aceitação do direito do opressor em exercê-la é condição sine qua non dos regimes políticos que se amparam nas desigualdades sociais, sejam elas de caráter étnico, racial, de gênero, de origem regional ou nacional, religioso, etário ou ideológico, por exemplo. Se o poder estabelecido consegue prescrever satisfatoriamente sua ideologia de maneira que os grupos marginalizados reconheçam seus algozes como o ideal a ser seguido, conseguirá mais facilmente preservar sua posição, pois as tensões, se não podem ser completamente erradicadas, são mitigadas a ocorrências esparsas ou pouco representativas. É daí que surge a relevância de paradigmas curriculares emancipatórios que balizem práticas pedagógicas que primem pela reflexão e pela luta que conduza rumo à equidade, à liberdade e à justiça social. (SANTOS; SOUZA, 2012, p. 182).

Neste impasse, foi relevante a mobilização de saberes que contribuíssem para a construção de conhecimento que problematizasse o pensamento racial no Brasil; tendo em vista que determinadas ideias se difundiram no imaginário da sociedade e, ao mesmo tempo, era necessário evidenciar as lutas dos negros por direitos sociais e o combate ao preconceito racial. As conquistas políticas foram resultantes de um movimento de muita luta, que possibilitou a viabilização de sua história, produzindo ações de políticas públicas com práticas antirracistas.

Quanto às cotas raciais, os alunos, em sua maioria, apresentaram uma visão extremamente negativa, o que sugere, além do desconhecimento dos atores negros envolvidos em políticas de reparação, que podem ser inferidas outras chaves para a

reflexão e buscas de respostas que se revelam entre um embate dos atores sociais envolvidos.

Por causa de suas experiências pessoais, os alunos mobilizam um passado no qual as políticas públicas desqualificavam e marginalizavam uma grande parcela da população negra. Conclui-se que uma ação política produz desconfiança e temores numa ampla parcela da população afrodescendente, que associa o Estado com uma prática de repressão e de uma ação limitante, no que se refere aos direitos de cidadania.

Ao negar as cotas raciais para o ingresso na Universidade, os alunos demonstraram uma desarticulação entre passado e presente, não identificando, no passado escravista, práticas de discriminação e de exclusão, determinantes na construção de políticas de reparação.

Os dilemas que envolvem a implantação das ações afirmativas nas universidades fazem com que se traga para o debate da discussão racial, suas práticas racistas. Apesar de ser um tema sensível, muitas vezes silenciados no cotidiano, faz-se necessário que sejam debatidos e pensados com os alunos.

A categoria *cultura histórica* formulada por Rüsen (2007) auxilia a reflexão sobre o papel do ensino de história e suas possibilidades de atuação com sujeitos que já trazem uma determinada consciência histórica. Para agir no mundo estes se utilizam de uma determinada forma de pensar e de agir. Qual seria então o papel do ensino e do professor de história? De que forma o passado atribui significados para o presente? Tais perguntas são colocadas pelo autor para a construção do conceito de consciência histórica desenvolvida no âmbito escolar.

[...] a consciência histórica relaciona “ser” (identidade) e “dever” (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual. Portanto, a consciência histórica tem uma “função prática” de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica. Só se pode falar de consciência histórica quando, para interpretar experiências atuais do tempo, é necessário mobilizar a lembrança de determinada maneira: ela é transportada para o processo de tornar presente o passado mediante o movimento da narrativa. (RÜSSEN, 1992 apud SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 301)

Todavia, os saberes produzidos pelo conhecimento escolar têm sido basicamente resultantes de uma produção historiográfica tradicional, permeada de ausências determinadas por um currículo de base eurocêntrica. Este saber difundido no ambiente escolar também se entrelaça com outras informações divulgados pelos meios midiáticos, que colaboram para forma de como os alunos expressam as suas reflexões sobre o presente.

Nesse sentido, os alunos trazem para escola uma determinada forma de pensamento que pode se revelar em preconceitos raciais e de diversas formas de discriminações, sob vários aspectos, que envolvem o sujeito e o outro.

Ao refletir sobre tais questões, reforça a convicção de que o ensino história deve contribuir para ampliar a visão de mundo dos alunos, desnaturalizar determinados acontecimentos, nos quais eles estão imersos e tendem a interpretar com base apenas no seu presente. Que os usos do passado criem sentido para que os jovens, em certa medida, possam criar nexos com ações pretéritas.

Tornou-se desafiador mobilizar conhecimentos com o objetivo de elaborar uma proposta pedagógica com as turmas de 3º ano, partindo de situação-problema relacionada as opiniões sobre o sistema de cotas raciais, levantadas nas turmas. Mostrou-se como um momento oportuno para discutir temas que envolviam a construção do racismo e políticas de reparação, uma vez que tais conhecimentos não estavam presentes nos livros didáticos.

Tendo em vista a construção de experiências pedagógicas comprometidas com um dos objetivos da Lei nº 10.639/2003, no que se refere ao combate ao tema racismo, foi elaborada uma proposta de trabalho com os alunos. Ela originou-se de uma conversa inicial, como forma de produzir uma sondagem a respeito do nível de conhecimento que eles possuíam sobre o tema *racismo*: O racismo é algo natural? Como ele surgiu? Como podemos verificar a construção de um pensamento racial no Brasil? Diante do desconhecimento e das polêmicas geradas sobre o que seriam ações afirmativas, o trabalho acabou se desdobrando no tema Racismo e suas implicações históricas e sociais.

Com este objetivo e inspiração no estudo de Alberti (2012), foi desenvolvido um trabalho por meio de uma seleção de fontes para serem interpretadas junto aos alunos, com o intuito de que eles investigassem a construção histórica do pensamento racial no Brasil. Em paralelo, como este pensamento racial se transformou ao longo

do tempo. O desejo era que eles entendessem quais foram as pautas de lutas e conquistas dos atores sociais do movimento negro ao longo do tempo.

Há uma tentativa de articulação de um saber científico com o saber escolar, que é construído mediante os condicionantes dos sujeitos que integram e constroem a cultura escolar. Ao mobilizar o conhecimento acadêmico na dinâmica da sala de aula, opera-se com escolhas particulares, adotam-se caminhos que podem facilitar a compreensão dos sujeitos, que são carregados de subjetividades e ritmos próprios de aprendizagem.

Deste modo, a mobilização dos saberes condicionou-se aos elementos já apropriados pelas experiências anteriores associadas com as novas frentes de conhecimento em construção promovidas pelas discussões acadêmicas. Tendo em vista a divulgação destes saberes e o surgimento das questões relativas as cotas e racismo, foi necessário mobilizar um conjunto de conhecimentos, utilizando uma gama de fontes e temporalidades diversas, mas dialogando com o tema central do debate.

A proposta pretendeu contribuir para que os alunos desenvolvessem um nível de percepção sobre a possibilidade de usos do passado, no sentido de tentar compreender e questionar determinadas *verdades* estabelecidas, no tempo presente e no passado. Somado a isso, verificou-se a produção dos discursos e diferentes atores sociais envolvidos pelo tema, que abrange o pensamento racial e as suas mudanças ao longo do tempo, paralelamente com o movimento de lutas dos movimentos sociais negros no combate ao preconceito racial. Perpassando, portanto, por conhecimentos referentes ao contexto em que estão inseridos o debate sobre as cotas raciais.

De acordo com Monteiro (2003), a história ensinada opera com um conhecimento específico, que não é mera simplificação do conhecimento produzido pelos historiadores, mais sim, de um processo em que há uma interação entre um saber acadêmico, a ação do docente e a cultura escolar, resultando no que a autora nomeia de um *saber singular*, construído pela ação docente condicionado por múltiplos fatores que envolvem o cotidiano escolar.

Deste modo, durante quase dois meses, com dois tempos de aulas por semana, foram realizadas oficinas com temas referentes ao racismo e a representatividade do negro na história. O trabalho procurou utilizar diversas fontes históricas sobre o pensamento racial construído no Brasil nas primeiras décadas do

século XX, debates atuais sobre racismo e fontes que expressaram as lutas dos movimentos negros no XXI.

2.3 As atividades propostas

As duas atividades propostas foram: sensibilização dos alunos com o uso de recursos audiovisuais, uso de charges e oficina com vídeos e debates.

2.3.1 A sensibilização dos alunos com o uso de recursos audiovisuais

As primeiras oficinas pretenderam verificar as opiniões dos alunos baseado nas experiências pessoais sobre racismo e a representação do negro na sociedade, e ao mesmo tempo agregar novos saberes que criassem expectativas de uma visão crítica sobre o tema.

Com este intuito, foram utilizados alguns recursos audiovisuais que possibilitassem uma articulação entre linguagens escritas e recursos audiovisuais. É fato que os alunos aprendem em diversos meios, os suportes tecnológicos produzem um grande volume de informações que os alunos, de forma instantânea, podem acessar. Caimi (2013, p. 31) complementa:

Os estudantes são consumidores vorazes dos meios de comunicação de massa, da cultura extraescolar e, uma vez que a escola não dialoga com este mundo que transcorre fora dela, raramente os jovens veem sentido nos conteúdos escolares, por considera-los fragmentados, descontextualizados, a-histórico, distantes dos seus interesses e desvinculados das suas perspectivas de futuro.

Entretanto, a facilidade de acesso às informações nem sempre favorece que os jovens organizem, de forma seletiva, a produção de sentido para os fatos. Apesar da escola não ser o único espaço de aprendizagem, ela ainda possui um papel relevante na formação de atitudes dos estudantes diante do conhecimento formal.

As novas tecnologias de informação contribuíram para alterar a forma como os alunos interagem no meio escolar. Como afirma Caimi (2013, p. 167), a escola é vista como um espaço de encontros sociais, o estudante concede poucos minutos de atenção ao professor, muitas vezes não aceitam suas explicações, pois já possuem as próprias convicções, baseadas na experiência, gostam de atividades dinâmicas e aprendem por descoberta e investigação.

Alguns estudos dedicaram-se a pesquisa do uso de tecnologias no ensino de História. Moura (2009), por exemplo, trata sobre a contribuição metodológica das novas tecnologias (os recursos de multimídia, fotografia, vídeo, imagens, sons, filmes) que, quando usadas corretamente, se tornam ferramentas de apoio para a apresentação, construção e transmissão do conhecimento histórico.

Segundo a autora, é preciso reconhecer que os recursos tecnológicos favorecem o desenvolvimento de uma série de capacidades e permitem o contato com linguagens variadas. A tevê e o vídeo, juntamente com o computador, são recursos tecnológicos de comunicação e informação mais utilizados no desenvolvimento de atividades nas aulas de História. A tevê tem ensinado ao telespectador a conhecer o mundo de maneira prazerosa.

Ferreiro e Teberosky (1986) discutiram a necessidade de reconhecer que o processo de leitura e escrita não se restringem ao ato de decodificar os signos dispostos nos livros e outros gêneros textuais. A escola encontra-se inserida em um contexto histórico, cultural e econômico no qual as pessoas são bombardeadas diariamente por centenas e milhares de informações e imagens veiculadas, daí se faz necessário que os conteúdos escolares possam abarcar múltiplas linguagens para que a escola possa permanecer conectada com o século XXI.

Segundo a autora, a linguagem dos quadrinhos e charges enriquecem o trabalho pedagógico, no sentido de assegurar não somente a problematização do conteúdo ideológico, que estão presentes em cada um desses gêneros, mas oportuniza, acima de tudo, a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, uma vez que, no momento da discussão das imagens apresentadas, eles serão convidados a expressar o que já sabem a respeito do tema abordado.

Tendo em vista os recursos permitidos pelas linguagens audiovisuais, optou-se por utilizar programas e documentários que estão em consonância com a Lei 10.639, contendo temas sobre racismo e preconceito, com o objetivo de oferecer uma interlocução com o tema tratado e com as diferentes formas de narrativas dinâmicas produzidas pelos vídeos. Paralelamente, motivar a participação dos alunos nos debates.

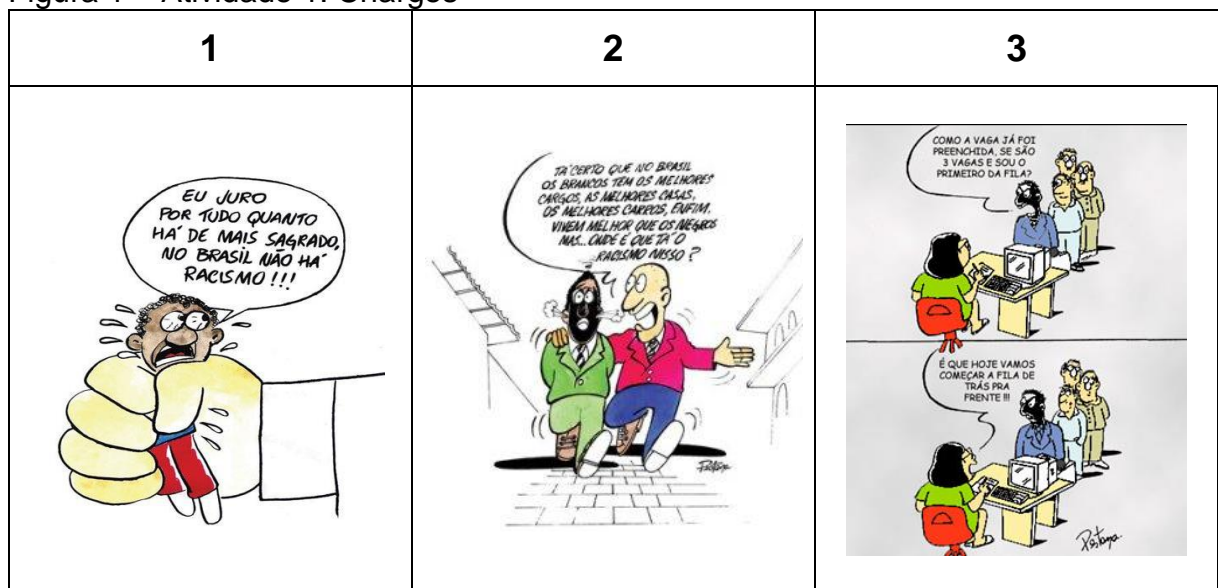
2.3.2 O uso de charges

Inicialmente, o trabalho, na primeira oficina, pretendeu realizar um levantamento da fala inicial dos alunos para verificar quais conceitos relacionados ao racismo, e suas formas de expressão, os alunos possuíam pelas suas experiências formadas no cotidiano. Para isso, foi proposta uma tarefa, fazendo uso de charges, as quais explicitavam preconceitos raciais em diversas situações presentes na nossa sociedade.

As charges escolhidas para o trabalho são do cartunista Mauricio Pestana, militante negro, que dedica sua arte a denunciar o racismo e a exclusão social no Brasil. Autor e coautor de obras como de diversas exposições e publicações, entre as quais: *São Paulo Terra de Toda Gente* (2004); *Ações Afirmativas: Este é o caminho* (2003); *Violência Histórica* (2002); *Meu Brasil Brasileiro* (2002); *Racista, Eu!? De jeito nenhum!????!!* (2001); *O Negro e a Cidadania 500 Anos Depois Lenda dos Orixás para as Crianças-Exu* (1996); *Manual de Sobrevivência do Negro no Brasil* (1993); *Educação Diferenciada* (1989); e *A Transação da Transição* (1985).

O trabalho foi iniciado com a observação das charges para que os alunos respondessem às seguintes questões:

Figura 1 – Atividade 1: Charges



Fonte: FASSON, 2011.

- a) na charge 1, por que a personagem negra afirma que não há preconceito racial no Brasil?

- b) em relação à charge 2, você concorda com o que a personagem branca está dizendo? Por quê?
- c) na charge 3, a mulher está sendo preconceituosa? Por quê?
- d) qual mensagem as três charges estão transmitindo?
- e) diga o que entende por preconceito racial.

Através das respostas, os alunos se posicionaram sobre as cenas de racismo. As falas transcritas referem-se à opinião deles sobre a existência do preconceito racial no Brasil.

Neste depoimento, o aluno identifica que a questão do racismo é percebida por ele como um processo histórico e que se perpetua por diversos mecanismos:

O racismo se deve a História dos negros no Brasil, abolição tardia e esse pensamento de inferioridade sendo concedido aos mais jovens também pelos meios de comunicação. (Heitor, 3º ano, 2015)

Nas demais falas exemplificadas, os alunos constatarem a existência do preconceito racial, porém não fizeram reflexões mais amplas sobre os determinantes históricos. Ao se silenciar, a escola desconsidera práticas que permitem o diálogo entre passado e presente relacionando a condição de exclusão dos negros ao longo do tempo.

Sim, as pessoas, às vezes, são excluídas, sofrem violência tanto física como verbal e não temos as mesmas chances de uma pessoa branca. (Patrick, 3º ano, 2015)

Sim. Por exemplo, nas escolas particulares e universidades quase não existem negros no mercado de trabalho, os negros desempenham geralmente funções de baixa importância e recebem salários inferiores aos brancos que executam as mesmas tarefas. (Luís Felipe, 3º ano, 2015).

No nosso país o preconceito racial não é aparente, cometemos ele sem que outros ou nós mesmos percebemos. (Beatriz, 3º ano, 2015).

Sim, porque ainda há casos de cotas de negros em escolas, empresas e concursos público. (Beatriz, 3º ano, 2015).

Durante o trabalho, os alunos também relataram experiências em que foram vítimas de preconceito racial, por exemplo, ao entrar numa loja ou em um ônibus. Estas situações enfrentadas pelos jovens negros no seu cotidiano são muito comuns. Revelam que o racismo é convertido em práticas sociais, em que as características fenotípicas contribuem para conferir o lugar do indivíduo numa sociedade onde a cor revela situações históricas de exclusão.

Segundo Nilma Gomes (2003), os efeitos da prática racista são tão perversos que, muitas vezes, o próprio negro é levado a desejar, a invejar, a introjetar e projetar uma identificação com o padrão hegemônico branco, negando a sua própria história e a de seus antepassados. A autora ainda mostra que “tratar, trabalhar, lidar, problematizar e discutir a cultura Negra no Brasil é assumir uma postura política” (GOMES, N., 2003, p. 77).

Na segunda oficina, foi proposta a leitura e debate utilizando-se o texto “O fim da escravidão e do contato com a África” (SOUZA, 2006) como forma de iniciar o diálogo com os saberes científicos.

O texto discute, sinteticamente, o fim da escravidão e a construção, por parte de elite branca, de um ideal de branqueamento, influenciado pelas teorias raciais do século XIX que nunca se efetivou no processo de mestiçagem. A autora aborda a diversidade formadora da identidade nacional e a necessidade de valorização das contribuições das matrizes africanas como pilares para a construção de um novo “lugar do afro-brasileiro” na nossa sociedade.

A autora ainda aponta como grande desafio a superação das desigualdades e dos preconceitos existentes em relação a população afrodescendente. Refere-se às ações afirmativas, conceituando-as para o leitor/aluno como um mecanismo de diminuição das desigualdades de acesso dos negros às universidades. Porém, também problematiza os critérios, baseados na cor, de quem poderá ter acesso, considerando-se que o país é racialmente multifacetado. O texto, num primeiro momento, trouxe as informações que seriam discutidas no decorrer das atividades propostas no trabalho.

Após as primeiras atividades, foram planejadas, com o propósito dos alunos trabalharem com as fontes (os autores, Jornais de época, entre outros), iniciando a pesquisa sobre época, autor e tema do documento para que fossem feitas as primeiras classificações das fontes.

No entanto, como nem tudo que o professor planeja acontece de imediato, a reação dos alunos não foi muito animadora. Ao demonstrarem desinteresse com a leitura dos documentos, houve uma mudança de estratégia. Os alunos tiveram um primeiro contato com os documentos, preenchendo uma ficha de catalogação, mas o trabalho foi interrompido para uma nova tentativa de sensibilização para o tema proposto.

2.3.3 Oficina com vídeos e debates

O uso de recursos audiovisuais, pelos professores no ensino de História, tem sido recorrente, por se tratar de uma linguagem visual e dinâmica que atrai a atenção dos alunos. Por fazerem parte de uma cultura midiática, os jovens estão acostumados a ter acesso às informações através de vários meios midiáticos, compelindo a escola para lidar com essa nova realidade.

A academia e a escola não detém o monopólio da construção de visões sobre a História, nossos alunos já chegam nas salas com análises e com uma consciência histórica já existente, baseadas no que a mídia e as novas tecnologias proporcionam a ele; cabe a escola saber se adaptar a esses tempos, trazendo para dentro de si esses elementos e propondo ao aluno o seu uso crítico. Fazendo acontecer o que Vygostky e Freire apontam, quando dizem que, cada um a seu modo, do diálogo entre os conhecimentos espontâneos e dos conhecimentos científicos, o aluno construiria sua própria visão de mundo, unindo o conhecimento do seu dia a dia com o que a escola pode oferecer. (OLIVEIRA, E., 2014, p. 68).

Tendo em vista os diferentes níveis de letramento dos alunos, optou-se por trabalhar com recursos audiovisuais, especificamente, a tevê e o vídeo, com a apresentação de curtas, documentários, trechos de programas relacionados aos conceitos de raça, etnia, igualdade, diferença, exclusão e representatividade.

A escolha dos vídeos, utilizando diferentes formatos, objetivou a sensibilização dos alunos na medida em que transmitiam possíveis identificações entre personagens verossímeis ou inverossímeis e o espectador. Portanto, auxiliando a ampliação de narrativas de temas como identidade/diversidade, racismo e exclusão como também para estimular a capacitação do domínio numa leitura crítica de imagens e a produção de possíveis polissemias enriquecedoras para as discussões sobre o que viram.

O vídeo parte do concreto, do visível, do imediato, próximo, que toca todos os sentidos. Mexe com o corpo, com a pele - nos toca e "tocamos" os outros, estão ao nosso alcance através dos recortes visuais, do close, do som estéreo envolvente. Pelo vídeo sentimos, experienciamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos. O vídeo explora também e, basicamente, o ver, o visualizar, o ter diante de nós as situações, as pessoas, os cenários, as cores, as relações espaciais (próximo-distante, alto-baixo, direita esquerda, grande-pequeno, equilíbrio-desequilíbrio). Desenvolve um ver entrecortado – com múltiplos recortes da realidade -através dos planos- e muitos ritmos visuais: imagens estáticas e dinâmicas, câmera fixa ou em movimento, uma ou várias câmeras, personagens quietos ou movendo-se, imagens ao vivo, gravadas ou criadas no computador. Um ver que está situado no presente, mas que o interliga não linearmente com o passado e com o futuro. O ver está, na maior parte das vezes, apoiando o falar, o narrar, o contar histórias. A fala aproxima o vídeo do cotidiano, de como as pessoas se comunicam

habitualmente. Os diálogos expressam a fala coloquial, enquanto o narrador (normalmente em off) "costura" as cenas, as outras falas, dentro da norma culta, orientando a significação do conjunto. A narração falada ancora todo o processo de significação. (MÓRAN, 1995, p. 1).

