



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO-FE
CURSO DE PEDAGOGIA

**Trajetórias negras: O ensino de História, Relações Raciais e o Art. 26-A da
LDB 9394/96 nos anos iniciais**

Mirian Silva Santos

Brasília, 2018.

Mirian Silva Santos

Trajetórias negras: O ensino de História, Relações Raciais e o Art. 26-A da LDB 9394/96 nos anos iniciais

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, realizado sob orientação da Professora Doutora Renísia Cristina Garcia Filice.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra.

Prof^a. Dra.

Prof. Dr.

Brasília, 2018

Resumo: Este estudo busca analisar a implementação do Art. 26-A em escolas do DF. Especificamente, pretende apresentar e destacar a trajetória de dois professores, um homem negro e uma professora negra e os trabalhos realizados por eles na prática docente, no que diz respeito a cumprir o que esse artigo propõe. A técnica de pesquisa utilizada é a de Entrevista Narrativa. Traz como resultado a importância da atuação dos educadores e da pedagogia engajada (HOOKS, 2003) para a construção de uma educação capaz de realizar seu efetivo papel, no que diz respeito a contemplar a participação africana e afro-brasileira na formação o Brasil. Tem como base o marco legal que traz a obrigatoriedade do trabalho sobre História e cultura afro-brasileira e revela como um professor/a ciente do seu papel e empenhado/a em evidenciar as narrativas de todos os povos que compõem a sociedade brasileira, contribui para a quebra de estereótipos e no fortalecimento das identidades dos/das educandos/as negros e negras.

Abstract:

This study seeks to analyze the implementation of Art. 26-A in schools in the Federal District. Specifically, it intends to present and highlight the trajectory of two teachers, a black man and a black teacher. Through the Narrative Interview technique. It brings as a result the importance of teaching and engaged pedagogy (Hooks, 2003), in education for the construction of an education capable of fulfilling its effective role, in regard to contemplating African and Afro-Brazilian participation in the formation of Brazil . It is based on the legal framework that brings the obligation of work on Afro-Brazilian history and culture and reveals how a teacher aware of his role and committed to highlighting the narratives of all the peoples that compose Brazilian society, contribute to the breaking of stereotypes and the strengthening of the identities of black and black students.

Palavras-chave: Representatividade docente, ensino de história, desconstrução de estereótipos.

Keywords: Teaching representativeness, history teaching, deconstruction of stereotypes.

SUMÁRIO

Dedicatória.....	
Agradecimentos	06
Memorial	07
Apresentação	12
Introdução	13
Problemática	18
Questão de pesquisa/ Objetivo Geral / Objetivos Específicos	21
Notas gerais sobre as linhas de pesquisas dos autores	22
CAPÍTULO I- A NECESSIDADE DE RESSIGNIFICAÇÕES NO SEIO ESCOLAR	23
1.2 Escola, democracia racial e racismo-----	24
1.3 Lugares de memória e racismo-----	29
1.4 Os Estereótipos, corpos negros e os prejuízos de uma única representatividade-----	35
1.5 Racismo institucional: a escola como reforçadora dessa prática-----	38
CAPÍTULO II- NOVAS ABORDAGENS, EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E O PAPEL DO PROFESSOR-----	41
2.2 Consciência racial e racismo-----	42
CAPÍTULO III- NOTAS SOBRE O PROCESSO TEÓRICO METODOLÓGICO-----	53
3.2 Procedimentos da pesquisa-----	53
3.4 Apresentação dos participantes da pesquisa-----	55
3.5 Resultado e subjetividades das narrativas -----	57
3.6 Minhas considerações a respeito das narrativas do/da professor/a-----	65
3.7 O que dizem os alunos/as: impactos gerados nas crianças negras-----	66
3.8 Minhas impressões sobre as narrativas das crianças-----	77
CAPÍTULO IV- diálogo entre as narrativas e as referências, contribuições para o debate racial-----	81
4.2 Considerações finais-----	92
Quem eu fui? Quem eu sou? Quem serei?-----	93
Bibliografias-----	95

*A força da cultura negra, que
atravessou os séculos, é o fio
condutor da energia
revolucionária que libertará este
país do racismo e da exploração.
– Amauri Mendes Pereira –
(Marcha do Movimento Negro
contra a farsa da abolição –
11/05/1988)*

AGRADECIMENTOS

Ao Alberto. Pela inspiração. Por me fazer sentir saudades todos os dias e não me distanciar do que nos faz humanos: o amor. Por me lembrar sobre a fragilidade da vida e o que mais importa nela. Por sentir orgulho de ter tido, mesmo que brevemente, a dádiva de con-viver com sua companhia, nos fazendo de fato irmãos, biológicos, e de alma. Essa formação é graças a ele que está no infinito, feliz e orgulhoso.