A sala de aula constitui-se num espaço importante para se promover o diálogo, o exercício de exposição da fala dos alunos, lugar de construção e desconstrução de discursos.

Com este intuito, foram propostos alguns debates, primeiramente com documentários e curtas sobre a temática racial. O trabalho foi iniciado com a exibição dos seguintes títulos: - "Vista minha pele", "Igualdade de tratamento e oportunidades" (A Cor da Cultura), "Racismo no Brasil", "Preto no Branco – Nem Tudo é o Que Parece" (Canal Futura), "Seminário Juventude Negra: Preconceito e Morte" – Prof. Dr. Kabengele Munanga. Geralmente, a cada aula, eram apresentados dois vídeos para logo em seguida iniciar os debates.

O curta-metragem "Vista Minha Pele" foi produzido e dirigido por Joel Zito Araújo, diretor negro, engajado com temas que abordam as questões raciais no Brasil. O curta foi lançado em 2003, no mesmo ano em que foi aprovado a Lei nº 10.639 que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas redes públicas e particulares da educação.

O curta foi produzido na efervescência dos debates que estavam sendo realizados em torno das identidades culturais e as suas possibilidades de visibilização. Portanto, esta produção consistiu numa das primeiras mídias educativas voltadas para os debates nas escolas.

A opção por esse filme se deu por causa de um resgate de memórias pessoal. Ao ingressar no magistério da rede estadual do Rio de Janeiro em 2004, um ano após a aprovação da Lei nº 10.639/2003, uma das primeiras experiências de iniciar o debate sobre a questão racial, ainda que de forma bastante superficial, foi com a utilização do curta "Vista Minha Pele", recordando que o filme trouxera, na época, o levantamento de muitas questões por parte dos alunos.

Este foi, então, o primeiro vídeo assistido pelas turmas. Ele apresenta uma paródia da realidade brasileira: na narrativa, a realidade é invertida, os negros são classe dominante e os brancos foram escravizados. Os países pobres são Alemanha e Inglaterra. Os países ricos pertencem à África.

A personagem principal, Maria, é uma menina branca, pobre, que estuda num colégio particular, predominante composto por alunos negros, graças à bolsa-de-estudo conseguida por intermédio de sua mãe, que trabalha na escola como faxineira. A personagem é hostilizada pelos colegas por sua cor e por sua condição social, com exceção de sua amiga, Luana, uma menina negra, filha de um diplomata que, por ter morado em países pobres, possui uma visão mais condescendente com a amiga. Maria é envolvida em padrões estéticos em que predominam somente a beleza negra, os personagens da tevê são todos negros. Enfim, todos os referenciais são, hegemonicamente, pertencentes à cultura negra.

A narrativa se torna interessante, justamente pelo exercício da alteridade. A ideia de se colocar no lugar do outro, e ao mesmo tempo refletir sobre os nossos comportamentos para com esse outro.

Neste sentido, conforme o próprio título, “Vista Minha Pele”, a ideia é que o (a) espectador (a), independentemente de sua posição étnico-racial, vista a pele do *Outro*, visualize e sinta o racismo e os estereótipos étnico-raciais que marcam o cotidiano do negro na sociedade brasileira. O filme trata também da construção das identidades étnico-raciais e apresenta uma narrativa polarizada e dicotômica dessas relações. (ZUBARAN; MILITÃO, 2015, p. 6).

Na trama, que envolve as duas personagens, a antagonista se coloca num nível de superioridade racial em relação a protagonista. Para as autoras, a narrativa apresenta limites, pois, ao polarizar as atitudes raciais num nível individual, não explora o racismo como um discurso construído e que perpetua a reprodução de atitudes racistas⁹.

A coletânea de títulos exibidos, posteriormente, entre os quais: “Igualdade de tratamento e oportunidades”, “Racismo no Brasil, Preto no Branco - Nem Tudo é o Que Parece” são produtos que integram o projeto “A cor da cultura”, criado em 2004, produzido pelo Canal TV Futura a partir de um outro programa idealizado, com sucesso, pelo cineasta Luiz Antônio Pilar e pelo ator Antônio Pompêo, ambos negros e militantes, sobre os grandes personagens negros da história brasileira.

Neste contexto, surgiu um projeto maior intitulado “A cor da cultura” visando a produção de materiais audiovisuais sobre a valorização e inclusão da História da

⁹ Análise integral do filme, ver: ZUBARAN; MILITÃO, 2015.

cultura afro-brasileiras para servirem como suporte de práticas escolares comprometidas com os objetivos da Lei nº 10.639/2003.

De acordo com seu marco conceitual, o projeto visou:

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.

Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. (SANT'ANNA, 2005, p. 6).

A consecução do trabalho foi fruto de estudos de pesquisadores e militantes de Universidades, contando também com o apoio Centro de Informação e Documentação do Artista Negro (Cidan/RJ), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial da Presidência da República (Seppir), o Ministério da Educação (MEC), a Petrobras e entidades regionais do movimento negro dos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul, Bahia, Maranhão e Pará.

Os vídeos exibidos durante as aulas fazem parte do programa *Nota 10*, trazendo discussões sobre a temática racial. No episódio “Igualdade de tratamento e oportunidades” se discute a igualdade de oportunidades no mercado de trabalho entre brancos e negros. Na dinâmica do programa, pessoas escolhidas na rua são levadas a indicar, por meio de fotos, entre pessoas brancas e negras, quais delas seriam selecionadas para uma vaga numa empresa. Um afrodescendente escolhe fotos de candidatos negros ou mestiços para a entrevista e uma pessoa branca escolhe de três pessoas brancas e duas negras.

Entretanto, o programa questiona se, realmente, as escolhas de pessoas majoritariamente negras, pelo público, correspondem à realidade. Para contrapor a escolha do público, o programa utiliza depoimentos de afrodescendentes que tiveram

uma experiência de rejeição no mercado de trabalho determinada pela categoria étnico-racial.

O vídeo exemplifica para o espectador as condições desiguais entre brancos e negros no mercado de trabalho, consistindo num dos fatores que expressam as desigualdades sociais entre os grupos.

O terceiro título assistido, “Racismo no Brasil, Preto no Branco - Nem Tudo é o Que Parece”, apresenta uma narrativa questionadora sobre o longo passado escravista e seus reflexos presentes na sociedade brasileira atual.

Com este intuito, a democracia racial é questionada pelo narrador, que apresenta falas de brasileiros e suas opiniões a respeito do racismo. Como também, apresenta testemunhos de pessoas que passaram por situações de discriminação. As cenas exibidas desmascaram a suposta democracia racial presente no país e mostram as desigualdades vividas ao se nascer negro. Devido à ampla desigualdade vivida pelos negros no país, se percebe que há uma naturalização das formas de discriminação materializadas em práticas racistas no cotidiano.

Paralelamente, o programa exhibe as transformações ocorridas na condição do negro, a partir do resgate da construção de identidade negra, exemplificando com personalidades negras engajadas em lutas sociais e políticas para combater a exclusão e o preconceito racial numa sociedade declarada democrática e de direitos.

O último vídeo exibido nas turmas foi uma parte da apresentação do Prof. Kabengele Munanga¹⁰ no Seminário “Juventude Negra: Preconceito e Morte”, sediado no Memorial da América Latina no ano de 2011. Em sua fala, apresenta dados sobre a violência contra jovens negros em países que convivem com preconceitos raciais e que praticam atos de discriminação racial. Problematisa o conceito de raça como um fator de exclusão e dominação. Como afirma o autor, “o jovem negro é excluído e dominado por uma ideologia chamada racismo”.

Este último material aborda a presença do racismo como um processo resultante dos fatores históricos, fazendo referência às teorias raciais, baseadas em teorias pseudocientíficas, difundidas por uma elite intelectual que criou o preconceito ao longo tempo e foi sendo disseminado no tecido social da sociedade brasileira

¹⁰ Graduado em Antropologia Cultural pela Université Officielle Du Congo à Lubumbashi (1969) e Doutorado em Ciências Sociais (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo (1977). Professor Titular da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia das Populações Afro-Brasileiras, atuando principalmente nos seguintes temas: racismo, identidade, identidade negra, África e Brasil.

através da educação. O autor ainda afirma, no vídeo, que “o jovem negro de qualquer classe social pode ser vítima de discriminação racial. O mito da democracia racial é um problema na sociedade que não quer se assumir como uma sociedade racista.”.

Após a exibição dos curtas, foi proposto um diálogo, mas esperava-se que os alunos rompessem o silêncio de forma espontânea. Houve troca de experiências, nas quais os alunos se posicionaram de formas diversas.

Foi percebido que, durante as falas, os alunos esboçaram uma naturalização da violência, pois, convivem, constantemente, com conflitos próximos as suas residências. Alguns acreditam que a opção pelo *trabalho* no tráfico é um a questão de escolha motivada pela índole do indivíduo.

Durante o debate sobre violência e exclusão social, uma aluna de origem afrodescendente, moradora de uma comunidade próxima a escola afirmou que:

[Nós, professores] só conhecemos os dados da Universidade, mas a gente que vive no morro é sabe da verdade como as coisas são lá. (Fernanda, 3º ano, 2015)

Relatou ainda:

Minha mãe trabalha em casa de família para dar de tudo para o meu irmão, e ele optou por ingressar para a vida do tráfico e, agora tá preso. Tem muita gente aqui na sala que não gosta de estudar. Quem se esforça consegue mesmo sendo pobre e quem não gosta de estudar vira vagabundo mesmo e não consegue nada. (Fernanda, 3º ano, 2015).

Através da sua fala, percebe-se um discurso vinculado a defesa de uma visão meritocrática nas relações de promoção social, ao relatar que seu irmão, por mera questão de autodeterminação, optou por ingressar para o tráfico. Ao naturalizar os acontecimentos vividos em seu cotidiano, ela não consegue perceber os condicionantes sociais e econômicos que favorecem a violência e a marginalização dos jovens negros moradores de comunidades. Desconstruir a naturalização dessas relações é um grande desafio para toda a sociedade. Desafio que depende, entre outras ações, de uma educação que promova a divulgação de conhecimentos conectados com o cotidiano.

Em outra fala, observa-se, ainda, no imaginário social, a existência de uma suposta democracia racial presente na sociedade brasileira quando o aluno questiona:

Por que existem divisões entre cotas raciais e cotas para escola pública se todos somos pobres. (Marco Antônio, 3º ano, 2015)

Parte dos alunos autodeclarados negros se manifestaram sobre os conteúdos presentes no currículo de História questionando que o ensino apresenta uma visão de vitimização dos negros durante a escravidão, reforçando os preconceitos raciais no tempo presente.

Acho que o preconceito racial podia acabar se desde pequeno a gente aprendesse outras histórias dos negros que não fosse só a escravidão. (Patrick, 3º ano, 2015).

Diante de tal questionamento é imprescindível refletir que:

A ausência de negros/as ou a exposição como inferiores em livros didáticos, cartazes, vídeos e em outros recursos utilizados, reforça a estigmatização da população negra e dos/as estudantes negros. Por outro lado, há um reforço na construção do imaginário acerca da superioridade branca. A meta deve ser o respeito aos valores culturais e aos indivíduos de diferentes grupos, o reconhecimento desses valores e a convivência. A convivência com a diversidade implica em experimentar o respeito à diferença. Esses são os passos essenciais para a promoção da igualdade de direito. (SOUZA, 2008, p. 95, apud RIBEIRO, 2008, p. 34).

Os temas assistidos pelos os alunos tiveram como objetivo construir um diálogo sobre as atitudes racistas presentes no cotidiano e são resultantes de uma construção social presente na formação histórica do Brasil. Refletir sobre a ideia de como a branquitude entendida como uma

[...] construção sócio-histórica produz pela ideia falaciosa de superioridade racial branca, e que resulta, nas sociedades estruturadas pelo racismo, em uma posição em que os sujeitos identificados como brancos (inconscientemente ou conscientemente) adquirem privilégios simbólicos e materiais em relação aos não brancos. (SCHUCMAN, 2012, p. 6).

A atividade proposta favoreceu o debate inicial sobre as percepções dos alunos sobre as ideias que tinham a respeito das relações sociais por onde perpassam as práticas racistas no cotidiano. No diálogo, discutiu-se que o racismo, como construção simbólica, se coloca como um grave legado histórico, ainda sustentada no imaginário dos alunos de uma pretensa superioridade entre brancos sobre não brancos

que alimenta e se reproduz em práticas cotidianas através de comportamentos racistas¹¹.

Para Munanga (2005, p. 17),

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes [...] preconceituosas e que existem nas cabeças das pessoas. No entanto, cremos que a Educação é capaz de dar tanto aos jovens quanto aos adultos a possibilidade de questionar e de desconstruir os mitos de superioridade e de inferioridade entre grupos humanos que foram socializados [...] não temos dúvidas que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção de individualidades históricas e culturais das populações que formam a matriz plural do povo e da sociedade brasileira.

A relação pedagógica construída durante os debates, ainda em que muitos momentos se revelaram tensas, foi uma oportunidade de aprendizagem para ambos os envolvidos, professora e alunos, na medida em que se tratava de um tema *novo* na escola, sensível e tão silenciado no currículo da escola.

Tomaz Tadeu Silva (2004), afirma que é pelo vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas de raça, classe, diversidade ganham seu lugar no currículo escolar e nas relações multidisciplinares em sala de aula. Quando houver visibilidade de tais temáticas em livros didáticos, vídeos, folders, o conhecimento acerca será possível caminhar juntos a uma prática educativa capaz de romper a discriminação.

2.3.4 Mobilizando o passado: O racismo tem história!

O racismo [...] é uma ideologia que atua na forma de classificar e definir grupos sociais por meio de parâmetros fenotípicos, de cor e de lugar de origem, atribuindo uma relação de hierarquia entre diferentes povos, sendo alguns determinados como superiores e outros como inferiores intelectual, estética e moralmente. (GUIMARÃES, 2012 apud SANTOS et al., 2015, p. 36)

Após quatro encontros, consistidos em dois tempos de aula, foi finalizada a primeira parte do trabalho e retomada a proposta de trabalho com as diferentes fontes pesquisadas. Cada grupo, de no máximo 5 alunos, teve a liberdade de escolher qual tema gostaria de pesquisar, partindo de um conjunto de fontes apresentadas pela

¹¹ Sobre o conceito de branquitude: SCHUCMAN, 2012.

professora. O trabalho final seria apresentado oralmente na turma através de um cartaz com a produção do grupo. Ao final, todas as produções dos alunos integrariam um grande varal organizado linearmente, cujo primeiro título seria: “O racismo tem História!!”.

Esta primeira parte teve como objetivo identificar como determinadas teorias científicas a respeito das diferenças raciais, formuladas no século XIX, na Europa, foram reapropriadas nos discursos dos intelectuais brasileiros, no que se referia a construção das representações dos grupos humanos que constituíam o Brasil. Ao mesmo tempo, verificar como este pensamento foi sendo alterado por causa de novos contextos sociais e políticos.

A construção do trabalho pretendeu que os alunos percebessem, com base nos relatos dos trabalhos, que a evolução das relações raciais, em diferentes momentos do passado, não foi igual; ocorreram transformações por força das ações de luta e interesses dos atores sociais envolvidos, da mesma forma perceber também que a situação no tempo ainda pode sofrer mudanças.

Ao fazer uso de fontes históricas em sala de aula, deve-se mostrar aos alunos que, somente por causa delas, é possível conhecer, em parte, as ações e comportamentos dos sujeitos que viveram em épocas passadas. Para isso, é preciso:

Para que a compreensão sobre as pessoas no passado ocorra, é indispensável ter acesso a fontes, isto é, restos do passado que permitem que façamos inferências sobre ele. Fontes precisam ser corretamente analisadas, o que significa dizer que precisamos conhecer o contexto de sua produção, bem como quem as produziu, por que, quando e para quem. Elas podem documentar coisas que não tencionavam documentar originalmente e permitem que façamos afirmativas sobre o passado que as pessoas que então viviam não teriam feito. (ALBERTI, 2012, p. 63).

Em decorrência disso, iniciou-se o trabalho com as fontes históricas que serviram como mediadoras, como objetos concretos a serem desvendados pelos alunos.

Para Bloch (2001, apud SILVA XAVIER, 2011, p. 1101), o uso de fontes deve assumir um papel fundamental de significação na estrutura cognitiva do aluno: demonstrar as representações que determinados grupos forjaram sobre a sociedade em que viviam, como pensavam ou se sentiam, como se estabeleceram no tempo e no espaço; e servir para que o aluno seja capaz de fazer diferenciações, abstrações que o permitam fazer a leitura das distintas temporalidades as quais está submetido.

Entretanto, os alunos, por não estarem familiarizados com os documentos, precisaram de uma mediação do professor no uso deste material como ferramenta para a construção do conhecimento histórico. Bittencourt (2008) identifica várias formas de se utilizar os documentos em sala de aula:

Um documento pode ser usado simplesmente como ilustração, para servir como instrumento de reforço de uma ideia expressa na aula pelo professor ou pelo texto do livro didático. Pode também servir como fonte de informação, explicitando uma situação histórica, reforçando a ação de determinados sujeitos, etc., ou pode servir ainda para introduzir o tema de estudo, assumindo neste caso a condição de situação-problema, para que o aluno identifique o objeto de estudo ou o tema histórico a ser pesquisado. (BITTENCOURT, 2008, p. 330).

Antes de iniciar o trabalho com os textos vistos como fontes para o trabalho, foi necessário discutir com os alunos o termo *intelectual*, principalmente, para fazer com que eles pudessem compreender como determinadas ideias chegam até nós.

Nesse intuito, apesar de várias atribuições de significados referentes ao termo, coube aqui tratar o sentido de intelectual como aqueles que elaboram ideias entendidas pela sociedade como conhecimento:

Para Bobbio (1997), toda sociedade em qualquer época teve seus intelectuais, sejam eles chamados sábios, sapientes, científicos, doutos, philosophes, clerics, hommes de lettres, o que caracteriza o intelectual – homens que estão diretamente relacionados com a produção do que em uma sociedade é compreendido como conhecimento – é sua relação com as construções ideológicas. Nessa relação entre conhecimento e ideologia, eles podem assumir a posição de radical ou reacionário, de questionador ou justificador da ordem sócio-cultural-política de uma época. No caso dos “intelectuais brasileiros” do século XIX foram indubitavelmente legitimadores de uma ordem social calcada no racismo e determinismo. (SANTOS; ÁZARA, 2013, p. 179-197)

Inicialmente, a aula programada pretendeu contextualizar para os alunos as fontes que eles iriam pesquisar. Foi necessário situar os discursos produzidos pelos intelectuais em diferentes momentos históricos do Brasil, compreendidos nos períodos do final século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Neste período, predominavam teorias difundidas na Europa baseadas num discurso científico acerca da existência de uma raça pura, exemplificada no homem branco, em contrapartida, a mistura de raças resultaria num produto que degenerava a espécie humana.

Enquanto sistema de pensamento, o racismo teve as suas primeiras conceitualizações no século passado, na França. O Conde de Goubineau foi o

principal teórico das teorias racistas. Sua obra, “Ensaio Sobre a Desigualdade das Raças Humanas” (1855), lançou as bases da teoria arianista, que considera a raça branca como a única pura e superior às demais, tomada como fundamento filosófico pelos nazistas, adeptos do pangermanismo.

Os estudos de Goubineau exemplificam muito bem a ação de cientistas em favor da manutenção de dominação de um grupo sobre outro, ao produzirem elementos significativos para a constituição de uma ideologia de dominação racial. A partir dos interesses econômicos de exploração, a figura do negro é desconfigurada e o negro torna-se, assim, sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica (MUNANGA, 1986 apud ROCHA, 2006, p. 32).

Com base na ideologia da superioridade racial, fundamentado no chamado darwinismo social, a Europa dominou e subjugou os territórios africanos e parte da América, utilizando, como justificativa, a missão civilizatória do homem branco nos territórios que pretensamente predominavam *a barbárie*.

A divulgação dessas teorias no Brasil veio a coadunar com o pensamento da elite local que, desde os tempos da escravidão, tratavam os negros como mercadoria. Tais ideias serviriam para manter e legitimar a visão hierarquizada das raças na sociedade republicana. Apesar da elite se apropriar das teorias científicas, a miscigenação consistia num problema, pois o Brasil era visto como um lugar em que o seu povo era produto de uma mistura de raças.

Com o intuito de fazer com que o Brasil se desenvolvesse a exemplo das civilizações europeias, a elite composta por políticos, intelectuais e cientistas acabaram criando um novo sentido para o efeito da miscigenação, que em vez de produzir uma degeneração racial, viam otimistamente, a possibilidade de o país embranquecer cada vez mais.

A conformação do projeto republicano no Brasil consistiria num ideal de nação que perpassava pela valorização do elemento branco como símbolo de desenvolvimento e, em consequência, o ideal de branqueamento, impuseram-se como norteadores de um projeto nacional.

Os discursos médicos, como o de Nina Rodrigues (2010), afirmavam a inferioridade biológica e cultural dos negros e apontavam, como um grande mal, os efeitos da mestiçagem para o atraso do país. As doenças e epidemias que atingiam o Brasil eram explicadas pela fraqueza biológica resultante da mestiçagem.

As campanhas sanitaristas se inseriam neste contexto de Primeira República, as quais visavam sanear os locais em que residiam as *classes perigosas*, compreendidas em negros e mestiços. Os cortiços eram os focos de doenças e que, por isso, deveriam ser eliminados. Evidentemente, que essas ações se coadunavam, perfeitamente, com os objetivos das autoridades políticas, como no caso da cidade do Rio de Janeiro, que vislumbravam um projeto modernização da cidade semelhante as civilizações europeias.

Outras medidas políticas também podiam ser percebidas como ações discriminatórias, por exemplo, o incentivo à emigração de europeus e a não inserção do negro no mercado de trabalho. Em suma, a ideia de que o progresso do país dependia não apenas do seu desenvolvimento econômico ou da implantação de instituições modernas, mas também do aprimoramento racial de seu povo.

Um outro autor, Manoel Bonfim (2008) deu um novo tratamento acerca do debate sobre a presença mestiça no Brasil. Apesar de formado em medicina, foi como educador e escritor que se destacou no cenário da Primeira República; um intelectual que se propôs a estudar a formação da nacionalidade brasileira, ainda fortemente influenciado pelos modelos explicativos baseados na ciência, defendeu o valor da mestiçagem na formação da identidade nacional.

Em sua época, a legitimidade da produção científica dependia da afirmação e do reconhecimento de um saber neutro, imparcial, porque baseado em métodos racionais e critérios controláveis. Ao mesmo tempo, supunha-se haver uma homologia entre os diversos níveis da realidade (o social, o biológico, o político, o econômico, etc.), o que permitia transpor categorias e afirmações de uma esfera de conhecimento a outra. Bastava afirmar que se uma produção científica era neutra (e neutra porque era científica) e, supunha-se, não haveria espaço para metáforas e analogias, mas apenas para relações homológicas e objetivas. (GONTIJO, 2003, p. 132).

Em sua obra “A América Latina: males de origem”, o autor defende que as origens do atraso do país encontravam-se nas condições históricas, sociais e políticas, mas especificamente, no passado colonial. A sua teoria enfatizava que a lógica da dominação externa, denominada com o termo científico parasitismo, imposta pelo colonialismo europeu, combinada com a dominação interna estabelecida pelas elites, teria causado profundos males aos povos latino-americanos (BOMFIM, 2008; CAMARA; COCKELL, 2011).

Isso contrariava o pensamento dos teóricos adeptos das afirmações sobre as ideias de degeneração das populações mestiças. Bomfim defendia que os males do

atraso brasileiro não era consequência de nossa composição étnica ou de uma suposta inferioridade de raça devido à mestiçagem.

As ideias do autor se inseriam no contexto social dos anos de 1920, momento em que o nacionalismo surgia, como uma corrente de afirmação, em decorrência da implantação da República (1889), estando, daí em diante, implícito o desejo de rompimento da intelectualidade com o século XIX. Esse sentimento nativista visou assumir nossa realidade física e cultural, até então menosprezada pelas elites, que se identificavam com a Europa.

Portanto, foi nos anos 30, pelo movimento modernista, que a elite de intelectuais brasileiros reinterpreto a mestiçagem como um valor nacional, em reação à dominação cultural europeia que até então era vigente no Brasil.

Autores, como Gilberto Freyre e Jorge Amado, afirmaram a miscigenação como uma peculiaridade da nação brasileira, resultante de um hibridismo em que prevalecia a homogeneidade racial e cultural, deixando para trás, de forma completamente superada, a divisão racial da formação brasileira. Nasceu, então, o conhecido mito da democracia racial brasileira (ARAÚJO, 2006, p. 76).

Desta forma, na década de 30, o efeito da mestiçagem foi visto como algo promissor para o país, na medida em que acreditavam que os efeitos da mestiçagem conduziram a população para um processo gradual de branqueamento. A partir daí um novo discurso positivando o efeito da mestiçagem seria difundido, subtraindo as discussões de caráter biológico em torno das diferenças raciais para o campo cultural.

O antropólogo Gilberto Freyre¹², em sua obra “Casa Grande e senzala”, criou uma narrativa que redefinía a convivência entre senhores e escravos na época colonial, marcada por uma convivência harmônica e integrada. A mestiçagem foi interpretada como um elemento diferenciador, conferindo uma autenticidade a integração dos grupos raciais distintos, presentes na formação da nação brasileira.

A ideia de uma nação harmônica, em termos raciais, era difundida, os aspectos culturais eram ressaltados em detrimento dos discursos biológicos e o debate sobre as questões raciais discriminatórias eram neutralizados, principalmente quando envolviam políticas sociais e jurídicas que garantissem a igualdade de condições entre os grupos raciais.

¹² FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**. Califórnia: Univ. of California Press, 1986.

O mito da democracia racial foi alvo de críticas de uma outra escola de pensamento, surgida a partir da década de 60, formada por intelectuais, como Florestan Fernandes (2008), que, ao analisar as transformações decorrentes do capitalismo industrial nos grandes centros urbanos, apontava as desigualdades de oportunidades que atingiam a população negra. O autor denunciava o mito da existência de uma democracia racial que escamoteava uma realidade, na qual prevaleciam a existência preconceitos e discriminação racial, atingindo a população negra na sua desigual inserção no mercado de trabalho e no seu nível de escolaridade, quando comparados a população branca.

No entanto, a suposta da democracia racial existiu por muito tempo nos discursos políticos. Na prática, persistiam no imaginário social, a existência de preconceitos e a desqualificação dos negros em vários âmbitos da sociedade. Somente, nos anos 80, no período de redemocratização, é que o debate sobre a questão racial voltou a emergir, por causa de denúncias dos movimentos negros organizados a respeito das práticas discriminatórias, da extrema desigualdade social, resultante da falta de oportunidades, que atingia a população negra.

A democracia racial forjou um ideário do Brasil, de um país não racista, sem discriminações e preconceitos. Este ideário foi substanciado com pesquisas realizadas nos anos 30, com financiamento da UNESCO, pautadas no fato do Brasil, de forma aparente e falaciosa, apresentar relações cordiais entre diversas raças e etnias. Diferente de outros países, como Estados Unidos e África do Sul, os quais explicitavam as práticas racistas em seus guetos urbanos e na *apartheid*. A mestiçagem, a ideologia da democracia racial e as formas de culpabilização dos negros em suas vivências de marginalização, não permitiram a explicitação dos níveis de desigualdade raciais vividos entre negros, índios e brancos no Brasil (GUIMARÃES, 2012).

Segundo Hasenbalg (1979), a construção ideológica da democracia racial estaria entrosada em uma matriz de conservadorismo ideológico, na qual a unidade nacional e a paz seriam as principais preocupações da elite brasileira da época. A democracia racial investiu numa *integração* dos racialmente subordinados, deixando os negros politicamente isolados, já que supostamente o Brasil convivia em harmonia racial. Portanto não existiriam motivos para combater as desigualdades raciais, pois desigualdades, simplesmente, não existiam. A ideologia da democracia, passando a

imagem de harmonia racial e étnica, teve o objetivo de dissolver as tensões e controlar as áreas de conflitos raciais. (HASENBALG, 1979).

Contudo, na década de 80 em meio as discussões para se combater a herança ideológica ancorada no mito da democracia racial, as lideranças dos movimentos negros retomaram ao conceito de raça dando-lhe um novo significado.

A categoria *raça* foi reapropriada como um conceito político, que expressava o reconhecimento da diversidade dos grupos pertencentes as matrizes africanas, a luta e a reafirmação de identidades negras, compreendidas como uma construção social, histórica, cultural e plural realizadas por intermédio de um resgate da história dos antepassados de origem africana. Assim, seria uma das formas dos grupos étnicos se reafirmarem, como forma de visibilizar as suas pautas de luta no campo político e social.

Nesta conjuntura de luta, o movimento negro propôs demandas pela criminalização da discriminação racial, a reivindicação de garantia de reserva de vagas nas instituições públicas de ensino, do primeiro grau à universidade, à população carente.

O antropólogo, nascido no antigo Zaire, atual República Democrática do Congo, em 1942, e professor de Antropologia da Universidade de São Paulo, Kabengele Munanga, aposentou-se em julho deste ano, após 32 anos dedicados à vida acadêmica. Defensor das cotas como política de inclusão, afirma que o mito da democracia racial retardou a construção de políticas de inclusão para a população negra. Segundo o autor, o país ainda tem dificuldade de assumir o seu racismo.

Os atores sociais, que são contrários a implementação de políticas afirmativas, negam que o problema esteja pautado na cor, porém, afirmam, no seu discurso, que o problema do Brasil reside nas desigualdades econômicas entre as classes sociais. Contrário a esta opinião, Munanga afirma que, no Brasil, o negro acumula duas discriminações: a de classe e a de cor também. Segundo o autor:

Além disso, os maiores índices de pobreza e exclusão atingem a população negra. Num país onde os preconceitos e a discriminação racial não foram zerados, ou seja, onde os alunos brancos pobres e negros pobres ainda não são iguais, pois uns são discriminados uma vez pela condição socioeconômica e os outros são discriminados duas vezes pela condição racial e pela condição socioeconômica, as políticas ditas universais defendidas sobretudo pelos intelectuais de esquerda e pelo atual ministro da Educação não trariam as mudanças substanciais esperadas para a população negra. Como disse Habermas, o modernismo político nos acostumou a tratar igualmente seres desiguais, em vez de tratá-los de modo

desigual. Daí a justificativa de uma política preferencial no sentido de uma discriminação positiva não encontrar ressonância entre setores ditos progressistas da nossa sociedade. É neste contexto que ressaltamos a importância da implementação de políticas de ação afirmativa, entre as quais a experiência das cotas, que, pelas experiências de outros países, se afirmou como um instrumento veloz de transformação, sobretudo no domínio da mobilidade socioeconômica. (MUNANGA, 2003a, p. 34-35).

O autor se posiciona de forma favorável à implementação das cotas raciais para estudantes nas universidades públicas. Contrário à ideia difundida entre um número expressivo de estudantes negros, a respeito das cotas, como uma ação discriminatória, o autor afirma que a ideologia dominante, em decorrência de um discurso meritocrático, difundiu a ideia de que as cotas classificam os negros como menos inteligentes. Assim afirma Munanga, (2003b, p. 27):

Estamos entrando no terceiro milênio carregando o saldo negativo de um racismo elaborado no fim do século XVIII aos meados do século XIX. [...] Estamos também entrando no novo milênio com a nova forma de racismo: o racismo construído com base nas diferenças culturais e identitárias.

Apesar da importância da inclusão de jovens negros no ensino superior, como um instrumento que viabilize a sua ascensão social, visando a diminuição das disparidades econômicas e sociais entre negros e brancos, esta ação, por si só, não é suficiente para combater o preconceito racial. Nesse sentido, o racismo, entendido como uma construção histórica e social, prescinde de uma reeducação nas relações étnico-raciais, na medida em que a afirmação da diversidade deve ser valorizada como um fator inerente aos grupos humanos.

De forma sintética, apresentaram-se as escolhas de alguns intelectuais, inseridos em diferentes temporalidades, para integrar a primeira parte do trabalho. Na história do pensamento racial brasileiro, outros nomes de intelectuais importantes também mereceriam relevância. Contudo, por se tratar de uma proposta para as turmas do 3º do ensino médio, foram consideradas satisfatórias as escolhas dos autores para os quais os alunos se dedicariam no trabalho. Os nomes propostos fornecem conhecimentos adequados para compor uma noção de uma visão da evolução do pensamento racial no Brasil, ainda que correndo o risco de cometer simplificações.

Foram distribuídos, para os grupos de alunos, os textos que serviriam de fonte para que pudessem verificar como os autores descreviam suas opiniões sobre a inserção dos negros no Brasil. Cada grupo, após a leitura e preenchimento de uma

espécie ficha de catalogação com os dados do documento, deveriam relatar para a turma as informações texto.

Ao final, todos deveriam ter uma noção das mudanças sobre o pensamento racial em diversas épocas. Para registro final, cada grupo deveria trazer um cartaz com mais informações dos seus respectivos temas para compor o varal a ser exibido no pátio da escola.

2.3.5 A luta dos movimentos sociais negros também tem História!

Dando prosseguimento a proposta do trabalho, foram selecionadas fontes que pudessem exemplificar as lutas e conquistas dos movimentos negros em diferentes épocas. Ao relatar a proposta de trabalho, os alunos reagiram surpresos afirmando “que só conheciam a história do negro no tronco”.

Nessa perspectiva, o livro didático, como um importante instrumento de divulgação do saber escolar, carregado de simbolismos e representações sociais, pode afetar a formação da identidade dos alunos e contribuir, muitas vezes, para a negação de suas identidades, gerando conflitos da aceitação de si mesmos, na medida em que não se veem representados ou ainda os seus antepassados são representados somente numa condição de submissão.

Torna-se extremamente problemático o entendimento dos alunos sobre as invisibilidades relacionadas com as narrativas dos protagonismos que envolvem a História dos africanos, ou dos afrodescendentes, nos livros didáticos ou nas práticas dos professores. Cabe, aqui, considerar como, ainda, permanece um desafio criar formas de superação da distância do ensino de História com os objetivos propostos pela a Lei nº 10.634/2003.

A construção de saberes escolares está vinculada à produção do currículo, que pode ser entendido como espaço de significação, estando estreitamente ligado ao processo de formação de identidades sociais.

[...] o currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais... Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimento. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz (SILVA, 1999, p. 27).

Para se pensar uma prática que contemple uma educação com potencial étnico-racial, é preciso que as diversas heranças culturais, que envolvem a história, sejam contempladas nas suas diversidades.

A história dos movimentos sociais negros pode ser inserida neste campo de lutas, na qual a relação entre memória e identidade ocorre quando os grupos se fundam, e, também, sobre o compartilhamento de uma memória comum. O resgate de uma memória tem como objetivo a busca por direitos, por representação e por reconhecimento em diversos espaços, como no discurso historiográfico e no campo de divulgação da história ensinada.

Desta forma, a segunda proposta do trabalho era justamente lidar, em parte com memórias de lutas dos movimentos negros no passado e no presente, ainda quase que imperceptíveis nos livros didáticos.

2.3.6 Jornais Negros

Nesta tentativa, foram propostos alguns recortes de temas, com usos variados de fontes, que expressassem, em diferentes temporalidades, as lutas de movimentos negros, como nos editoriais de jornais elaborados pela Imprensa Negra paulista¹³, nas primeiras décadas do século XX, entre os quais: “A voz da Raça”, “A liberdade”, o “Clarim da Alvorada” e o “Alfinete”.

A organização dos jornais negros se inseriu no contexto de transição da mão de obra escrava para a mão obra livre, preferencialmente, de imigrantes europeus. Nos anos seguintes, a cidade paulista passou por um acelerado processo de urbanização e industrialização. A obra de Florestan Fernandez, “A Integração do Negro na Sociedade de Classes”, analisou que o acelerado processo de transformação urbano-industrial ocorrido na cidade de São Paulo, no final do século 19 e no início do século 20, impossibilitou a inserção social dos negros neste novo cenário. Após a abolição, o Estado não promoveu a reintegração dos libertos e de

¹³A Oliveira. Aos nossos leitores. O alfinete, São Paulo, ano 1, nº2, p.16, set,1918

F.B. de Souza. A liberdade, A Liberdade, São Paulo, ano 1, nº1, jul,1919

Santos, Arlindo Veiga dos Santos. A obra Frentenegrina, A Voz da Raça, ano 3, nº47, agost,1935

Disponíveis nos sites: Biblioteca Nacional Digital: <<http://bndigital.bn.br/acervodigital/>> e Arquivo Público do Estado de São Paulo: <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/jornais_revistas>.

seus descendentes, relegando-os ao seu próprio destino, à margem da sociedade que se modernizava.

Em reação a este cenário, se deu a formação das primeiras agremiações compostas por descendentes de escravos que, instrumentalizados pela escrita, passaram a compor a chamada *Imprensa Negra*, composta por diferentes jornais, com as suas próprias especificidades, que, dentre os variadas funções típicas de folhetins, passavam a articular a formação de movimentos sociais negros por meio de denúncias de exclusão social da população negra, a falta de oportunidades de trabalho e de acesso à escolarização.

Ferrara (1982) defendeu, em sua dissertação de mestrado, que numa segunda fase, compreendida entre os anos de 1924 a 1937, jornais como “O Clarim da Alvorada”, “A Voz da Raça”, Tribuna Negra”, entre outros, ganharam força em suas reivindicações, ao conclamar um sentimento de maior união dos negros na defesa pelos seus direitos, tornando-se um importante instrumento de luta contra a situação do negro na sociedade brasileira.

Em outra dissertação, Carvalho (2009) pretendeu mostrar a função que teve a *Imprensa Negra* como instrumento de reivindicação de direitos e combate à exclusão sócio-político-econômica do negro em São Paulo, numa época de urbanização e crescimento industrial acelerados. Em sua pesquisa, o autor analisou os anos de 1915 e 1937, período em que a imprensa atuava intensamente para reunir os negros em torno de reivindicações de direitos, como educação e inserção como cidadãos na sociedade paulista e, por conseguinte, no Brasil. O autor ainda tentou mostrar que as disputas ideológicas e por poder entre as lideranças, mudando o perfil de atuação dos periódicos, foram decisivos para a decadência do seu caráter reivindicatório, tendo se iniciado bem antes do golpe de Getúlio Vargas.

2.3.7 Frente Negra Brasileira

Além dos jornais e associações negras, existiam outras entidades voltadas para a questão racial, como os sindicatos, cultos religiosos e espaços de lazer, que congregavam interesses reivindicatórios junto ao cenário político dos anos 20 em diante. Posteriormente, outras organizações, compostas por ativistas, dariam continuidade às mobilizações da população negra referentes às lutas reivindicatórias

de inserção no cenário político e, em torno de conquistas por direitos políticos e sociais.

A turbulência política provocada pelo rompimento do governo central oligárquico, controlado pelos paulistas, iniciada nos anos 30, e a ascensão de Vargas ao poder no poder executivo, abriu-se espaço para o surgimento de polarizações de frentes políticas de bases populares ou elitistas. No entanto, nenhuma delas trouxeram, como pauta em seus programas, a inclusão de direitos sociais que beneficiassem a população negra.

Desta forma, abandonados pelo sistema político tradicional e acumulando a experiência de décadas em suas associações, um grupo de “homens de cor”, liderado por Arlindo Veiga dos Santos, fundou a Frente Negra Brasileira, no dia 16 de setembro de 1931, sendo uma das maiores agremiações negras do período.

A FNB coadunava diversos interesses e alguns dos seus objetivos eram:

[...] irradiar por todo o Brasil, a partir de São Paulo, a união política e social da gente negra nacional, para afirmação dos direitos históricos da mesma, em virtude de sua atividade material e moral no passado e para reivindicação de seus direitos sociais e políticos na comunhão brasileira. Elevação moral, intelectual, artística, técnica, profissional e física; assistência, proteção e defesa social, jurídica, econômica e de trabalho da “gente negra”. (GOMES, A., 2007, p. 8)

A pesquisa de Domingues (2008) aponta a atuação da FNB na realização de uma grande campanha educacional de alfabetização e instrução voltada para a população negra. Segundo o autor, os discursos das lideranças da FNB

[...] tinham uma visão crítica em relação à falta de políticas públicas educacionais dirigidas à população negra. Tais lideranças entendiam que a ausência de “instrução” era um dos fatores fundamentais que levava o negro a viver alienado culturalmente, desqualificado profissionalmente, manipulado politicamente, sem perspectiva de progredir socialmente, em síntese, a viver em condições precárias; por isso elas julgavam que o acesso à “instrução” era condição *sine qua non* para que essa situação fosse revertida. Em outras palavras, o acesso à “instrução” seria um pré-requisito básico para solucionar os problemas do negro na sociedade brasileira. (DOMINGUES, 2008, p. 532).

Segundo Gomes (2005, p. 52), a FNB representou uma instituição de referência para milhares negros, além prestar várias formas de assistência (saúde, lazer, emprego) a população negra, a Frente ditava regras de condutas para os seus agregados, visando também a formação de representações políticas, dialogando com

outras instituições políticas em efervescência no período, propondo alternativas que combatessem o preconceito racial.

2.3.8 O Estatuto da Igualdade Racial

Após 10 anos tramitando no Congresso Nacional, em 2005, foi finalmente aprovado O Estatuto da Igualdade Racial, publicado na forma da Lei Federal nº 12.288/2010 que, com certeza viria acontecer, com muitos séculos de atraso, desde a Abolição da escravatura. Nesse sentido, as invisibilidades das questões raciais constituídas por grupos hegemônicos, mascaradas pelo mito da democracia racial impediu que se construíssem mecanismos legais de combate ao racismo tão presentes na sociedade brasileira.

O Estatuto da Igualdade Racial representa uma importante vitória das lutas dos movimentos sociais negros, no âmbito legislativo. Segundo o autor, o Estatuto é um conjunto de ações afirmativas, reparatórias e compensatórias. Logo no início do texto referente ao Estatuto, de autoria do senador Paulo Paim, são abordadas as questões históricas relacionadas ao crime da escravatura, explicitando que seu legado, materializados em racismos, desigualdades raciais, exclusão social e econômica e a nulidade das identidades das matrizes africanas, constituiriam numa grande dívida histórica para com os seus descendentes.

O Estatuto representou um grande passo para a desconstrução do mito de uma suposta democracia racial na medida em que reconhecia a existência de preconceitos e desigualdades que marcaram a história de exclusão e desigualdades da população negra, visando garantir legalmente que se criassem mecanismos contrários ao racismo e garantias de medidas que promovessem a diminuição das desigualdades sociais:

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Parágrafo único. Para efeito deste Estatuto, considera-se:

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

II - desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica;

III - desigualdade de gênero e raça: assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais;

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

V - políticas públicas: as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais;

VI - ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades. (BRASIL, 2015b, p. 13)

2.3.9 Considerações sobre as fontes utilizadas

Como afirma Bittencourt (2008, p.135), a ação pedagógica não consiste numa mera reprodução de conhecimentos. No ato da prática, ele cria suas próprias representações, selecionando conteúdos, objetos históricos, os quais atribuem importância na construção de conceitos históricos.

O conjunto das principais fontes selecionadas mostrou-se satisfatório para construir uma possibilidade de narrativa que oferecesse respostas para as dúvidas dos alunos sobre o tema, sobre os diversos discursos que circularam no passado, fomentando as teorias raciais, e como elas foram determinantes para a perpetuação das práticas, muitas vezes veladas, de discriminação racial nas relações interpessoais até o presente momento.

Ao interpretar as fontes que, até então, eram restritas ao meio acadêmico, os alunos tiveram a oportunidade de verificar a produção dos discursos dos intelectuais, diferenciando-os quanto à perspectiva das mudanças e permanências no presente. O tema e os procedimentos metodológicos criaram uma oportunidade para os alunos verificarem que novos saberes são possíveis, através de novos pontos de vista da abordagem histórica sobre o passado, a partir das próprias interrogativas que eles próprios levantaram sobre o presente.

Abordar na escola um tema como desigualdade racial no Brasil é de suma importância tendo em vista que podemos debater e refletir sobre o assunto dando nosso próprio ponto de vista.

Estudar com base em gráficos, leis, textos históricos e relatos nos permite ter senso crítico sobre uma realidade que, querendo ou não, estamos envolvidos. A partir do momento que estudamos em escolas públicas e vivenciamos atos de preconceitos a todo o momento.