A painho, pela ancestralidade africana que pulsa em meu corpo e por me ensinar a cumprir com minhas promessas e compromissos. A mainha, pela força e coragem. Graças a vocês dois aprendi a lutar e resistir desde sempre, ainda que tenham dito pouco, mas por terem feito muito. As minhas seis irmãs mais velhas, por serem espelhos. Sobrinhas, por serem fortes e únicas. Sobrinhos, por serem atenciosos e esforçados.

A Sandra, Taffarel, Ilmara, Luzenira, Mariane, por me ensinam sobre o mundo, sobre me encontrar, sobre sobreviver na “selva” da vida/UnB e pelas companhias nas noites e bares dessa cidade louca e fria.

Ao “meu projeto no Sol Nascente” pelo contato com o que há de melhor nesse mundo e o que poderá mudá-lo: as crianças. A Lucélia e Marcílio, por serem exemplos de empatia.

Aos projetos, escolas, famílias e professoras que conheci na academia e na prática docente durante a minha formação e que me ensinaram sobre o que é educação prática, sensibilidade e sobre o nosso papel político como educadoras/o. Em especial, a Luíza, Marcos, Nádia, Adriana e Valéria.

A Renísia, por ter me ajudado na descoberta sobre mim, sobre a história dos que vieram antes de mim e me possibilitaram a vida hoje. Pela dedicação e apoio nesse momento, por falar comigo “igual fala com seus filhos”.

Aos inúmeros abraços, torcidas e sorrisos encontrados ao longo dessa trajetória cheia de alegrias e lágrimas e pelos ensinamentos e histórias inspiradoras.

Invertendo a ordem, ao Deus que ouvi falar desde pequena. Por acreditar que todas as pessoas citadas acima são um pouquinho dele falando o quanto sou especial e cuidada.

MEMORIAL

Sou a Mirian, tenho 25 anos, sou uma mulher negra. Hoje eu sei de fato quem eu sou. Devo isso a UnB. Devo isso a professoras/os negras/os que me ajudaram a entender os meus processos identitários, mesmo que tardiamente, como diz o ditado “antes tarde do que nunca”, porque sei que algumas pessoas negras morrem sem entendê-los.

Nasci em Mairi uma cidadezinha localizada no sertão baiano, mas nossa casa era na zona rural desse município e morei lá até uns 12 anos de idade. Sou a mais nova de nove filhos, sendo que dois eram homens, um deles morreu antes do meu nascimento, o outro, no ano de 2017, vítima da violência que nos mata cotidianamente, no caso dele, a morte foi física. E sete irmãs. Meu pai se chama Luiz, homem negro e lavrador. Minha é a Maria, mulher branca e professora. Tenho dois sobrinhos e cinco sobrinhas.

Minhas irmãs dizem que eu nasci em “tempo de vacas gorda”. Antes de mim as coisas eram mais difíceis e elas/ele dizem/dizia que minha avó paterna era “braba” e elas/ele trabalhavam muito para ela. Mas contam que se divertiam muito também.

Como sou a mais nova, morei na roça (tenho muito orgulho desse fato) até por volta dos meus 13 anos, minhas irmãs e irmão, ficaram lá até seus vinte e poucos anos, quando meu irmão veio sem concluir o Ensino Fundamental I para o Distrito Federal em busca de uma vida melhor e algumas das minhas irmãs ficaram lá até engravidarem e irem morar com seus respectivos namorados e pais dos seus filhos com dificuldades financeiras e sem nem concluírem o Ensino Médio. Eu via aquilo e achava que não era bom, dizia, mesmo que sem saber como, que queria ter uma vida diferente.