A partir deste estudo somos um pouco mais capazes de entender o papel em que fomos condicionados a ter na sociedade com relação à etnia, muitas vezes independente de condição social.

É importante admitir que trabalhos escolares como esse são essenciais para darmos uma visão ampla e realista do modo em que vivemos para que futuramente possamos defender nossos direitos com argumentos a altura ou até melhor que os conformistas que estamos acostumados a ouvir. (ROSICLEIDE, 3º ano, 2015).

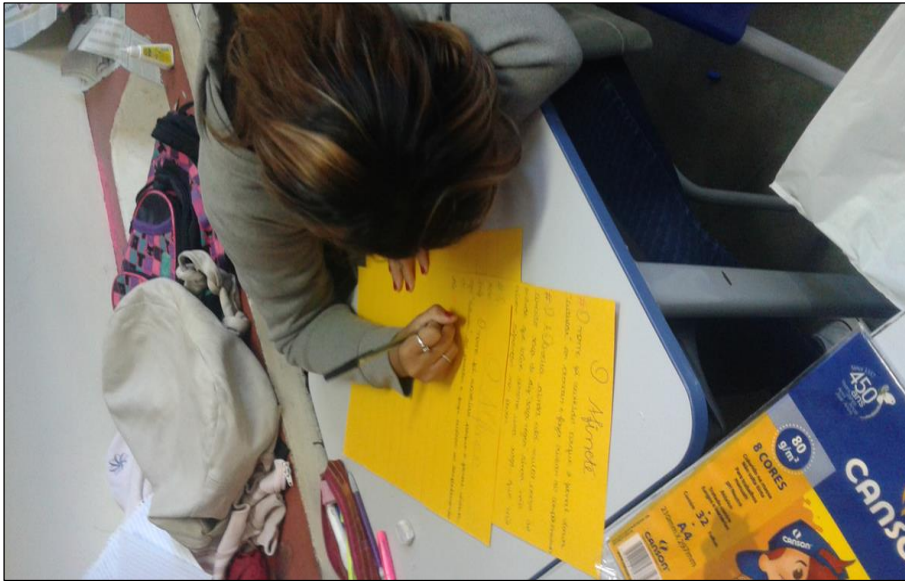
As fontes históricas, enquanto produção cultural, assumem também uma função pedagógica, sendo capaz de construir significados específicos que vão auxiliar o aluno a fazer abstrações e diferenciações, o que o levará a constituir determinados conceitos sobre a história (SILVA XAVIER, 2010).

Sendo assim, o conhecimento escolar pode intervir na formação da consciência histórica dos estudantes, porque eles estabelecem nexos entre o presente e passado, neste caso específico, um passado marcado por diferentes discursos, injustiças e lutas que, no presente, envolvem as políticas de reparação. Assim:

A consciência histórica não é idêntica à lembrança. Só se pode falar de consciência histórica quando, para interpretar experiências atuais do tempo, é necessário mobilizar a lembrança de determinada maneira: ela é transportada para o processo de tornar presente o passado mediante o movimento da narrativa. (RÜSEN, 2001, p. 63, apud SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 302).

2.3.10 Registros de imagens dos trabalhos realizados pelos alunos

Fotografia 1 – Escrita do material



Fonte: Autoria própria.

Obs: Foto tirada no Colégio Paulo de Assis Ribeiro, 07 jul. 2015.

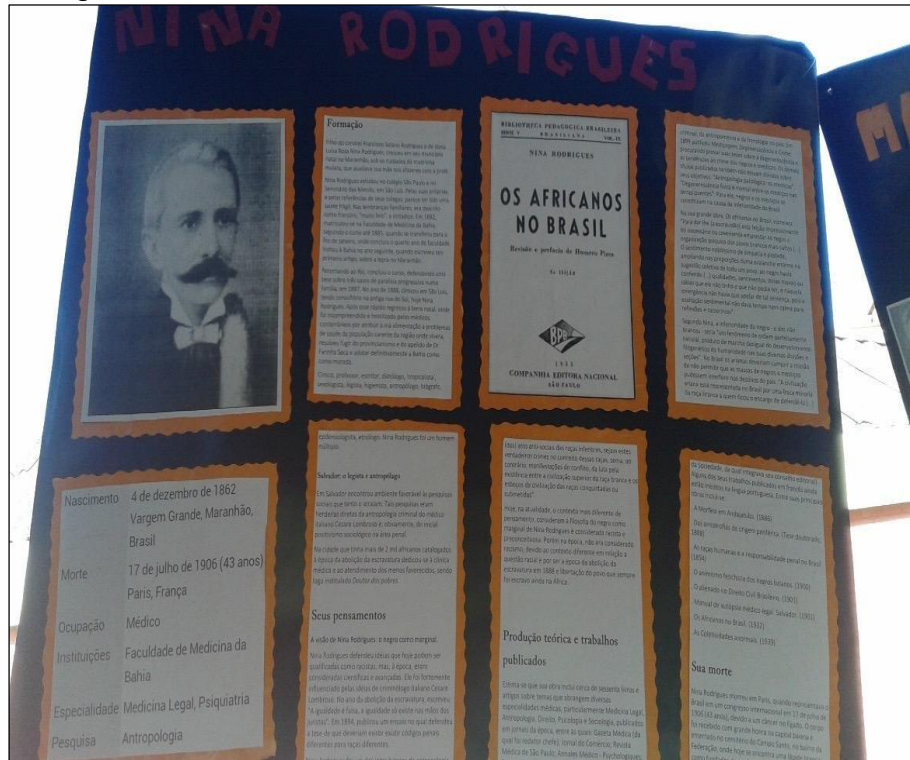
Fotografia 2 – Confeção dos cartazes



Fonte: Autoria própria.

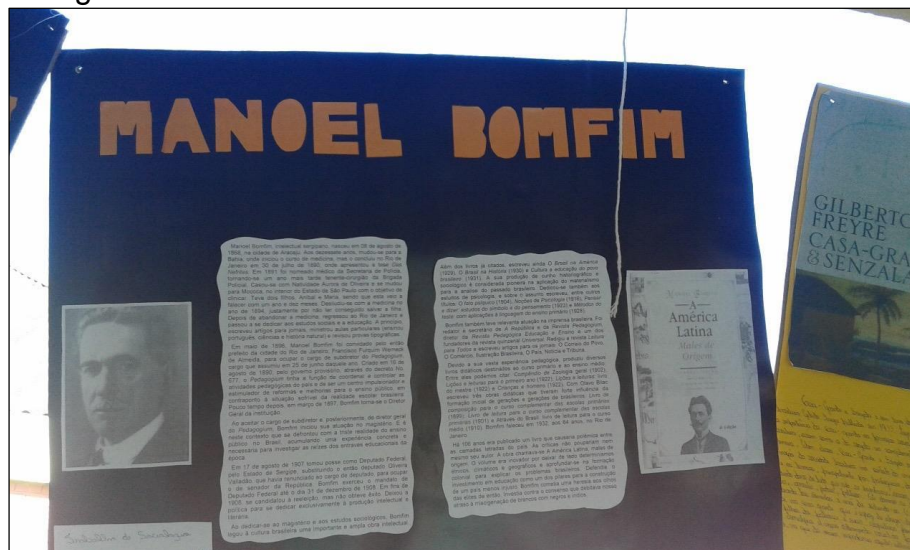
Obs: Foto tirada no Colégio Paulo de Assis Ribeiro, 07 jul. 2015.

Fotografia 3 – Cartaz concluído: Os Africanos no Brasil



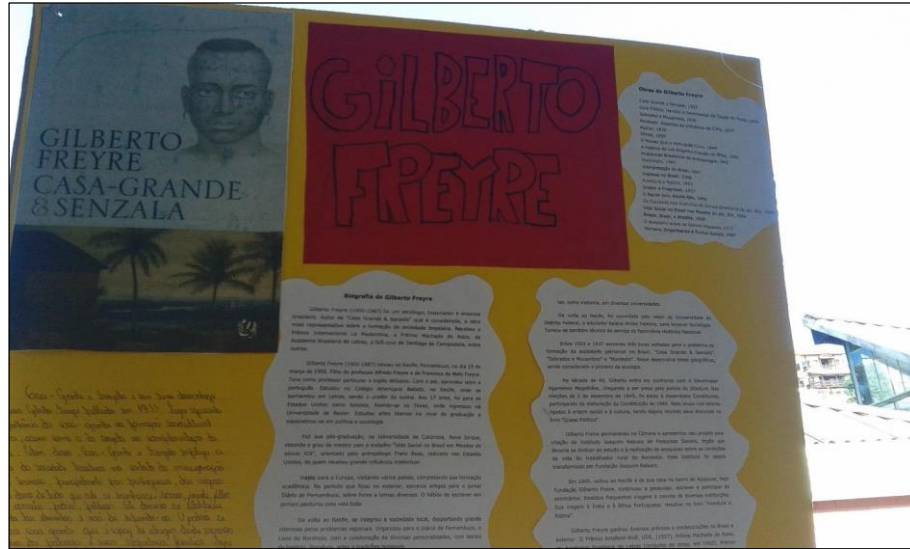
Fonte: Autoria própria.
Obs: Foto tirada no Colégio Paulo de Assis Ribeiro, 07 jul. 2015.

Fotografia 4 – Cartaz concluído: Manuel Bomfim



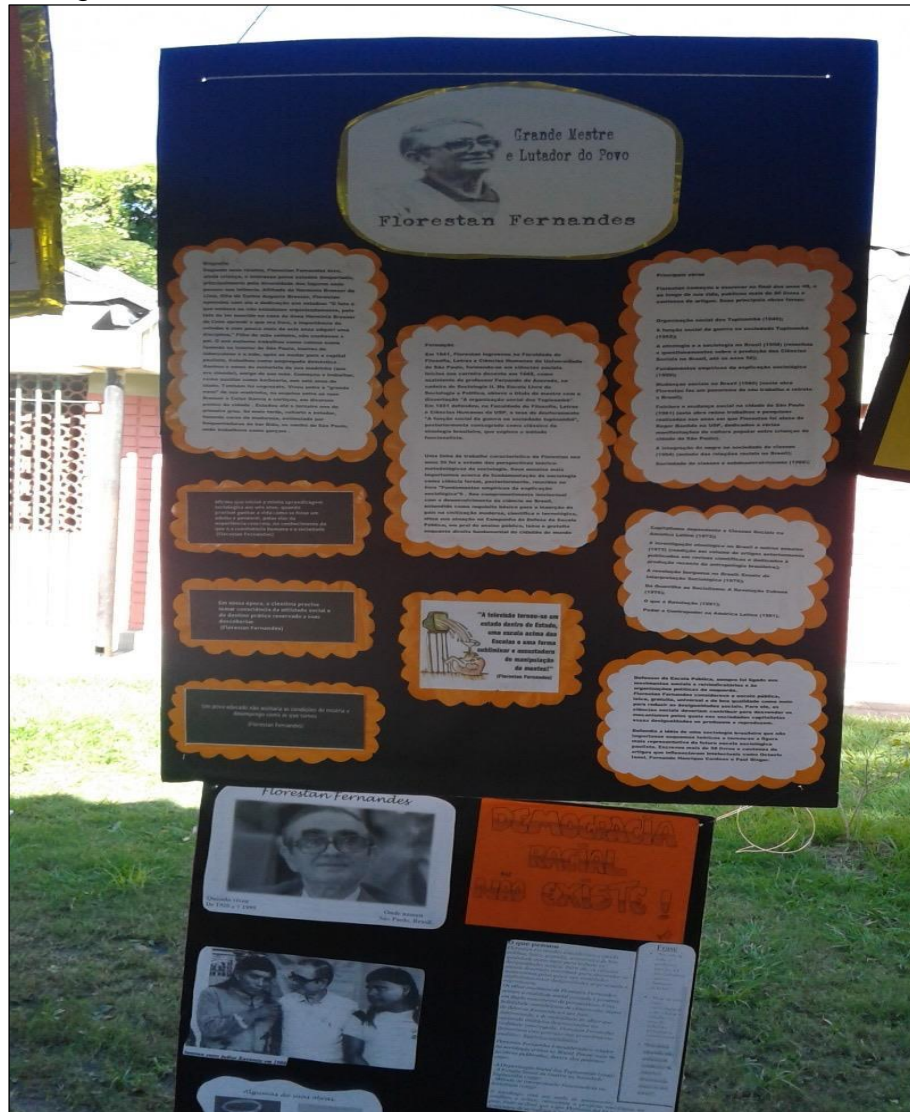
Fonte: Autoria própria.
Obs: Foto tirada no Colégio Paulo de Assis Ribeiro, 07 jul. 2015.

Fotografia 5 – Cartaz concluído: Gilberto Freyre



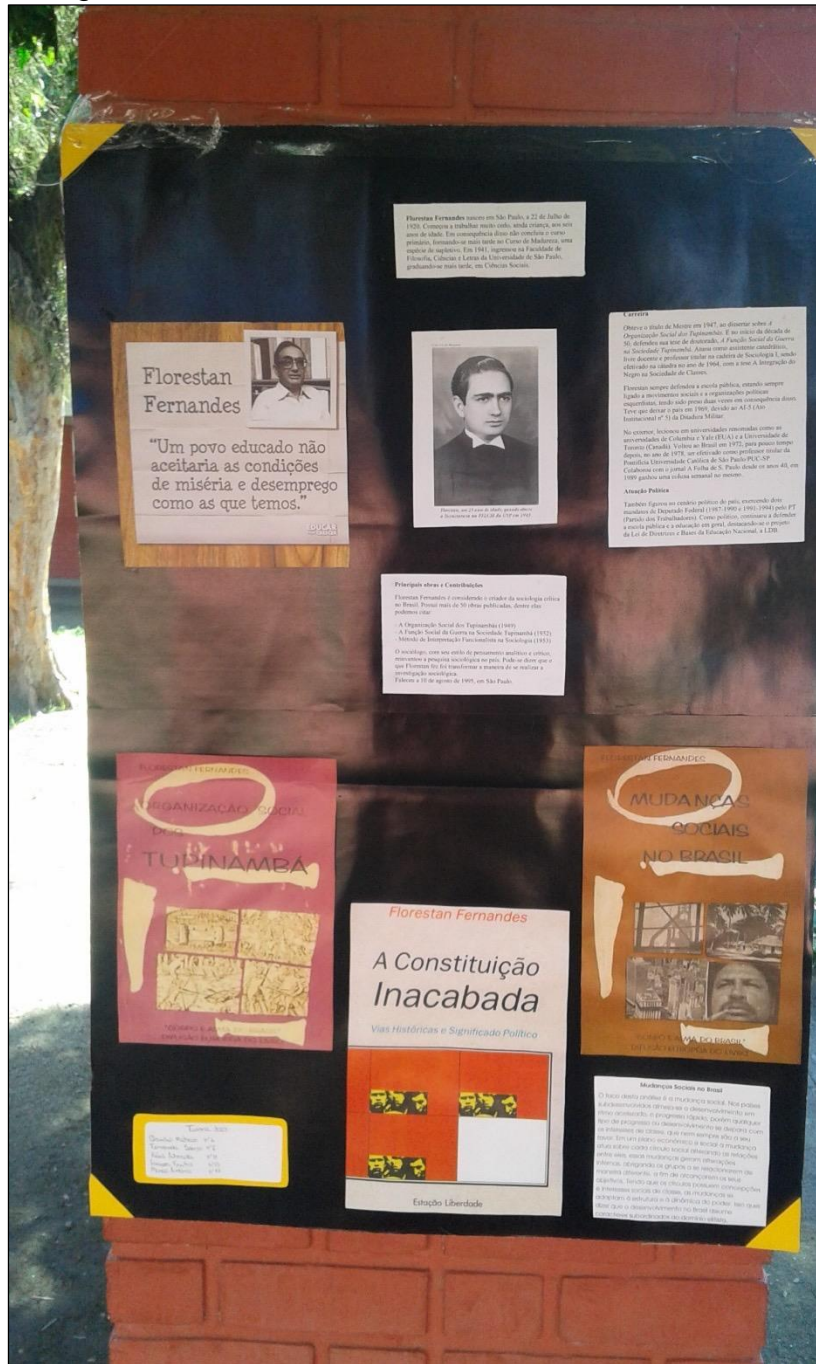
Fonte: Autoria própria.
Obs: Foto tirada no Colégio Paulo de Assis Ribeiro, 07 jul. 2015

Fotografia 6 – Cartaz concluído: Florestan Fernandes



Fonte: Autoria própria.
Obs: Foto tirada no Colégio Paulo de Assis Ribeiro, 07 jul. 2015.

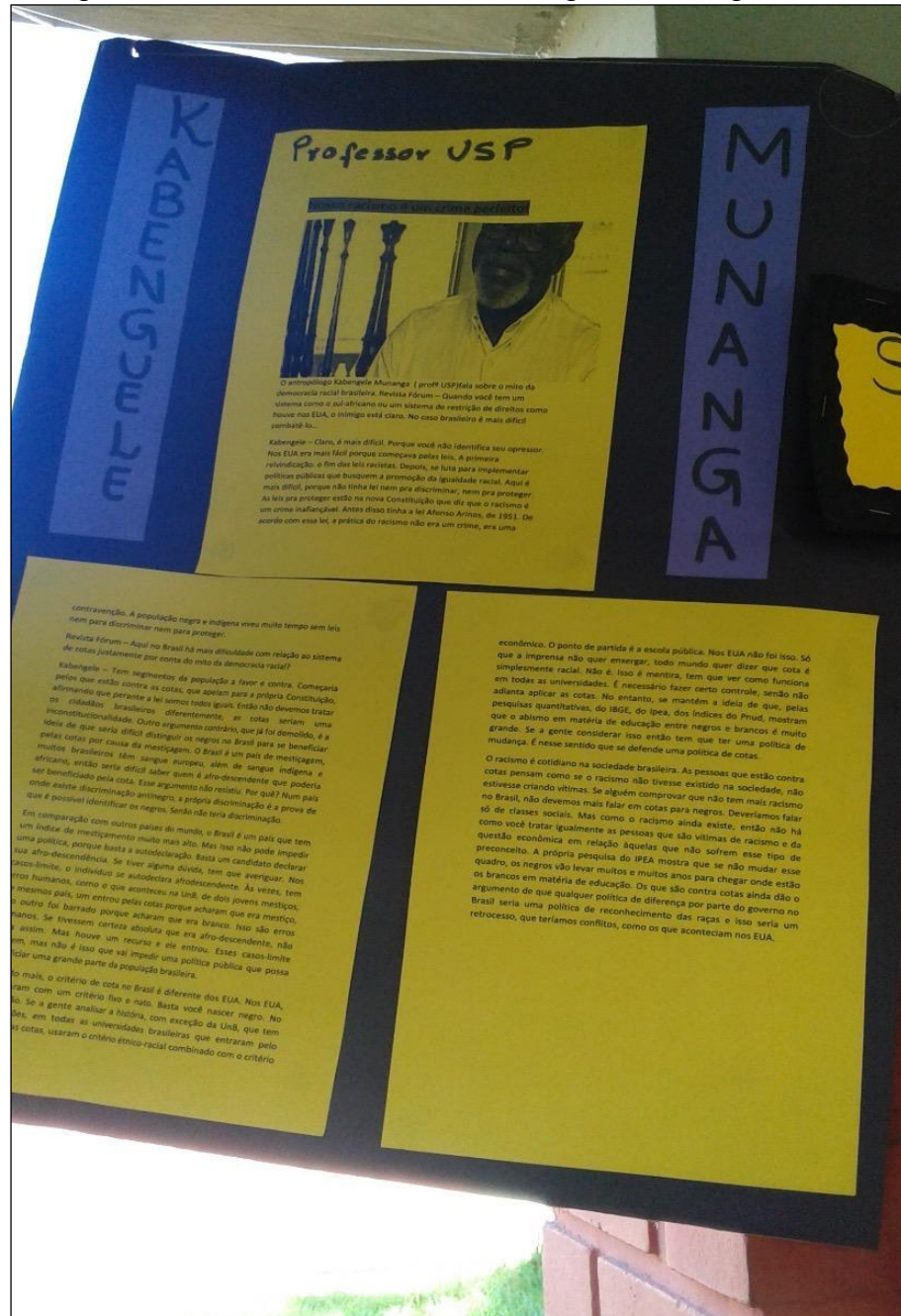
Fotografia 7 – Cartaz concluído: Florestan Fernandes – Livros



Fonte: Autoria própria.

Obs: Foto tirada no Colégio Paulo de Assis Ribeiro, 07 jul. 2015.

Fotografia 8 – Cartaz concluído: Kabengele Munanga



Fonte: Autoria própria.

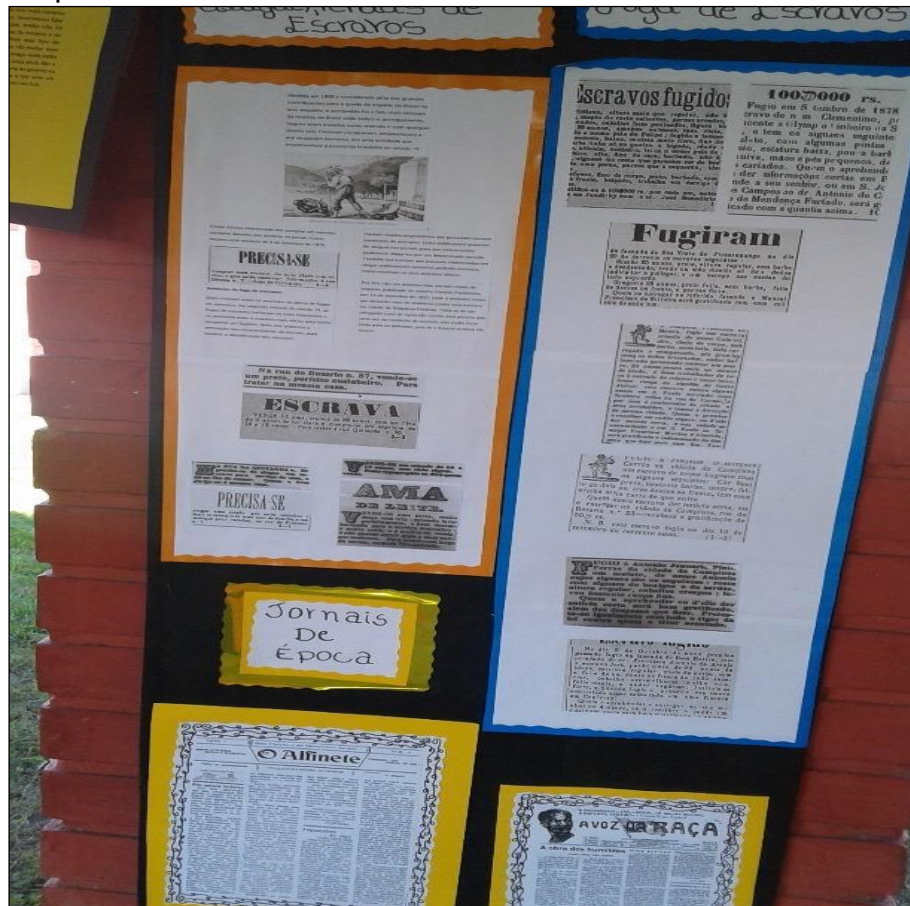
Obs: Foto tirada no Colégio Paulo de Assis Ribeiro, 07 jul. 2015.

Fotografia 9 – Cartaz concluído: Eu um NEGRO



Fonte: Autoria própria. Obs: Foto tirada no Colégio Paulo de Assis Ribeiro, 07 jul. 2015.

Fotografia 10 – Cartaz concluído: Jornais de Época. Neste cartaz os alunos resolveram incluir outras formas de resistência dos negros ainda no período da escravidão.



Fonte: Autoria própria. Obs: Foto tirada no Colégio Paulo de Assis Ribeiro, 07 jul. 2015.

Fotografia 11 – Cartaz concluído: Movimento Negro



Fonte: Autoria própria.

Obs: Foto tirada no Colégio Paulo de Assis Ribeiro, 07 jul. 2015.

Fotografia 12 – Cartaz concluído: Estatuto da Igualdade Racial



Fonte: Autoria própria.

Obs: Foto tirada no Colégio Paulo de Assis Ribeiro, 07 jul. 2015.

Fotografia 13 – Cartaz de síntese realizado por um aluno que optou em realizar uma produção sobre o seu entendimento a partir das aulas e debates:



Fonte: Autoria própria.

Obs: Foto tirada no Colégio Paulo de Assis Ribeiro, 07 jul. 2015.

3 O QUE OS ALUNOS PENSAM SOBRE UMA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL?

Neste capítulo, será identificado como os alunos perceberam as questões históricas tratadas e, ao mesmo tempo, verificar se a aprendizagem histórica possibilitou-lhes, num certo sentido, estabelecer significados práticos e críticos a respeito das ideias que foram experienciadas durante a realização das oficinas.

O desenvolvimento de uma investigação qualitativa na qual se imbricam sujeitos e contextos escolares, implicam olhar esses sujeitos, participantes da pesquisa e esses contextos cenários de pesquisa, ambos integrantes de uma totalidade, a partir de um cenário mais amplo, denominado contexto sociocultural. A cultura deve ser vista como uma teia, como um enredamento, que perpassa e se constrói com o sujeito, atravessando suas vivências, suas pertinências, suas possibilidades, suas memórias e as suas interpretações das experiências vividas cotidianamente no ambiente escolar. (PEREIRA, LIMA, 2010, p. 2).

No tocante à citação acima, foram traçadas algumas considerações relevantes pertencentes ao universo social dos sujeitos que integram esta dissertação. Em 2015 os alunos completavam o último ano da escolarização do ensino básico e boa parte das turmas eram compostas por alunos negros e mestiços. Muitos deles estavam em defasagem de idade em relação ao ano de escolaridade. Alguns alunos já assumiam responsabilidades de adultos, como a criação de filhos ou com o cuidado dos irmãos menores. Geralmente, preferiam estudar no turno da manhã, pelo fato de quererem trabalhar ou, por muitas vezes, já estarem imersos no mundo do trabalho.

Em sua maioria, são residentes de comunidades próximas à escola, onde nos últimos anos ocorrem constantes conflitos entre traficantes e policiais. Várias vezes, os alunos relataram as ações dos policiais e de traficantes que envolviam alguém próximo a eles, como irmãos, primos ou amigos.

Diante do quadro de evasão escolar, já se deve considerar como ponto positivo o fato do aluno conseguir chegar ao 3º ano do ensino médio. A escola possuía no turno diurno, ano de 2015, quatro turmas de 3º ano, com aproximadamente 32 alunos, enquanto, no 1º ano de ingresso do ensino médio, a escola possuía uma média de oito turmas de 40 alunos.

As pesquisas do Educacenso (2015) demonstram que no ensino médio, a frequência líquida (idade/ série correspondente) enfrenta uma queda abrupta do ingresso ao ensino médio se comparado ao ensino fundamental. Na taxa de frequência líquida, desagregada por cor/raça, a diferença se destaca: 63,7% da

população branca e 49,3% da população negra na faixa etária correspondente frequentam esta etapa de escolarização. Ou seja, a frequência de negros é substancialmente inferior à de brancos.

Quanto aos planos de ingressarem no ensino superior, apesar de um grupo de alunos relatarem que não tinham interesse em cursar uma universidade, um número expressivo de alunos se mostraram interessados em frequentar uma universidade. Muitos deles, frequentavam os pré-vestibulares comunitários.

Após quase dois meses de trabalho, com o tema já relatado nos capítulos anteriores, foi realizado um *feedback* objetivando escutar os alunos a respeito do que pensam sobre o papel escolar em lidar com as questões relativas a discriminação e sobre a representação do negro na história e, quais sentidos atribuem as temáticas relativas a educação étnico-racial.

Foi possível notar que a forma como os alunos lidam com os conhecimentos históricos estão condicionados pelas suas experiências e pela formação da cultura escolar que pode ser definida como:

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) a qual fazem parte. (JULIA, 2001, p. 9).

Deste modo, foram adotados dois procedimentos metodológicos para o registro de depoimentos. Primeiramente, as turmas foram solicitadas a produzir um relato de forma espontânea sobre as considerações a respeito do tema e das estratégias utilizadas e puderam emitir críticas e opiniões a respeito do tema tratado nas oficinas.

Foram coletados 41 registros escritos no período do mês de outubro e, posteriormente, no mês de dezembro, também foi realizada uma roda de conversa, em que, com o consentimento de alguns alunos, os depoimentos orais foram gravados. Após a leitura e análise dos dois tipos de materiais coletados, utilizou-se como metodologia o agrupamento das falas conforme o aparecimento dos temas e suas similitudes.

Em relação aos temas, os alunos realizaram críticas sobre as seguintes questões: as ausências da temática racial na escola, os sentidos que eles atribuíram aos conteúdos relacionando com as suas experiências e as conexões que realizaram

sobre o presente e o passado a partir do que foi discutido sobre racismo, desigualdades e reparações históricas.

Essa situação aproxima-se do conceito da *categoria experiência*¹⁴ formulada por E. P. Thompson (MARTINS, 2006) em relação ao contexto escolar, no qual se encontram diferentes sujeitos e as suas diferentes vivências.

O autor atribui a categoria experiência às práticas sociais, valores, resistências, pressões do meio social e à cultura escolar, que são determinantes no processo que envolve a dinâmica do conhecimento.

Iniciando-se com esta perspectiva, considerou-se a experiência que os alunos carregam como um dado importante para tentar compreender forma como eles se posicionaram diante das intervenções, sobre os temas tratados nos vídeos e no material escrito. No momento em que desqualificaram as cotas, era necessário compreender as razões que ocasionaram esta tal percepção.

Thompson (2002) aponta para a necessidade de o professor considerar a experiência dos alunos, além do modo como os conhecimentos deverão fundamentar esta mediação. O que auxilia na reflexão para a prática docente:

O que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo. (THOMPSON, 2002, p. 13).

Em uma outra perspectiva, Alberti (2012) afirma que as experiências dos sujeitos são, na verdade, as suas memórias particulares que refletem uma visão do grupo de origem. Deste modo, os relatos dos alunos, de alguma forma, refletem uma memória construída no meio social, no qual estão inseridos. Quando um expressivo número de alunos afrodescendentes se colocam desfavoráveis as políticas de cotas, possivelmente, acionaram um pensamento construído em função do que foi divulgado na mídia ou em outros espaços contrários a aplicabilidade de políticas afirmativas. Tais meios são responsáveis por divulgar um determinado tipo de pensamento para

¹⁴ “Para esse autor, entender a experiência na vida de homens e mulheres reais é compreender o diálogo existente entre ser social e consciência social. Criticando o determinismo presente nas tendências “vulgares” ou ortodoxas do marxismo, Thompson advoga que é por meio da categoria experiência que se “compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social.” (MARTINS, 2006).

uma coletividade. Ao se posicionarem contrários às cotas, colaboraram para a formação de opiniões junto ao grupo social de pertencimento dos alunos. Por sua vez, já imersos em um mundo de invisibilidades e de preconceito racial, a memória do grupo, desconhecendo o passado de lutas dos seus antepassados e sendo vítimas de uma sociedade excludente, qualificaram como negativas as ações do Estado no que se refere à criação de políticas públicas direcionadas a elas.

Para Halbwachs (1990), a memória individual existe sempre a partir de uma memória coletiva, pela força de coesão de um grupo social. Portanto, a memória individual não existe sem estar vinculada com o meio social. Quando se opera com os discursos dos alunos, acionam-se, também, as memórias do seu meio social, sendo um instrumento importante para se ter uma dimensão dos mecanismos políticos, sociais e culturais que interferem no pensamento de um determinado grupo social.

Diríamos voluntariamente que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios. Não é de admirar que, do instrumento comum, nem todos aproveitam do mesmo modo. Todavia quando tentamos explicar essa diversidade. Voltamos sempre a uma combinação de influências que são, todas, de natureza social. (HALBWACHS, 1990, p. 51)

Neste contexto, a escola situa-se, também, como um campo de formação de memórias que são constituídas através do que ela seleciona, compartilha ou exclui. Portanto, também é por meio do ensino escolar que os sujeitos constituem seus posicionamentos diante dos fatos e das tensões que envolve as relações sociais. Faz-se necessário ressaltar a função do ensino de História como um campo de conhecimento responsável pela construção de processos identitários dos grupos sociais que reivindicam reconhecimento. As disputas de memória têm produzido inúmeros debates no campo de ensino de história em torno de questionamentos sobre quais memórias de fato integram as identidades dos brasileiros.

Os discursos que envolvem a produção de narrativas históricas têm reivindicado a inclusão dos novos sujeitos igualmente importantes para se pensar a reconfiguração de uma identidade nacional ser reconhecida pela sua diversidade.

Na atualidade, existe uma enorme contradição entre o discurso de uma sociedade que se assume democrática, plural, diversa, igualitária e inclusiva e os quadros sociais marcados por uma realidade de intensa desigualdade social, de

exclusão e práticas discriminatórias que atingem os segmentos sociais que abrangem a população de afrodescendente.

Diante das tais dilemas, militantes e intelectuais integrantes dos movimentos negros reivindicam que estejam presentes nos currículos e na prática do professor a história de lutas dos seus antepassados e o legado cultural integrantes da História do Brasil e, como forma de reafirmar a memória destes grupos, tendo em vista abrir um caminho para valorização das suas identidades, pois como afirma Rüsen (2009, p.164), é através da “memória que o passado torna-se significativo, o mantém vivo e o torna uma parte essencial da orientação cultural da vida presente.”

[...] As pessoas comprometidas com o simbolismo da memória coletiva ganham um forte sentimento de pertencimento em um mundo em transformação. Ela é também um importante elemento de estabilidade para uma ampla variedade de unidades sociais, tais como partidos, movimentos sociais, escolas de pensamento no campo acadêmico, interesses de grupo, etc. (RÜSEN, 2009, p.167).

Os currículos de história são dotados de um conteúdo composto por narrativas fortemente marcadas por uma visão eurocêntrica e é certo que quando os grupos sociais não se veem representados em tais narrativas, verifica-se que pode haver um comprometimento da formação das identidades destes grupos que, em grande parcela, encontram-se nas escolas públicas. Desta forma, o currículo escolar tem sido reivindicado, como campo de mudanças por meio da escola, para se reconfigurar as relações étnico-raciais.

Tanto as organizações do Movimento Social Negro quanto os estudiosos das teorias críticas sobre o currículo partilham da ideia de que a educação escolar apresenta papel importante na transmissão e no fortalecimento dos arcabouços ideológicos, sejam eles progressistas ou conservadores. Sendo assim, o currículo pode transmitir tanto estereótipos preconceituosos quanto valores de tolerância para sua clientela. É daí que surgem as disputas entre os grupos que se beneficiam com a manutenção e aqueles que exigem a transformação do sistema político vigente. Não há cidadania sem direitos, e não há direitos onde há diferenciações, logo a luta pela erradicação de ideologias e práticas discriminatórias é a luta por justiça e liberdade. A Lei 10.639/2003 se coloca como uma possibilidade de rompimento desse ciclo de exclusão. (SANTOS; SOUZA, 2012, p.190).

Ao mobilizar histórias silenciadas no currículo de história e no cotidiano escolar, operou-se com o que Pollack (1992) denominou de memórias subterrâneas. O currículo, compreendido como um campo de disputa, privilegiou a construção do conhecimento histórico sob o viés de uma história eurocêntrica, tendo em vista a

formação de uma identidade nacional, que por sua vez, silencia a participação dos grupos minoritários.

Tanto Halbwachs (1990), como Pollack (1992), afirmam que a memória é um fenômeno socialmente construído. Este último atribui importância à memória na formação de identidades e que isto auxilia a refletir criticamente sobre os efeitos das memórias que são silenciadas no âmbito escolar. Segundo o autor, a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (POLLACK, 1992, p. 204).

No cenário de uma educação étnico-racial, Munanga defende a necessidade de resgatar as contribuições culturais que envolvam os povos afrodescendentes e constituem a memória coletiva brasileira:

As heranças culturais africana e indígena constituem uma das matrizes fundamentais da chamada cultura nacional e deveriam, por esse motivo, ocupar a mesma posição das heranças europeias, árabes, judaica, orientais etc. Juntas, essas heranças constituem a memória coletiva do Brasil, uma memória plural e não mestiça ou unitária. Uma memória a ser cultivada e conservada por meio das memórias familiares e do sistema educacional, pois um povo sem memória é como um povo sem história. É justamente aqui que se coloca o problema, pois as heranças culturais africana e indígena no Brasil nunca ocuparam uma posição de igualdade com as outras no sistema de ensino nacional. (MUNANGA, 2010, p. 49-50).

A memória é como um espaço inacabado e que está sempre em constante construção, de acordo com as experiências realizadas. Assim sendo, cabe ao espaço escolar colaborar, dando trato a questões que envolvam temas sobre o passado escravista e histórias que envolvam as resistências, as matrizes culturais africanas e as lutas dos movimentos negros.

Ao romper com o silêncio sobre temas sensíveis aos alunos, o ensino de história colabora no sentido de problematizar o conhecimento para organizá-lo de forma crítica e redimensionando a memória produzida por narrativas singulares de um currículo fortemente eurocêntrico. Trata-se de tentar agregar ou ressignificar determinadas memórias construídas e marcadas pelos condicionantes já referidos.

3.1 Apontamentos dos alunos através dos registros escritos

As discussões realizadas durante as oficinas pretenderam construir novos saberes que, possivelmente, contribuiriam para que as falas fossem mediadas pelos debates e conhecimentos construídos, tornando os posicionamentos mais críticos em relação as ausências no currículo sobre a temática mencionada.

A metodologia de análise dos relatos procurou agrupar as narrativas de acordo com a semelhança e regularidades de pensamentos sobre as seguintes questões: a relação da escola com a temática racial, consciência histórica sobre os temas tratados e sobre a forma como contextualizaram as cotas raciais após o trabalho.

3.2 A relação da escola com a temática racial

Nos relatos, percebe-se um discurso no qual estão ausentes uma história que envolva os povos de origem afro, africanidades; e os saberes relativos às histórias sobre as diversas lutas enfrentadas e combatidas pelos negros no Brasil. Os alunos se posicionam criticamente sobre essas ausências, fazendo conexões entre o conhecimento histórico e os problemas que envolvem a não representatividade do negro em sua formação escolar. Nessa acepção, a exigência da Lei nº 10.639/2003 se faz justamente pensando nas ausências na História geral, relativas ao conhecimento desses grupos humanos, afirmando que:

Desde o início da construção do conhecimento sobre as sociedades humanas sabe-se que elaborar e dar sentido à História de um povo é dar a esse povo instrumentos para a formação de sua própria identidade, com a matéria-prima desta, que é a sua memória social.

A inclusão deturpada ou exclusão deliberada de algum aspecto dessa História pode implicar a criação de uma identidade ou de uma autoimagem distinta da realidade daquele grupo humano, distorcida ou definida segundo elementos ideológicos distantes do real. A História do Brasil, ou melhor dizendo, da sociedade brasileira, é um exemplo claro: durante muito tempo a historiografia ocultou e ignorou a contribuição das sociedades e culturas africanas para a nossa formação social. (LIMA, 2006, p. 39-40).

Quadro 1 – Registro 1

Aluno: Thais, 18 anos, 3º ano, 2015

Ao longo desses 7 anos no Paulo de Assis, essa questão do racismo nunca foi exposto como deveria, nem conversado entre alunos e professores. Esse trabalho foi muito bom, pois de alguma forma as turmas se uniram por um bem maior, serviu para nos explicar o que é o nosso Brasil, no que está se tornando e o que podemos fazer para, fazer para melhorá-lo.

Com esse trabalho, pude entender e respeitar mais o ser humano. A escola nunca nos preparou para nada. Quando soube que ia fazer este trabalho, eu gostei muito. Foi uma coisa que nunca fizemos, podemos dar a nossa opinião, tirar as nossas dúvidas e fazer do nosso modo, do jeito que entendemos o tema.

Quadro 2 – Registro 2

Aluno: Aline, 18 anos, 3º ano, 2015

No primeiro momento a visão que eu tive foi de um tema desconhecido. Nas aulas de história e de sociologia o currículo não fala sobre movimentos negros e suas lutas, a parte dos negros que costuma ser passada e sobre a escravidão. Eu aprendi que existiram jornais negros que existiram pessoas que não desistiram de lutar e tiveram um pensamento completamente evoluído para a época em que viveram.

Quadro 3 – Registro 3

Aluno: Thatiane, 18 anos, 3º ano, 2015

Estudo desde o ano de 2004 aqui e somente em 2015 que a escola abordou o tema da cultura negra.

Quadro 4 – Registro 4

Aluno: Fernanda, 18 anos, 3º ano, 2015

O que aprendi a vida toda nas escolas são que os negros sofriam muito, eram “pobres coitados” e se aprende sempre que nunca se teve espaço e existe um outro lado da história de luta que quase nunca se é falada. Acho que deveria ver a história do outro lado. Talvez se as crianças negras ouvissem as histórias serem contadas de outras formas, elas cresçam com maior confiança.

Quadro 5 – Registro 5

Aluno: Gabriel, 18 anos, 3º ano, 2015

O racismo é muito antigo, vê de muitos anos atrás. Os trabalhos que são feitos nos colégios tinham que ser mais aprofundados e deviam estar presente nos livros e fazer parte do currículo da escola.

3.3 Consciência histórica

De acordo com Rüsen (2009), a consciência histórica é formada a partir da capacidade do sujeito em atribuir sentido a sua própria vida no tempo. Como exemplo pode-se citar a sua capacidade de estabelecer nexos entre o passado e as condições de vida atuais e, por meio desse nexo, se tornar capaz de tomar decisões na sua vida prática. A consciência, a que o autor se refere, pode ser formada por diversas narrativas fomentadas pelos mais diversos meios de informações, porém, ressalta-se aqui, o ensino de história, como um dos meios capazes de criar narrativas do passado no presente, e orientar o homem no seu tempo e em seus dilemas.

Este contexto teórico possibilitou verificar, em algumas narrativas formuladas pelos alunos, que eles se aproximaram dos pressupostos teóricos de Rüsen (2009), por causa das relações que estabeleceram com o conhecimento histórico e, com isso, produziram um determinado tipo de consciência histórica crítica¹⁵.

Diante dos saberes construídos acerca de como o racismo se estruturou nos discursos do passado, verifica-se como o aluno (Registro 6) menciona, devido a sua experiência, a existência de um racismo velado, ainda reflexo de um discurso que circula na escola, baseado na suposta existência de uma democracia racial.

Conclui-se que a escola apresenta dificuldades para lidar com os conflitos relacionados com as questões das diversas identidades¹⁶ que integram o meio escolar, acabando por silenciar-se. Quando não atua deste modo, esta mesma escola transmite um discurso no qual se verifica sua pretensão em tentar demonstrar uma inexistente igualdade entre os alunos, desconsiderando a existência das identidades plurais com o objetivo de apaziguar as tensões do cotidiano escolar. Contudo, sem discutir a existência das diferenças entre os sujeitos, a escola perde uma grande oportunidade de desenvolver uma educação direcionada a promover o convívio respeitoso entre os diferentes sujeitos integrantes da dinâmica social.

Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com

¹⁵ “No processo de desenvolvimento da consciência histórica, Rüsen sistematizou um conceito de tipologia geral do pensamento histórico (RÜSEN, 2010, p. 61), expondo que existem quatro tipos de consciência histórica: Tradicional, Exemplar, Crítica e Genética.” (MARRERA; SOUZA, 2013).

¹⁶ “O conceito de identidade evoca sempre os conceitos de diversidade, isto é, de cidadania, raça, etnia, gênero, sexo, etc. Com os quais ele mantém relações ora dialéticas, ora excludentes, conceitos esses também envolvidos no processo de construção de uma educação democrática.” (MUNANGA, 2012)

o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar? (GOMES, N., 2012, p. 105).

De acordo com fala deste aluno, é possível verificar a relação que ele estabelece com o passado e com os fatos do presente que envolvem a sua experiência, articulando saberes relativos à construção do racismo e operando com a temporalidade histórica pela leitura que ele realiza, situando-se enquanto sujeito envolvido neste contexto. Quando por exemplo ele afirma:

Quadro 6 – Registro 6

Aluno: Edson, 18 anos, 3º ano, 2015

O trabalho me tocou muito na questão de aprender mais sobre racismo, pois na escola a falta de comunicação sobre esse assunto é muito grande, temos amigos ou vivências sobre o preconceito ou racismo que ninguém vê ou sabe, e que as pessoas que são racistas não se assumem. A história do Florestan Fernandes foi importante para mim, pois a sua força intelectual foi importante para mostrar que o racismo existe.

Sem a pretensão de estabelecer generalizações no que se refere ao grau de atuação das escolas na aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003, acredita-se que ainda é preciso avançar muito para a construção de uma prática que promova a formação de educação para cidadania na medida em que:

A escola organiza os processos de compreensão da realidade como universal e única, tomando por base um saber formal e abstrato distanciado do aluno, de sua vida e experiência. O saber que se ensina é, então, redutor de culturas que informam as realidades vividas dos sujeitos e desloca suas vidas das problemáticas imediatas que as envolve, acreditando que o aluno é uma tábula rasa sobre a qual deve-se inscrever o conhecimento tido como real e legítimo. Assim, a escola representa um saber positivista perante um saber cultural. (ITURRA, 1990, p. 55, apud GUSMÃO, 2000, p.19).

Na fala seguinte (Registro 7), evidencia-se a necessidade do aluno em ser reconhecido na relação com o outro e, de imediato, no espaço de convivência representado pela escola. Sobretudo, o reconhecimento de uma identidade não relacionada aos mecanismos de subordinação dos seus antepassados ao colonizador português.

Como afirmam Mattos e Abreu (2008), a construção da identidade negra positiva nas Américas não se fez como contrapartida direta da existência ou da sobrevivência de práticas culturais africanas no continente, mas como resposta ao racismo e à sua difusão nas sociedades americanas. No Brasil, este processo não se apresenta diferente, mesmo que tenha se desenvolvido da forma peculiar.

A identidade negra foi forjada em uma relação de submissão ao branco, em que processos discriminatórios foram construídos em função de uma crença de superioridade racial e, com isso, produzindo consequências para as gerações seguintes. Trabalhar com uma memória positiva dos seus antepassados, através das resistências e negociações existentes na sociedade escravista, abrangendo as conquistas dos movimentos negros, podem colaborar para que o aluno redimensione esta memória ligada somente aos mecanismos de submissão e se sinta valorizado, tanto pelo professor quanto perante ao grupo:

Nessa perspectiva, quando pensamos a escola como um espaço específico de formação, inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdo. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las.

[...]

É importante lembrar que a identidade construída pelo negro se dá não só por oposição ao branco, mas, também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este. As diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, aprende-se, aos poucos, que as diferenças são imprescindíveis na construção da nossa identidade (GOMES, 2003, p. 172-173).

Quadro 7 – Registro 7

Aluno: Patrick, 18 anos, 3º ano, 2015

Trabalhar com o racismo nos fez entender o começo dele no Brasil, os movimentos negros que lutaram contra as manipulações sobre o racismo. Porém, sei que só ficaram nesses trabalhos, parece que o assunto talvez não tenha mais repercussão que teve enquanto estávamos expondo nossos trabalhos pela escola. Todos viram, comentaram. No momento em que trabalhávamos com o varal eu me senti “importante”, porque sou negro e bom ver que alguém se importa com esse assunto que é mal trabalhado na escola.

3.4 A roda de conversa

A roda de conversa teve como objetivo escutar os alunos que quisessem participar espontaneamente relatando as suas experiências sobre as questões discutidas no trabalho. Na roda, participaram 15 alunos, porém, somente 6 deles aceitaram gravar o seu relato, sendo que dos seis alunos cinco eram negros. A realização da roda ocorreu dois meses após ter realizado a proposta pedagógica, resultando em um determinado afastamento dos sujeitos em relação ao momento de efervescência em que se deu produção da realização dos trabalhos. Portanto, passado este período, procurou-se identificar quais significados os alunos poderiam ter atribuído aos saberes que foram construídos em função da temática proposta.

Como forma de facilitar a conversa, foram construídas estratégias nas quais foram propostas questões orientadoras para a construção das falas dos alunos sob os seguintes referenciais:

- a) que conteúdos faziam parte da lembrança deles sobre a temática racial, a cultura africana e História da África;
- b) qual importância que eles atribuíam aos temas mencionados acima;
- c) como eles vivenciaram a discussão sobre a temática racial;
- d) e se houve mudança de posicionamento a respeito das cotas raciais.

Nos relatos dos alunos, foi identificado que, semelhante aos registros escritos, também houve um posicionamento crítico em relação à presença negra estar fortemente vinculada à escravidão e pela ausência de outras narrativas que envolvessem a história dos seus antepassados, atribuindo, portanto, uma falha ao currículo escolar e aos livros didáticos no que se refere as sub-representações dos grupos sociais de origem africana. Conclui-se, através dos relatos, uma ausência da memória relativa as identidades negras que integram, juntamente com as outras memórias, a ancestralidade dos sujeitos.

Em um dos momentos da roda de conversa houve um questionamento geral sobre o fato do currículo de história se referir predominantemente ao continente europeu.

Nesse sentido, é possível verificar, em suas afirmativas, a importância que atribuem a representatividade, colocando-se criticamente sobre a ausência das

referências sobre a participação dos grupos sociais negros para o desenvolvimento do país.

Ficam evidenciados os pontos positivos na capacidade destes jovens ao desenvolverem a visão crítica diante das ausências promovidas pela formação escolar. Ao que tudo indica, os alunos compreenderam que as narrativas históricas são construídas e relativizadas pelas suas historicidades.

Elas foram produzidas para legitimar processos de exclusão e dominação, como por exemplo, as teorias que envolveram o pensamento racial brasileiro e as ausências de narrativas sobre os protagonismos dos grupos negros.

Da mesma forma, também, poderiam ser promovidas outras narrativas que evidenciariam visões diferenciadas de mundo, numa perspectiva emancipatória dos grupos historicamente excluídos. Neste contexto, o ensino de história se encontraria no foco de tensões resultantes nas lutas em que o conhecimento histórico produzido na escola seria convocado pela militância negra a ser orientado por:

Um paradigma que compreende que não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, sim, uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos. Processo esse que ainda precisa ser rompido e superado e que se dá em um contexto tenso de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência. Tal processo resultou na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o “Norte” colonial (GOMES, N., 2012, p. 102).

Voltando às narrativas dos alunos, observa-se uma mudança de opinião em relação à política de cotas. Anteriormente, eram consideradas como um mecanismo que desqualificava a capacidade cognitiva dos alunos negros. De acordo com as respostas, passaram a se apropriar das políticas afirmativas, como no dizer do aluno “como uma conquista nossa”. O nível da consciência histórica se realiza através das percepções que tiveram, em relação ao passado, relacionando com as tensões do presente.

As relações que os alunos estabelecem com o passado demonstram através da aprendizagem histórica as relações entre as políticas de reparação no tempo presente em decorrência dos efeitos da escravidão e das ações discriminatórias que

as gerações seguintes foram submetidas. Cabe citar a seguinte reflexão de Paulo Freire:

Na formação da consciência crítica é necessário que a injustiça se torne um percebido claro para a consciência, possibilitando aos sujeitos inserirem-se no processo histórico e fazendo com que eles se inscrevam na busca de sua afirmação. Ademais, afirma o autor, a consciência crítica possibilita a inscrição dos sujeitos na realidade para melhor conhecê-la e transformá-la, formando-o para enfrentar, ouvir e desvelar o mundo, procurando o encontro com o outro, estabelecendo um diálogo do qual resulta o saber: “os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que sabem pouco de si (...) e se fazem problema eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas. (FREIRE, 1970, p. 29, apud SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 299).

Quadro 8 – Depoimento 1

Aluno: Ivson, 18 anos

No início, eu sinceramente não me importei, achei que fosse mais um assunto jogado sobre História de africanidades. Depois eu vi o envolvimento do trabalho e me comecei a me tocar para tentar entender as relações entre brancos e negros. A sociedade passa uma determinada realidade como certo e pronto e acabado. Sinto falta da nossa história nos livros didáticos. Já parei para pensar que a História se resume no continente europeu, colonização e o negro como escravo. Chega no 3º ano informações que vou levar para a minha vida. É muito bom saber que tenho representantes negros. É importante para negros e para os brancos também.

Era contra as cotas, pois achava que o negro era tratado como inferior, sem capacidade. Depois eu fui formando uma opinião que era uma conquista nossa e não era para se sentir inferior. É para ficar igual. Os negros estudam em escolas públicas, por isso tem menos chance do que um branco que teve melhor preparação. Existem poucos negros nas universidades, nós sempre estudamos em escolas públicas. A cota nos favorece.

OBS: Depoimento gravado com a permissão do aluno.

Quadro 9 – Depoimento 2

Aluno: Thamara, 18 anos

Dede que me lembro, foi a primeira vez que vejo esse tema. Todo mundo que é negro passa por situações de racismo. A televisão diz que não existe racismo no Brasil. Mas como não existe se eu sou tratada de forma diferente? Eu e os meus amigos somos tratados de forma diferente quando vamos ao shopping. Acho que a escola pode contribuir para a diminuição das atitudes de preconceitos. Reforçar mais o estudo da África. É muito difícil ser negro e não estudar a história dos nossos antepassados. Se o Brasil é formado por diferentes povos e por mestiços, essa história deve pertencer a todos nós.

Eu era totalmente contra as cotas. Porque sou negra não posso ser inteligente, por que os negros são tratados de forma diferente? Depois que fui estudar e entender como funciona, vi que era uma conquista nossa. Não foi dada, fomos nós que conseguimos.

OBS: Depoimento gravado com a permissão do aluno.

Quadro 10 – Depoimento 3

Aluno: Patrick, 18 anos

Esse trabalho foi muito importante para mim. Me mostrou a história de muitos negros. Eu me senti importante, pois foi a primeira vez que escutei falar sobre negros desta forma. A escola parece ter medo de falar sobre esses assuntos. É importante que alguém se importe com a nossa história.

O trabalho me ajudou a entender que teve pessoas negras que lutaram pelo direito que hoje eu posso ter. Estudar a história dos negros pode ajudar tanto negros quanto brancos.

OBS: Depoimento gravado com a permissão do aluno.

Quadro 11 – Depoimento 4

Aluno: Edson, 18 anos

O trabalho me interessou muito, ao ponto de buscar na minha vida, com os meus amigos entendimento para atitudes racistas. Me fortaleceu muito porque me mostrou que o racismo foi uma construção. Foi muito importante ver a construção histórica do racismo. Vimos pessoas negras importantes lutando para desconstruir essas ideias raciais.

Se não fossem as lutas, talvez a nossa situação estivesse pior. Até hoje tem pessoas que acham que os negros têm um intelecto inferior.

O trabalho mostrou pessoas negras e brancas (intelectuais) também que não conhecia. Consegui levantar a minha autoestima para enfrentar o racismo.

OBS: Depoimento gravado com a permissão do aluno.

Quadro 12 – Depoimento 5

Aluno: Quézia, 18 anos

<p>O negro é tratado como submisso, sem voz. Eu queria saber por que é sempre rebaixado na História. Acho ridículo sermos tratados de forma diferente.</p>

<p>O sistema de cotas é nosso sim, é uma conquista nossa. Não é por falta de capacidade do negro, mas sim por causa da posição que o negro foi colocado. Ela só deveria acabar quando tivesse um sistema de educação igualitário.</p>

<p>O trabalho deveria ser contínuo, pois é muito difícil chegar no 3 ano e desconstruir pensamentos racistas. Nunca recebi uma discriminação direta, mas quando entro numa loja com minha mãe e, somos tratadas com indiferença, me faz pensar que é preciso lutar contra essa situação.</p>

<p>A participação da escola faz toda a diferença, esse assunto tem que ser tratado lá trás. Por fazermos parte de comunidades e de famílias carente as pessoas acabamos absorvendo o que a mídia nos passa.</p>

OBS: Depoimento gravado com a permissão do aluno.

Quadro 13 – Depoimento 6

Aluno: Gabriel, 18 anos

<p>Sempre estudei em escola particular e nunca tinha ouvido falar nas lutas dos movimentos negros como a Frente Negra Brasileira. Na minha história escolar só vi a história de submissão dos negros, e isso contamina o imaginário as pessoas. Vejo a minha própria família, a gente escuta muita coisa. Na escola particular é a mesma coisa, a maioria rua dos alunos é formada por brancos. Apesar de eu não ser negro, eu percebo que é muita coisa ruim.</p>

OBS: Depoimento gravado com a permissão do aluno.

Diante de tantas injustiças, violências e retrocessos, se faz necessário discutir, junto aos alunos, assuntos pertinentes aos projetos sociais que naturalizam a violência e exclusão e que envolvem uma considerável parcela dos grupos sociais negros. Da mesma forma, é necessário evidenciar que também existem atores sociais que combatem esses pensamentos e ações. As lutas por reparação se fazem em meio a esses contextos, como por exemplo, as conquistas relativas às políticas afirmativas, pois, mesmo que não sejam suficientes, consistem em um grande avanço em um país que se construiu explorando a mão de obra destes grupos, perpetuando uma intensa desigualdade de direitos dos grupos minoritários.

Há ainda muita luta a ser travada pela superação do racismo em diversos meios sociais. Acredita-se que a escola possa ser um espaço de rompimento com os silenciamentos que envolvem as questões como a discriminação racial. O silêncio

não colabora para a construção de novas frentes de combate a toda e qualquer forma de preconceito contra a diversidade, ainda mais quando se considera que o silêncio não combina, não se harmoniza com a postura ativa que vem sendo adotada pelos jovens e trazida para a escola. Esta postura assumida por estes jovens, em muitos momentos, negam a escola e, em outros momentos buscam respostas para a compreensão do seu tempo atual.

A proposta pedagógica colaborou para uma desestabilização favorável em relação às ideias já formadas nas identidades dos jovens. Em diversos momentos, produziram-se desacordos, identificações e desnaturalizações, mediadas pelas subjetividades e experiências dos alunos diante dos conhecimentos que estavam sendo explicitados em torno do tema.

Como afirma Munanga (2005, p. 17): “A educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados”.

Munanga (2005) também afirma que a educação é vista como um importante meio para se discutir a construção da cidadania, bem como às práticas que desnaturalizem e combatam o preconceito racial. O ensino de História é convocado para a construção de novas narrativas, orientadas para que o aluno negro, mestiço ou branco, formalize uma memória plural, composta de dominações, bem como de lutas, resistências e de um legado cultural diverso, formado pelos diferentes grupos que caracterizam e complementam a nossa identidade nacional.

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 16).

No entanto, há imensos desafios a serem superados, dentre os quais destaca-se um empecilho consistente, concretizado na necessidade de uma reformulação do currículo, atualmente encontrado em debate na arena política, envolvendo diversos

atores sociais que buscam alternativas possíveis para visibilizar as representações históricas silenciadas dos grupos minoritários.

Nesta perspectiva, como campo possível para a visibilizar as diferenças e a educação para o convívio e o respeito com a diversidade, distinguem-se os estudos envolvendo as discussões sobre a teoria do currículo que sinalizam para a perspectiva do multiculturalismo, sendo este entendido como a necessidade de compreender a sociedade constituída de identidades plurais, com base na diversidade de raças, gênero, classes sociais, padrões culturais e linguísticos, habilidades e outros marcadores identitários.

Tem-se, então, as reflexões de Moreira e Candau (2003) auxiliando na reflexão acerca da importância do currículo estar relacionado com a diversidade escolar, favorecendo práticas que discutam a discriminação racial.

Ainda está presente no imaginário coletivo o chamado “mito da democracia racial”. Questionar os lugares comuns, as leituras hegemônicas da nossa cultura e de suas características, assim como das relações entre os diferentes grupos sociais e étnicos, constitui outro aspecto que carece discutir e aprofundar. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.166).

De acordo com Silva (2009, p. 196):

Há um nexo muito estreito entre currículo e aquilo em que nos transformamos. O currículo, ao lado de muitos outros discursos, nos faz ser o que somos. Por isso, o currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que construção de conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos.

Deste modo, o papel da escola, enquanto espaço de convivência, de trocas e de produção de saberes, pode contribuir para o resgate de uma memória dos grupos afrodescendentes e a valorização de suas contribuições culturais que estão presentes no cotidiano de todo brasileiro, independentemente de sua origem étnica.

As vítimas do racismo também se encontram nas nossas salas de aula. Diante desta realidade é preciso que os educadores estejam imbuídos de que os racismos são: formas de dominação criminosas, violentas, baseadas nas diferenças étnicas assim como foi o escravismo.

Os racismos “são também criadores de estruturas simbólicas e de ações responsáveis pela exclusão dos direitos da cidadania de um grupo social (...) sistemas de dominação racistas combinam e alternam violências psicológicas com violências culturais e étnicas. Cristalizam formas de desprezo social (...)”

os racismos matam, aniquilam, destroem a memória dos aniquilados.” (CUNHA JR, 1996, p. 148-149, apud BOTELHO, 1999, p.32).

Apesar de ter consciência de que a escola sozinha não dá conta de resolver os problemas das relações raciais, sabe-se que, enquanto espaço de discussão e elaboração de saberes, ela tem uma função relevante de promover estratégias pedagógicas que discutam criticamente os conceitos construídos que reforçam as práticas racistas.

A nossa meta final como educadores(as) deve ser a igualdade dos direitos sociais a todos os cidadãos e cidadãs. Não faz sentido que a escola, uma instituição que trabalha com os delicados processos da formação humana, dentre os quais se insere a diversidade étnico-racial, continue dando uma ênfase desproporcional à aquisição dos saberes e conteúdos escolares e se esquecendo de que o humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações, valores, títulos [...] Dessa forma, entendo o processo educacional de uma maneira mais ampla e profunda. Poderemos avançar no nosso papel como educadores/as e realizar um trabalho competente em relação à diversidade étnico-racial. (GOMES, N., 2005, p.154).

Ante à premente necessidade de se criar formas de combate ao racismo, pela elaboração de estratégias que cumpram uma das determinações da Lei nº 10.639/03, suscitou-se apresentar, como dissertação de mestrado, o presente tema. Este consistiu no esforço de trazer, para a sala de aula, as discussões sobre conhecimentos relacionados às construções históricas sobre o pensamento racial, que se delineou no Brasil, e, paralelamente, evidenciou-se como determinados grupos sociais negros reagiram e construíram estratégias e resistências contra a opressão e exclusão pós-escravidão.

Assim, a ação pedagógica pretendeu evidenciar para os alunos a existência de um passado em que os grupos sociais negros foram atores sociais responsáveis pelas importantes conquistas sociais no tempo presente. Portanto, é importante esclarecer para os alunos que as conquistas por direitos não se deram no vácuo, sobre um nada ou num movimento espontâneo do Estado. O trabalho pedagógico permitiu a construção de uma experiência de diálogo, concomitantemente, com a diversidade que envolve os diferentes atores sociais que integram a dinâmica do conhecimento histórico.

[...] A educação para as relações étnico-raciais que cumpre o seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionam a si mesmos nos

seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e dominação (GOMES, 2010, p. 83, apud SANTANA; SANTANA; MOREIRA, 2012, p. 8).

Desta forma, afirmam Azara e Santos (2013), ao lidar com conhecimentos sobre temáticas africanas e afrodescendentes, opera-se com conhecimentos que carregam uma forte significação política e social no contexto da sociedade brasileira.

Trata-se, por conseguinte, de inserir no conhecimento escolar debates marcados por uma longa trajetória de disputas e embates, de polêmicas e também de silenciamentos. E, nesta ação, contribuir para a desestabilização de relações de poder e de hierarquias que até então ainda permanecem na sociedade.

Portanto, oportunizar discussões, na escola, sobre os mecanismos legais que condenam criminalmente o racismo, a conquista da implantação do Estatuto da Igualdade Racial e das ações afirmativas, como medidas de reparação histórica e como demandas históricas dos movimentos negros, viabiliza a construção de caminhos por meio dos quais se torne possível e exequível a construção de narrativas plurais, as quais devem fazer parte da memória dos alunos, independentemente de sua origem étnica.

Conforme Pereira (2013) afirma, as memórias de lutas da população negra estiveram ausentes das narrativas do conteúdo escolar. E isso interferiu na construção de práticas democráticas, já que se mostrou apenas uma determinada história branca e eurocêntrica, anulando a história dos outros grupos igualmente importantes na formação escolar dos jovens.

A pluralidade étnico-racial, refletida em memórias e histórias diversas presentes nos currículos e nas práticas educativas, é importante para todos os brasileiros, tanto negros quanto brancos, amarelos ou indígenas. As relações são sempre dialógicas. Ao mesmo tempo em que a ausência de memórias e histórias de determinado grupo nas escolas dificulta as construções identitárias positivas pelos indivíduos desse grupo, a presença hegemônica de memórias e histórias de um grupo específico pode suscitar a construção de identidades que alimentem um sentimento de superioridade em relação aos outros grupos sub-representados nos currículos. (PEREIRA, 2013, p. 72-73).

CONCLUSÃO

Pretendeu-se, com este trabalho, contribuir com um relato de experiência pedagógica, a partir de um tema gerado, a respeito das opiniões dos alunos, sobre o sistema de cotas raciais. Observando os comentários destes, verificou-se que eles não estabeleciam relação entre o passado e o presente, ou seja, não conseguiam perceber que as cotas foram uma conquista dos movimentos negros em função das desigualdades que se perpetuaram ao longo do tempo. Desconsideravam, ou desqualificavam, tal evento que se mostra tão importante enquanto conquista deste grupo social, historicamente massacrado e desrespeitado, no que concerne aos direitos mais básicos, dos quais todo ser humano é merecedor.

Desta forma, as atividades foram pensadas para contribuir com a formação da consciência histórica dos alunos pela construção de novos saberes históricos, relacionados às teorias raciais determinantes para a construção do racismo na sociedade e como este tem se manifestado socialmente no Brasil. Ao mesmo tempo, intensificaram-se os esforços no objetivo de que eles percebessem as mudanças ocorridas com as ações e conquistas dos movimentos negros a longo do processo histórico.

O trabalho proposto pretendeu colaborar para a desnaturalização de práticas e pensamentos cristalizados sobre questões que envolvem o racismo, visto que é muito importante romper com o silêncio e fomentar a reflexão crítica sobre os temas que envolvem as cotas raciais e a configuração do racismo no Brasil.

A escolha das fontes utilizadas se deram na medida em que os alunos foram se posicionado com discursos preconceituosos e normalizadores sobre a exclusão e a violência que atinge uma grande parcela da juventude negra. E os vídeos escolhidos tiveram a intenção de desestabilizar tais pensamentos e provocar o debate e a organização das ideias sob o ponto de vista mais crítico.

Pode-se observar, nos registros, a importância que os alunos negros atribuíram aos novos conhecimentos relativos às representações das lideranças negras e sobre os mecanismos políticos e sociais que envolveram a construção e a perpetuação do racismo. Sobretudo, parte dos alunos negros demonstraram interesse no desenvolvimento do trabalho no qual puderam experienciar conhecimentos relacionados a uma memória positiva dos seus antepassados.

Finalmente, espera-se que o trabalho desenvolvido tenha contribuído minimamente para que os alunos desenvolvam uma aprendizagem histórica sobre a sua própria realidade. Meu desejo, enquanto professora, é contribuir para o empoderamento dos alunos na luta contra preconceito racial que envolve as relações sociais destes.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais. **Revista História Hoje**, Florianópolis, SC, v. 1, n. 1, p. 61-88, jun. 2012.

ARAÚJO, Joel Zito. A força de um desejo-a persistência da branquitude como padrão estético audiovisual. **Revista USP**, São Paulo, n. 69, p. 72-79, mar./maio. 2006.

ASSIS, Marta Diniz Paulo de; CANEN, Ana. Identidade Negra e Espaço Educacional: Vozes, História e Contribuições do Multiculturalismo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 709-729, set./dez. 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOMFIM, Manoel. **A América Latina**: males de origem. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais 2008.

BOTELHO, Denise Maria. Educadores e relações raciais. **Journal of Human Growth and Development**, São Paulo, v. 9, n. 2, jul./dez. 1999.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **DOU**. Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 12 jun. 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Requerimento nº 5, março de 2015. Plano de Trabalho da Comissão Parlamentar de Inquérito. Relatora: Deputada ROSÂNGELA GOMES. [Brasília, DF], 7 abr. 2015a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/parlamentar-de-inquerito/55a-legislatura/cpi-morte-e-desaparecimento-de-jovens/documentos/outras-documentos/plano-de-trabalho-da-cpi-1>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial**. 4. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2015b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/estatuto-da-igualdade-racial>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

CAIMI, Flávia. Cultura, memória e identidade: O ensino de história e a construção de discursos identitários. In: BERETA, Cristiane; ZAMBONI, Ernesta. (Orgs). **Ensino de História, memória e culturas**. Curitiba: CRV, 2013.

CAMARA, Sônia; COCKELL, Marcela. O intelectual educador Manoel Bomfim e a interpretação do Brasil e da América Latina. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, v. 11, n. 44, p. 293-307, dez. 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/44/art19_44.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2016.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 13, n. 37, p. 45-56 jan./abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. **Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 65-82, jan./jun. 2009. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/328/326>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

CANEN, Ana; DE OLIVEIRA, Ângela MA. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. In: REUNIÃO ANUAL ANPEd, 25., 2002, Caxambu, MG, **Anais...**, Vitória: CEFETES, 2002. Disponível em: <<http://www.cefetes.br/gwadocpub/Pos-Graduacao/Especializa%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20EJA/Publica%C3%A7%C3%B5es/anped2002/AnaCanent12.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

CARVALHO, Gilmar Luiz. **A Imprensa Negra Paulista entre 1915 e 1937: características, mudanças e permanências**. 2009. 210 f. Dissertação (Mestrado em História Econômica) – Departamento de Ciências Sociais, FFLCH/ USP, 2009.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo [online]**, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2016

DOMINGUES, Petrônio. Um templo de luz: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 39, p. 517-534, set./dez. 2008.

EDUCACENSO. **Censo Escolar Educacenso**: item cor/raça. 2015. Disponível em: <http://inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/documentos/2015/cor_raca.pdf>. Acesso em: 09 jul.2016.

FASSON, KARINA. **Relações Raciais no Brasil**. Laboratório Didático – USP ensina Sociologia. 2011. Disponível em: <<http://ensinosociologia.fflch.usp.br/sites/ensinosociologia.fflch.usp.br/files/2011-2-Karina%20Fasson-relacoes-raciais-2-atividades.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2015.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luís Augusto: O “discurso freyreano” sobre as cotas raciais: origem, difusão e decadência. In: PAIVA, Angela Randolpho (Org.). **Ação afirmativa em questão**: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. Pallas, Rio de Janeiro. 2013.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**: no limiar de uma nova era. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2008.

FERRARA, Miriam Nicolau. **A imprensa negra paulista (1915-1963)**. 1982. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Ciências Sociais, FFLCH/ USP, 1982.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FONSECA, T. N. L. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Arilson dos Santos. Ideias negras em movimento: da Frente Negra ao Congresso Nacional do Negro. In: ENCONTRO ESCRAVIDÃO E LIBERDADE NO BRASIL MERIDIONAL, 3., 2007, Florianópolis. **Anais...**, Florianópolis: UFSC, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. [Brasília, DF]: MEC, 2005. p.143-154. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2016.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica: 2007a.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b.

GOMES, Nilma Lino. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, EDUCAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./ago. 2012.

GONTIJO, Rebeca. Manoel Bomfim, "pensador da História" na Primeira República. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 129-154, jul. 2003.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2012.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Desafios da diversidade na escola. **Mediações-Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 5, n. 2, p. 9-28, jul./dez. 2000.

GUSMÃO, Neusa Maria M. de (Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo. São Paulo: Vértice, 1990

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A., 1997.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades do Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1979.

IVENICKI, A.; MARQUES, L. P. (Orgs.) Educação e multiculturalismo: perspectivas, tendências e desafios. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 19, n. 1, p. 01-282, mar./jun, 2014.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, [S.l.], n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LIMA, Mônica. Fazendo soar os tambores: o ensino da História da África e dos africanos no Brasil. In: BRANDÃO, C. A. P (Org). Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira. **Cadernos PENESB**, Niterói: EdUFF, n. 5, p. 160-173, 2004.

LIMA, Mônica. Como os tantãs na floresta: Reflexões sobre o ensino de História da África e dos africanos no Brasil. **Saberes e fazeres**, Rio de Janeiro, v. 1: Modos de Ver, p. 40-49, fev. 2006

MARRERA, Fernando Milani; SOUZA, Uirys Alves de. A tipologia da consciência histórica em Rügen. **Revista Latino-Americana de História**, Rio Grande do Sul: UNISINOS, v. 2, n. 6, p. 1069-1078, ago. 2013.

MARTINS, Suely Aparecida. As contribuições teórico-metodológicas de E. P. Thompson: experiência e cultura. **Em Tese**, Santa Catarina, v. 2, n. 2, p. 23-36, ago./dez. 2006.

MATTOS, Hebe Maria; ABREU, Martha. Em torno das "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas" - Uma conversa com historiadores. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan./jun. 2008.

MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. Tecnicismo, neotecnicismo e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009. Curitiba. **Anais...**, Curitiba: PUCPR, 2009, p. 10208-10219.

MONTEIRO, A. M. F. C. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 9-35, out. 2003. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/12075/10607>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

MORAN, José Manuel. **Desafios da televisão e do vídeo à escola**. Texto de apoio ao programa Salto para o Futuro da TV Escola no módulo TV na Escola e os Desafios de Hoje. São Paulo, jun. 2002. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacao/desafio.pdf>. Acesso em: 30 maio. 2016.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Janete. PAGEL, Sandra Denise. NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro.

Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Marcelo Sevaybricker. Uma tipologia dos argumentos no debate acadêmico sobre as cotas no Brasil. **Cadernos do LEME**, Campina Grande, v. 3, n. 2, p. 50-66, jul./dez. 2011.

MUNANGA, Kabengele. Ação Afirmativa em benefício da população negra. **Universidade e Sociedade: ANDES Nacional**, São Paulo, ano 12, n. 29, p. 46-52, mar. 2003a.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. In: BRANDÃO, C. A. P (Org). Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira. **Cadernos PENESB**, Niterói: EdUFF, n. 5, p. 15-34. 2003b.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. [Brasília, DF]: MEC, 2005. p.143-154. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2016.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade cultural. In: CADERNOS PENESB. Discussões sobre o negro na contemporaneidade e suas demandas. **Cadernos PENESB**, Niterói: EdUFF, v. 10, p. 37-54, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania. **Relações Raciais**, Formação em Direitos Humanos, [S.l.], set. 2012. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Palestra-Kabengele-DIVERSIDADEEtnicidade-Identidade-e-Cidadania.pdf>>. Acesso em: 23 maio. 2015.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25-26, p. 143-162, set./ago. 1992-1993.

OLIVEIRA SILVA, Tássia Fernanda. LEI 10.639/03: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISMO NO BRASIL. **Interdisciplinar Revista de Estudos em Língua e Literatura**, Sergipe, ano 7, v. 16, p. 103-116, jul./dez. 2012.

OLIVEIRA, Esdras Carlos Lima. Implicações do uso de mídias e de novas tecnologias no ensino de História. **Revista do Lhiste-Laboratório de Ensino de História e Educação**, Rio Grande do Sul, v. 1, n. 1, p. 58-73, jul./dez. 2014.

OLIVEIRA, Iolanda (org). Relações raciais e educação: a produção de saberes e práticas pedagógicas. **Cadernos PENESB**, Niterói: EDUFF, n. 3, 2001.

PEREIRA, A. A. Memória, democracia e educação: reflexões sobre diversidade étnica e história oral. **História Oral**, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 69-84, jan./jun. 2013

PEREIRA, V. A.; LIMA, M. G. S. B. A pesquisa etnográfica: construções metodológicas de uma investigação. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 6., 2010, Teresina. **Anais...** Teresina: UFPI. 2010.

POLLAK, M. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212. 1992.

PROJETO Político Pedagógico. Colégio Estadual Paulo de Assis Ribeiro. Niterói, RJ. 2012.

RIBEIRO, A. S. T. et al. (Org). **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola**. Brasília: Ágere, 2008.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. **Políticas afirmativas e educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo**. Curitiba: UFPR, 2006.

RODRIGUES, Raymundo Nina. **Os africanos no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **História da Historiografia**, [S.l.], n. 2, p. 163-209, mar. 2009.

SANT'ANNA, Wânia. **Marco conceitual do Projeto "Cor da Cultura"**. [S.l.], fev. 2005. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/documentos/Marco%20Conceitual.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

SANTANA, J. V. J.; SANTANA, M.; MOREIRA, M. A. Currículo, Diversidade Étnico-Racial e Interculturalidade: Algumas Proposições. **Educação, Gestão e Sociedade**, [S.l.], ano 2, n. 6, p. 1-15, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.faceq.edu.br/regs/downloads/numero06/curriculoDiversidadeEtnicoRacialInterculturalidade.pdf>>. Acesso em: 23 maio. 2016.

SANTOS, Alessandro de Oliveira et al. **Comitê Gestor Institucional. Aperfeiçoamento em gestão do desenvolvimento inclusivo na escola**. Módulo 5- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para as Relações Étnicorraciais e

para o Ensino da História e Cultura. 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/39188/COMFOR-GDIE%20Mod5.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

SANTOS, Joel R. **O que é racismo**. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1984.

SANTOS, Luciano; ÁZARA, Túlio Almeida de. As apropriações dos intelectuais: Paradigma científico e a ideologia racial no Brasil do século XIX. **Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade**, Inhumas, Goiás, v. 4, n. 1, p. 179-197, out. 2013.

SANTOS, Richard Christian Pinto; SOUZA, Grace Kelly Silva Sobral. Contribuições do Movimento Negro e das teorias críticas do currículo para a construção da educação das relações étnico-raciais. **Revista História Hoje**, Florianópolis, SC, v. 1, n. 1, p. 179-192, jun. 2012

SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília, MEC: 2007.

SCHMIDT, M. A. M. S.; GARCIA, T. M. F. B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”:** raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 160 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA XAVIER, Érica. O uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico: a canção como mediador. **Antíteses**, [S.l.], v. 3, n. 6, p. 1097-1112, jul./dez. 2010.

SILVA, Carla Adriana Batista da. **Biopolítica e governamentalidade:** conexões entre "raça", saúde, educação e emergência da população nos anos 1920 e 1930 no Brasil. 2014. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2014.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Cultura(s), currículo e diversidade: por uma proposição intercultural. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 6, n. 1, p. 137-148, jan./abr. 2006. Disponível em: < <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/855/707>>. Acesso em: 23 maio. 2016.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Estudos Afro-brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução a teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução a teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, T. T. **Alienígenas na sala de aula**. Petropolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

SOUZA, Marina de Mello. O fim da escravidão e do contato com a África. In: _____. **África e Brasil africano**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2006.

THEODORO, M. (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008.

THEODORO, M.; JACCOUD, L. Raça e Educação: os limites das políticas universalistas. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília, MEC: 2007.

THOMPSON, Edward P. **Educação e experiência. Os Românticos**. A Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**. Campinas: Papirus, 2005.

ZUBARAN, Maria Angélica; MILITÃO, Viviane Schacker. Pedagogias antirracistas no filme "Vista Minha Pele". In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 6., e SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 3., 2015, Canoas, RS. **Anais eletrônicos...** Canoas: ULBRA, 2015. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/9841878-Pedagogias-antirracistas-no-filme-vista-minha-pele-1-representacao-identidade-e-pedagogias-culturais.html>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

ANEXO A – MODELO DE QUADRO PARA A CLASSIFICAÇÃO DAS FONTES

Título do Documento:	Informações sobre o documento (artigo de jornal, trecho de livro, entrevista, música etc.:	Data	Local de publicação:	Resumo de três linhas, informando o que diz o documento:

Fonte: ALBERTI, Verena. Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 1, p. 81, 2012.

ANEXO B – TEXTOS DOS AUTORES

Autor 1: Nina Rodrigues

Trechos selecionados:

(...)A Raça Negra no Brasil, por maiores que tenham sido os seus incontestáveis serviços à nossa civilização, por mais justificadas que sejam simpatias de que a cercou o revoltante abuso da escravidão, por maiores que se revelem os generosos exageros dos seus turiferários, há de constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo. Na trilogia do clima intertropical inóspito aos Brancos, que flagela grande extensão do país; do Negro que quase não se civiliza: do Português rotineiro e improgressista, duas circunstâncias conferem ao segundo saliente preeminência: a mão forte contra o Branco, que lhe empresta o clima tropical, as vastas proporções do mestiçamento que, entregando o país aos Mestiços, acabará privando-o, por largo prazo pelo menos, da direção suprema da Raça Branca. E esta foi a garantia da civilização nos Estados-Unidos.

Abstraindo, pois, da condição de escravos em que os Negros foram introduzidos no Brasil, e apreciando as suas qualidades de colonos como faríamos com os de qualquer outra procedência; extremando as especulações teóricas sobre o futuro e o destino das raças humanas, do exame concreto das consequências imediatas das suas desigualdades atuais para o desenvolvimento do nosso país, consideramos a supremacia imediata ou mediata da Raça Negra nociva à nossa nacionalidade, prejudicial em todo o caso a sua influência não sofreada aos progressos e à cultura do nosso povo.

Este juízo que não disputa a infalibilidade ou a inerência, nem aspira proselitismo, obedece, na sua emissão franca e leal, não só ao mais rudimentar dever de uma convicção científica sincera, como aos ditames de um devotamento respeitável ao futuro da minha pátria.

Ao brasileiro mais descuidado e imprevidente não pode deixar de impressionar a possibilidade da oposição futura, que já se deixa entrever, entre uma nação branca, forte e poderosa, provável mente de origem teutônica, que se está constituindo nos estados do Sul, donde o clima e a civilização eliminarão a Raça Negra⁴, ou a submeterão, de um lado; e, de⁴ Um observador brasileiro, o Dr. Remédios Monteiro, me informava em carta de 11 de abril e 1899: “A raça negra tende a desaparecer em

Santa Catarina por efeito do clima: as crianças anemiam-se, escrofulizam-se, e tuberculizam-se, enquanto as que não são de tal origem criam-se bem.”

É a situação da Raça Branca no norte do país. O Dr. José Veríssimo (“Os Holandêses no outro lado, os estados do Norte, mestiços, vegetando na turbulência estéril de uma inteligência viva e pronta, mas associada à mais decidida inércia e indolência, ao desânimo e por vezes à subserviência, e assim, ameaçados de se converterem em pasto submisso de todas as explorações de régulos e pequenos ditadores. É esta, para um brasileiro patriota, a evocação dolorosa do contraste maravilhoso entre a exuberante civilização canadense e norte americana e o barbarismo guerrilheiro da América Central. (Rodrigues Nina Raymundo. Os africanos no Brasil)(...)”)

CAPÍTULO VIII

Valor social das raças e povos negros que colonizaram o Brasil, e dos seus descendentes.

Sumário:

I. Raças e povos Africanos, de cuja introdução no Brasil há provas indiscutíveis. II. Razões improcedentes da incapacidade do negro para se adaptar às civilizações das raças superiores. III. Afirmações apressadas sobre a impossibilidade futura da civilização do negro. Exageradas pretensões otimistas a favor do negro. Sua aptidão a uma civilização futura. IV. Termos do problema-negro no Brasil. Capacidade cultural do negro brasileiro. V. Capacidade evolutiva e civilizadora de negros e brancos. VI. Distinção entre os verdadeiros negros e os chamitas mais ou menos pretos. VII. Negros bantus e sudaneses.

(...)Para julgar a colonização africana no Brasil, do ponto de vista do valor social dos colonos, temos que basta aquela enumeração.

Nesta apreciação, resolutamente pomos à margem as discussões insolúveis sobre a natureza e espécie da inferioridade da raça negra.

II. De fato, não é a realidade da inferioridade social dos negros que está em discussão. Ninguém se lembrou ainda de contestá-la. E tanto importaria contestar a própria evidência. Contendem, porém, os que a reputam inerente à constituição orgânica da raça e, por isso, definitiva e irreparável, com aqueles que a consideram transitória e remediável. Para os primeiros, a constituição orgânica do negro modelada pelo habitat físico e moral em que se desenvolveu, não comporta uma adaptação à civilização das

raças superiores, produtos de meio físico e cultural diferente. Tratar-se-ia mesmo de uma incapacidade orgânica ou morfológica. Para alguns autores, e Keane esposa esta explicação, seria a ossificação precoce das suturas cranianas que, obstando o desenvolvimento do cérebro, se tornaria responsável por aquela consequência. E a permanência irreparável deste vício aí se está a atestar na incapacidade revelada pelos negros, em todo o de curso do período histórico, não só para assimilar a civilização dos diversos povos com que estiveram em contato, como ainda para criar cultura própria. (...) p. 290

Autor 2: Manoel Bonfim

(...)Há duas razões para que esta influência [dos índios e negros] não fosse muito sensível. Em primeiro lugar, os indígenas e negros, sendo povos ainda muito atrasados, não possuíam nem qualidades, nem defeitos, nem virtudes, que se impusessem aos outros e provocassem a imitação. Almas rudimentares, naturezas quase virgens, eram eles que, nesse encontro e entrecruzamento de raças, sofriam a influência dos mais cultos, e os imitavam. Estes povos primitivos se distinguem, justamente, por um conjunto de qualidades negativas – inconstância de caráter, leviandade, imprevidência, indiferença pelo passado etc., à proporção que progridam, a civilização irá enchendo estes quadros vazios. Vem daí a sua grande adaptabilidade a qualquer condição de vida [...]. Por isso, misturadas a outros povos, a influência que exercem estas raças é uma influência antes renovadora que diretriz. Expliquemos essa metafísica: são gentes infantis, que não possuem irreduzíveis qualidades de caráter, e resistem menos ao influxo de idéias novas que as populações cultas, sobre as quais pesam tradições históricas especiais e uma civilização determinada (BOMFIM, 2005, p. 261 (...))

(...)O regime parasitário impunha a escravidão. E porque o regime colonial era o do puro parasitismo, foi imposta às novas sociedades uma organização política inteiramente antagônica incompatível com os seus interesses próprios, um regime retardatário, opressivo, corrupto e extenuante. Ao mesmo tempo, condenavam-se as colônias a ser o campo de exploração de um mundo de intermediários, que vinham e iam numa corrente contínua, drenando para a metrópole toda a riqueza aqui produzida. Eis a razão por que, exânime, embrutecida, a América do Sul se achou, na

hora da independência, como um mundo onde tudo estava por fazer: eram uns vinte milhões de homens, desunidos, assanhados, pobres, espalhados por estas vastidões, tendo notícia de que existe civilização, padecendo todos os desejos de possuí-la, mas carecendo refazer toda a vida social, política e intelectual, a começar pela educação do trabalho e pela instrução do abc.

VII

(...)Os desastrosos efeitos desse regime econômico refletiram-se fatalmente sobre a vida apolítica das novas sociedades. Vimos que o aparelho político-administrativo foi disposto com o pensamento exclusivo de sugar toda a riqueza e produção colonial. Esta é a causa principal dos vícios que vamos encontrar nos costumes políticos das populações latino-americanas. Além disto, há o fato da incapacidade manifesta das metrópoles para bem organizar e dirigir politicamente as novas sociedades - elas, as nações peninsulares, mal organizadas lá mesmo, imperfeitas, já viciadas por uma longa vida de rapinas e saques.

Quando foram instituídas as colônias, as nações ibéricas ainda não tinham completado a sua organização; ou, melhor: a evolução política havia parado; a decadência, a degeneração, começara já. O próprio regime monárquico não atingiria aquele grau de desenvolvimento que se verificou nas outras nações européias; o Estado era, apenas, um órgão de opressão - era a coroa, com os seus privilégios e exércitos de servidores; faltava muito ainda para que ele apresentasse essa forma - do Estado moderno - garantidor, protetor, órgão da nação, seu defensor e representante. Os serviços públicos eram nulos, e a máquina administrativa constava tão somente do fisco: fisco, tropas e justiceiros d'el-rei. Afeiçoando-se ao regime parasita, as nações se espanholas estacionaram, entraram a degradar-se; durante duzentos e tantos anos, elas nada fizeram no sentido de aperfeiçoar efetivamente os serviços públicos; as poucas tentativas provaram inúteis - o parasitismo, de que não abriam mão, anulava todo o esforço (marquês de Pombal).(...)

Autor 3: Gilberto Freire

Quanto à miscibilidade, nenhum povo colonizador, dos modernos, excedeu ou sequer igualou nesse ponto aos portugueses. Foi misturando-se gostosamente com mulheres de cor logo ao primeiro contato e multiplicando-se em filhos mestiços que uns milhares apenas de machos atrevidos conseguiram firmar-se na posse de terras vastíssimas e competir com povos grandes e numerosos na extensão de domínio colonial e na eficácia de ação colonizadora. A miscibilidade, mais do que a mobilidade, foi o processo pelo qual os portugueses compensa-

ram-se da deficiência em massa ou volume humano para a colonização em larga escala e sobre áreas extensíssimas. Para tal processo preparara-os a íntima convivência, o intercuro social e sexual com raças de cor, invasora ou vizinhas da Península, uma delas, a de fé maometana, em condições superiores, técnicas e de cultura intelectual e artística, à dos cristãos louros.¹⁹

O longo contato com os sarracenos deixara idealizada entre os portugueses a figura da moura-encantada, tipo delicioso de mulher morena e de olhos pretos,²⁰ envolta em misticismo sexual – sempre de encarnado,²¹ sempre penteando os cabelos ou banhando-se nos rios ou nas águas das fontes mal-assombradas²² – que os colonizadores vieram encontrar parecido, quase igual, entre as índias nuas e de cabelos soltos do Brasil. Que estas tinham também os olhos e os cabelos pretos, o corpo pardo pintado de vermelho,²³ e, tanto quanto

(...)

O português não: por todas aquelas felizes predisposições de raça, de mesologia e de cultura a que nos referimos, não só conseguiu vencer as condições de clima e de solo desfavoráveis ao estabelecimento de europeus nos trópicos, como suprir a extrema penúria de gente branca para a tarefa colonizadora unindo-se com mulher de cor. Pelo intercurso com mulher índia ou negra multiplicou-se o colonizador em vigorosa e dúctil população mestiça, ainda mais adaptável do que ele puro ao clima tropical. A falta de gente, que o afligia, mais do que a qualquer outro colonizador, forçando-o à imediata miscigenação – contra

o que não o indispunham, aliás, escrúpulos de raça, apenas preconceitos religiosos – foi para o português vantagem na sua obra de conquista e colonização dos trópicos. Vantagem para a sua melhor adaptação, senão biológica, social.

Semple nega aos movimentos de população européia nas regiões tropicais da Ásia, Austrália, África e América, e de americana nas Filipinas, o caráter de genuína expansão étnica: parece-lhe que até hoje a colonização européia e anglo-americana dos trópicos têm sido antes exploração econômica ou domínio político:⁴¹ a colonização do tipo que representam os 76 mil ingleses que dirigem por assim dizer de luvas e preservados de mais íntimo contato com os nativos por profiláticos de borracha os negócios comerciais e políticos da Índia. Abre Semple exceção para os portugueses que pela hibridização⁴² realizariam no Brasil obra verdadeira de colonização, vencendo a adversidade do clima.

eye(...)

Autor 4: Florestan Fernandes

(...) a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de reeducar-se e de transformar-se para corresponder aos novos padrões e ideais de homem, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e capitalista(..)

(...) o preconceito e a discriminação racial apareceram no Brasil como consequências inevitáveis do escravismo. A persistência do preconceito e discriminação após a destruição do escravismo não é ligada ao dinamismo social do período pós-abolição, mas é interpretada como um fenômeno de atraso cultural, devido ao ritmo desigual de mudança das várias dimensões dos sistemas econômico, social e cultural.(...)

(...), o regime escravista não preparou o escravo (e, portanto, também não preparou o liberto) para agir plenamente como “trabalhador livre” ou como “empresário”. Ele preparou-o, onde o desenvolvimento econômico não deixou outra alternativa, para toda uma rede de ocupações e de serviços que eram essenciais, mas não encontravam agentes brancos. Assim mesmo, onde estes agentes apareceram (como aconteceu em São Paulo e no extremo sul), em consequência da imigração, em plena escravidão os libertos foram gradualmente substituídos e eliminados pelo concorrente branco.(..)

ANEXO C - JORNAIS DIGITALIZADOS



"O PRECONCEITO DE CÔR, NO BRASIL, SÔ NÓS, OS NEGROS, O PODEMOS SENTIR." (Isaías V. dos Santos)

AVOZ DA RAÇA

São Paulo S a b a d o 31 de Agosto Ano 1935

Orgão da "GENTE NEGRA BRASILEIRA" MENSÁRIO INDEPENDENTE DIREÇÃO DEOCLECIANO NASCIMENTO RAUL J. AMARAL REDAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO RUA LIBERDADE N.º 194 - SALA 18

DEUS PATRIA RAÇA e FAMÍLIA ANO III N.º 47

A Obra Fretenegrina Odio de raça Brasileiros! Despertai!

Arildo VEIGA DOS SANTOS

Gracas á modalidade unica de uma organica, dotada de admiravel maleabilidade, tem a Frente Negra Brasileira passado por varias fazes...

Já não ha ilusão na F.N.B.: ha uma sede de prosperidade, uma porfia de esforço. Se a vitória é dos que produzem, veremos, de futuro, quem tem razão.

Com a devida venia, transcrevemos d' "A Nôga", do Rio de Janeiro, a seguinte interessante nota: Falando sobre o odio de raça...

Nesta hora em que todos nós temos o dever de trabalhar pelo levantamento moral da nossa nacionalidade e preciso que uma voz se faça ouvir nesta terra de Santa Cruz...

de esclarecer o espirito dos descontentes dessa raça, indicando-lhes o verdadeiro caminho. Brasileiros! É preciso que vos portei a vossa consciencia!

A Frente Negra Brasileira

Como é do conhecimento do publico, a prestigiosa agremiação politica social da raça negra, a Frente Negra Brasileira, cujo trabalho de educação do negro...

A FESTA DE SEU ANIVERSARIO fecunda da F. N. B. não se limita ao ambito local ou regional, mas, magnificamente se desenvolve por todo o Brasil...

portanto o desejado efeito o anelo vibrante e a esperança inquebrantavel dos que lutam pela elevação do negro...

É natural que a F. N. B. culde séria e carinhosamente de uma festa que marque vitoriosamente mais uma etapa vencida, sobre as arestas pedregosas da longa estrada a percorrer.

PROGRAMA DAS FESTIVIDADES COMMEMORATIVAS A PASSAGEM DO QUARTO ANIVERSARIO "FRENTE NEGRA BRASILEIRA"

- Setembro - Dia 21 - Sabado - I - A's 12 horas - Hasteamento do pavilhão fretenegrino, pelos redatores da "A VOZ DA RAÇA". II - A's 19.30 - Recepção do Grande Conselho ás comissões vindas do interior e Estados, nas estações.

- III - A's 20.30 - Abertura da sessão solene pelo Presidente Geral, o Excmo. Sr. Justiniano Costa e leitura da mensagem de saudação aos negros do Brasil e apresentação dos Delegados da F. N. B. II - Discurso oficial pelo Excmo. Sr. Dr. Arildo Veiga dos Santos.

DISCORRENDO

O ORGULHO é um perigoso elemento na vida do homem, porque vem de encontro a quasi todas as religiões. Um homem orgulhoso não pode fielmente professar uma religião...

<p>Redactor : Gastão Silva</p> <p>Secretario : Frederico B. de Souza</p> <p>Gerente : Joaquim Domingues</p>	<h1>A LIBERDADE</h1>	<p>ASSIGNATURAS</p> <p>Anno 5\$000</p> <p>Semestre 3\$000</p> <p>N.º do dia 100</p> <p>Atrazado 200</p> <p>Pagamento adiantado</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Organ. dedicado á classe de cõr, critico, literario e noticioso

ANNO I

SÃO PAULO, 14 DE JULHO DE 1919

NUMERO I

Toda a correspondencia deve, ser enviada, para o Largo do Riachuelo 56 sob telaph. 4133 Central; as originaes, mesmo não publicados, não serão devolvidos. Publica-se quinzenalmente

“A Liberdade”

Devido á iniciativa do sr. Gastão Rodrigues da Silva, apparece hoje mais um jornal para tratar da defeza dos homens de cõr, quando no direito dessa defeza.

Gastão da Silva, homem alegre, onde a tristeza não tem morada, apreciador da ordem, apregoando a moral social, possuindo fulgurante radiação de espirito, elevando assim a conquista pelo seu ideal, apparendo sempre uma soberania, é de esperar-se que sua penna não vacilará para dizer a verdade, seja ella recta e penetrante, contando que sua desenvoltura dão-lhe forças para combater, e elogiar aos que se tornarem dignos de sua attenção ou desprezo.

Nas sociedades em que convive, tem abrilhantado, concorrendo para a elevação social, os nomes das que elle pertence e outras que por sympathia, hypotecou tambem uma parcella de seu amor proprio.

Parece-nos, um consultor juridico, quando se lhe pede um conselho associativo, e porque? porque elle dedica-se, estuda as questões sociaes, para reverter em beneficio das que lhe pedem o conforto de suas luzes.

O seu pensamento e acção, indica a sua enhusiastica apreciação das cousas que se passam, não escapando-lhe a menor cousa, como um grande observador; dotado de principios liberaes, amigo do trabalho, admirador da classe dos homens de cõr, sente-se as vezes elevado na sua fé de regeneração dos homens sociaes a que pertence, sem contar com as desillusões.

Com o apparecimento do jornal «A Liberdade», era justo que rendessemos uma homenagem a Gastão, porque, possuindo dotes tão elevados, tambem saberá nos dar occasião de admirar seus escriptos, o que para

nós será uma ventura, tendo muito que aprender nos seus artigos, combatendo os erros, tornando-se invejavel, uma vez que venha com o cultivo da verdade; então as columnas da «A Liberdade» serão uma escola para a classe a que pertencemos.

Gastão que tem sido uma fulgurante personalidade nas sociedades de homens de cõr, não deixará de o ser agora quando vê o seu ideal realisado, porque agora é que sua esphera de acção mais campo lhe proporciona para observar melhor os usos e costumes dos nossos caros irmãos.

Cabe-lhe a primazia da fundação deste jornal, espirito preparado, argumentador inflexivel, de uma logica transparente, «A Liberdade» nada tem a perder; todos conhecem Gastão, com a sua palavra elevada, elle traduz a nobreza de seu coração, as attensões que lhe prestamos, indica a amizade que soube colher em todos os auditorios onde se faz ouvir, e onde tem colhido as maiores e profundas manifestações de apreço.

Que «A Liberdade» consagre o seu surto de energia, a favor do levantamento moral da classe, no meio deste desalento em que vivemos, não desalentando dos ardorosos deveres de combate em prol da Patria - são os votos que apresentamos ao seu incançavel fundador.

S. Paulo-Junho de 1919.

F. B. de Souza

Procurando sempre defender a classe de cõr, vem demonstrando um dos abolicionistas que muito trabalhou pela mesma classe, o incansavel Luiz Gama.

Este era natural da Bahia, foi vendido com outros escravos para o Rio de Janeiro, ahí foi elle comprado pelo mercador de escravos da cidade de Lorena, Antonio P. Cardoso. Remettido a cidade de Campinas, onde não encontrou quem o comprasse por ser bahiano, e tendo aprendido a ler escrever e contar, dotado de rara intelligencia, em breve tempo poudo adquirir sua liberdade.

Declaro dar no proximo numero a continuação.

J. Domingues.

Alma morta

I

Estava a Morte alli, em pé, deante; Sim, deante de mim, como serpente Que dormisse na estrada, e de repente Se erguesse sob os pés do caminhante

II

Era de ver a funebre bacchante! Que torvo olhar! que gesto de demêniel E eu disse-lhe: Que buscas, impudente Loba faminta, pelo mundo errante?

III

— Não temas, respondeu (e uma ironia Sinistramente extranha, atroz e calma, Lhe torceu cruelmente a bocca fria).

IV

Eu não busco teu corpo... Era um [trophèu] Glorioso de mais. Busco a tua alma. Respondi-lhe: A minha alma já morreu

14—7—919

Eponina R. da Silva

Pelos Salões

Gremio Dramatico e Recreativo Kosmos

Realisou-se a festa da fundação do quadro de «Damas» daquela sociedade, em 21 de Junho do corrente anno. Foi levado o drama «Amor louco» em 3 actos e a comedia «Quincas Teixeira». Os personagens que fizeram parte no drama e na comedia.

Personagens:

Snr. Benedicto Braga
» Mario Franco
» José Martinho
» Joaquim Domingues
D.ª Maria Honorina
Snr. Luiz Henriques
A Comedia

Personagens:

Snr. Joaquim Domingues
» Mario Franco
» Luiz Henriques
D.ª Anathalia dos Santos
» Euphrosina Nascimento

Pelo sr. Luiz Mascarenhas foi cantada as cançonetes «Zelinda» e «Canção do Carreiro», que cooperou ainda mais para realçar o festejo daquelle sociedade.

Publica-se quinzenalmente

COLLABORADORES DIVERSOS

DIRECTOR: A. Oliveira

EXPEDIENTE:

ANNO 4000
SEMESTRE 2000
AVULSO \$100
PAGAMENTO ADIANTADO
Todas as collaborações devem ser en-
viadas á rua Tibiçaba, 6 — (1302).

Nos nossos leitores

Nas leis psicológicas das evoluções dos povos, o papel da raça negra, embora seja inferior em alguns paizes como nos da Affrica, é tão importante e mereha em igualdade de condições moral e intellectual quanto os outras raças.

Nos Estados Unidos a sua capacidade creadora é assombrosa. Ella distingue-se em todos os pontos de vista na agricultura, e na industria, o despertar de sua energia vital, aliada a umasolida cultura intellectual desenvolveu mar a villiosamente o progresso dessa grande nação, cujo commercio suplantou os das maiores potencias da Europa. No proprio paiz ella impoz-se ao respeito de sua rival, a branca, com a qual trilha paralelamente no caminho da civilisação.

E no Brazil? Em tempo não remoto exstiraram homens de côr, verdadeiramente orgulhosos de sua classe. José do Patrocipio espirito combativista no jornalismo brasileiro, sustentour e defendeu com brilho a companha abolicionista até quebrar

as ultimas elos que nos prendiam ao ferrete da ignominia — a escravatura.

Luiz Gama, tambem de côr, trabalhou infatigavelmente em defeza de sua classe até o surgir, a 13 de Maio de 1888 da aurora triumphal da nossa liberdade.

Pois bem, desde esse dia que devia abrir a senda para o primeiro passo de um futuro melhor eis que a nossa raça, cae e desaparecer incensivelmente no borborinho da civilisação da branca, atropiando-se todos as suas energias, despauperando se moralmente, sem nunca impor-se a nenhuma questão quer do ordem social quer intellectual.

Parece que vive com o pensamento accorren-tado, ou si se julga na realidade inferior, e neste caso, petulante si se introduzir em assumptos que lhe não competem.

Mas de que serviu finalmente a lei do a-bolicionismo no Brazil?

Unicamente para mostrar ao estrangeiro a nossa apparente civilisação, porque se ella aboliu a escravatura official, implantou o servilismo particular; se derrubou o regimen de escravas obrigatórios impoz o de servos voluntarios.

Quem são os culpa-

dos dessa negra mancha que macula eternamente a nossa frente?

Nós, unicamente nos que vivemos na mais vergonhosa ignorancia no mais profundo absecamento moral, que não comprehendemos finalmente a angustiosa situação em que vivemos.

Cultivemos, extirpemos o nosso analfabetismo e veremos se podemos ou não imitar os nort-americanos.

OLIVEIRA

Preconceitos

de raça

Ao bom e dedicado amigo
Candido Lopes de Siqueira

Cumpriremos o nosso dever para com a nossa razão, os nossos sentimentos e a nossa patria, se soubermos estabelecer as necessarias proporções do nosso saber e das nossas virtudes, nas manifestações das nossas sympathias e affeições.

Sim, se isto fizermos, realisaremos a harmonia e a tolerancia, porque o meio em que as vezes nos achamos, não nos permite os arroubos das mais felizes e puras explosões da nossa consciencia.

Precisamos, portanto, usar do discernimento, afim de captar a amizade e a consideração daquelles que não pensam como nós.

Para isso convem calarmos-nos, por meio dos nossos exemplos, na pratica de tudo quanto possa revelar o espirito, de bondade, de carinho, de doçura de perseverança e de abnegação, podemos fallar mais alto e melhor do que as palavras

que poucas vezes actuam na nossa razão.

E' na calma das nossas meditações que podemos apreciar o justo valor dos nossos conhecimentos, acções e affectos.

Tudo no mundo tem a sua utilidade, tudo gira na escala da evolução, tudo contem em si o germen de uma vida que se manifesta como vibração, luz e calor.

Comprender isto é penetrar no mysterio da criação, quero dizer, e ter encontrado a chave do verdadeiro conhecimento que é a unidade na diversidade ou a essencia divina circulando em todo o universo.

O que nos amamos e veneramos nos nossos semelhantes não é a sua forma corporea, nem tão pouco temos a ideia das suas virtudes pelo seu vestuario e calçado, assim tambem não deveremos olvidar ou desprezar um homem de cor preta, porque muitos dessa raça poderiam ser o estimulo na pratica do Bem e do Dever, e muitos brancos ou a esses moços bonitos que são verdadeiros parasitas sociais, cerebros ôcos sem ideias, não tendo um fim nobre e elevando a attingir na vida.

Todos os homens que mais se tem distinguido no Brasil, como sejam José do Patrocipio, Luiz Gama, dois vultos que se esforçaram em prol do ideal da abolição da escravatura; Coelho Netto, illustre escritor e poeta; Calixto Cordeiro, o querido cariceturista; Arnaudo Prado notavel advogado e orador; e muitos outros são a gloria e o talento dessa raça martyr; a nossa patria infelizmente, tem essa mancha que os seculos não limparão, porque é monstruosa, provando a decadencia e ignorancia em que jaziamos — A escrava

ANEXO D – FRENTE NEGRA BRASILEIRA

ESTATUTO DA FRENTE NEGRA BRASILEIRA

“Art. 1º - Fica fundada nesta cidade de São Paulo, para se irradiar para todo o Brasil, a Frente Negra Brasileira, união política e social da Gente Negra Nacional, para a afirmação dos direitos históricos da mesma, em virtude da sua atividade material e moral no passado, e para a reivindicação de seus direitos sociais e políticos, atuais, na Comunhão Brasileira.

Art. 2º - Podem pertencer à Frente Negra Brasileira todos os membros da Gente Negra Brasileira de ambos os sexos, uma vez capazes, segundo a lei básica nacional.

Art. 3º - A Frente Negra Brasileira, como força social, visa à elevação moral, intelectual, artística, técnica, profissional e física; assistência, proteção e defesa social, jurídica, econômica e do trabalho da Gente Negra.

Par. Único – Para a execução do art. 3º, criará cooperativas econômicas, escolas técnicas e de ciências e artes, e campos de esportes dentro de uma finalidade rigorosamente brasileira.

Art. 4º - Como força política organizada, a Frente Negra Brasileira, para mais perfeitamente alcançar os seus fins sociais, pleiteará, dentro da ordem legal instituída no Brasil, os cargos eletivos de representação da Gente Negra Brasileira, efetivando a sua ação político-social em sentido rigorosamente brasileiro.

Art. 5º - Todos os meios legais de organização necessários à consecução dos fins da Frente Negra Brasileira serão distribuídos em tantos departamentos de ação quanto forem precisos, constando de regulamento especial.

Art. 6º - A Frente Negra Brasileira é dirigida por um Grande Conselho, soberano e responsável, constando de 20 membros, estabelecendo-se dentro dele o Chefe e o Secretário, sendo outros cargos necessários preenchidos a critério do Presidente. Este Conselho é ajudado em sua gestão pelo Conselho Auxiliar, formado pelos cabos distritais da Capital.

Art 7º - O Presidente da Frente Negra Brasileira é a máxima autoridade e o supremo representante da Frente Negra Brasileira, e sua ação se limita pelos princípios que a orientam.

Art. 8º - A Frente Negra Brasileira representa-se ativa e passivamente, judicial e extrajudicialmente pelo Grande Conselho, na pessoa do Presidente, e, na falta deste, por um dos outros diretores. Os membros, não respondem, subsidiariamente, pelas obrigações sociais.

Art. 9º - Tem força de lei os regulamentos, ordens, avisos e comunicações emanados pelo Grande Conselho, e os casos omissos nestes Estatutos serão regidos pelas leis e praxes em vigor no país.

Art. 10º - A Frente Negra Brasileira somente se extinguirá pela vontade unânime do Grande Conselho e da maioria do Conselho Auxiliar e de todos os sócios reunidos na Assembléia Geral Especial, convocada pelo Presidente Geral em harmonia com o Grande Conselho. Se, por acaso, for extinta, seus bens passarão para uma sociedade beneficente de gente negra, que se mostrar digna da doação.

Estes Estatutos são irreformáveis nos artigos 1º, 2º, 6º e 7º, a não ser por vontade unânime dos Conselheiros.”

ANEXO E – TRECHOS DO ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL

LEI Nº 12.288, DE 20 DE JULHO DE 2010.

Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Parágrafo único. Para efeito deste Estatuto, considera-se:

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

II - desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica;

III - desigualdade de gênero e raça: assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais;

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

V - políticas públicas: as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais;

VI - ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades.

Art. 2º É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da

pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais.

Art. 3º Além das normas constitucionais relativas aos princípios fundamentais, aos direitos e garantias fundamentais e aos direitos sociais, econômicos e culturais, o Estatuto da Igualdade Racial adota como diretriz político-jurídica a inclusão das vítimas de desigualdade étnico-racial, a valorização da igualdade étnica e o fortalecimento da identidade nacional brasileira.

Art. 4º A participação da população negra, em condição de igualdade de oportunidade, na vida econômica, social, política e cultural do País será promovida, prioritariamente, por meio de:

- I - inclusão nas políticas públicas de desenvolvimento econômico e social;
- II - adoção de medidas, programas e políticas de ação afirmativa;
- III - modificação das estruturas institucionais do Estado para o adequado enfrentamento e a superação das desigualdades étnicas decorrentes do preconceito e da discriminação étnica;
- IV - promoção de ajustes normativos para aperfeiçoar o combate à discriminação étnica e às desigualdades étnicas em todas as suas manifestações individuais, institucionais e estruturais;
- V - eliminação dos obstáculos históricos, socioculturais e institucionais que impedem a representação da diversidade étnica nas esferas pública e privada;
- VI - estímulo, apoio e fortalecimento de iniciativas oriundas da sociedade civil direcionadas à promoção da igualdade de oportunidades e ao combate às desigualdades étnicas, inclusive mediante a implementação de incentivos e critérios de condicionamento e prioridade no acesso aos recursos públicos;
- VII - implementação de programas de ação afirmativa destinados ao enfrentamento das desigualdades étnicas no tocante à educação, cultura, esporte e lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de massa, financiamentos públicos, acesso à terra, à Justiça, e outros.

Parágrafo único. Os programas de ação afirmativa constituir-se-ão em políticas públicas destinadas a reparar as distorções e desigualdades sociais e demais práticas discriminatórias adotadas, nas esferas pública e privada, durante o processo de formação social do País.

Art. 5º Para a consecução dos objetivos desta Lei, é instituído o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Sinapir), conforme estabelecido no Título III.