Eu sempre fui muito ligada a minha mãe, admirava muito, inconscientemente, a sua força pra nos sustentar, já que era ela quem sempre teve trabalho fixo e meu pai não, o salário de professora não dava pra manter a casa, então, ela já vendeu tudo que você possa imaginar e eu sempre estive com ela nessas caminhadas e nos “micos” que eu dizia que ela nos fazia pagar. Digo que minha mãe é a maior feminista, sem nem saber o que é isso. Lembro que a vizinhança a julgava por “não aparar em casa”, e meu pai reclamar disso e querer ter poder sob as decisões dela, mas nunca conseguiu. E ela dizia não, não brigando, mas indo lá e fazendo novamente porque era preciso que assim o fosse.

Mainha foi a minha professora em todo o meu Ensino Fundamental 1, momento que entrei na escola na antiga primeira série em uma escola chamada Joana Angélica lá na roça mesmo, íamos a pé e levávamos aproximadamente uns vinte e cinco minutos para chegarmos lá. Me recordo que sempre ficava atrás brincando e quando percebia que mainha estava muito longe pedia que me esperasse, mas essa espera era de um minuto, mais ou menos, se nesse intervalo de tempo eu não chegasse, ela continuaria seu caminho e eu ficava lamentando. Acho que foi aí que eu mais aprendi sobre “a solidão” de alguns momentos da vida e a viver a autonomia de escolher “brincar” ou tê-la por peto. A escolher, sozinha, os meus espaços, correr por aquilo que eu acredito. A sala era multisseriada, lembro que tinha uma mãe de uma colega que estudava com a gente, lembro também que íamos para escola aprender o básico, a ler e escrever.

Não me recordo quando aprendi a ler, só sei que foi tarde, acho que com uns nove anos. Eu era muito impaciente, parece que fazia de tudo para atrair a atenção da minha mãe, que sempre me deixou muito livre e soava como “falta de amor”. Se algo estivesse difícil, eu simplesmente jogava para lá e dizia que não ia mais fazer, porque não sabia. E ela nunca insistia. Lembro também que eu amava a hora do recreio. Amava o mingau de milho com os pedaços de leite em pó que não se desmanchavam que a dona Regivalda fazia. Amava brincar com os meninos. E odiava ser chamada de cabelo de bombril, de pixaim, também, por esses meninos. A minha defesa era o choro, ir contar para minha mãe, mas não resolvia.

Minha infância foi simples, com poucos recursos físicos, mas extremamente feliz e livre: me escorregando no barro molhado do rio, pulando da árvore dentro da água e aprendendo a nadar na prática para travessar de uma margem a outra do rio “igual gente grande” e engolindo piabas para ficar melhor no nado.

Com 12 anos fui estudar na cidade a antiga quinta série, era tudo diferente, não podia mais me recusar a fazer as atividades, teria que estar minimamente preparada, mas não estava e reprovei nesse ano. No ano seguinte, fomos morar em uma cidade maior, morávamos em uma casa cedida por primos, fomos conta a vontade do meu pai. Mainha era a única mulher da região que trabalhava, as falas machistas eram muitas. Na semana ela ficava no trabalho em Mairi e só ia pra cidade nova aos finais de semana, porque o trabalho dela continuou lá. Quando ela chegava ia vender verduras na feira e eu sempre a acompanhei pra ajuda-la. Meu pai não quis ir e ficava mais na roça. Passamos dois anos

lá, mas tivemos que voltar porque estava difícil a locomoção de minha e uma das minhas irmãs tem distúrbio psicológico e por vezes era complicado.

Não voltamos mais para a roça, alugamos uma casa no distrito do município de Mairi e há alguns anos minha mãe conseguiu comprar a casa que mora hoje com meu pai e uma irmã.

Estudei o Ensino Fundamental 2 em uma escola do distrito e o Médio em uma escola da cidade. A educação da minha cidade é a realidade de muitas outras de lugares interioranos e pobres, resume-se basicamente, na conclusão do Ensino Médio. Esse equivale a Graduação de uma capital. Muitos estudantes não terminam nem o Ensino Fundamental. Lembro que nem sabia o que era uma Universidade Federal, como fazia para ingressar em uma, só escutava falar que as minhas primas brancas que os pais tinham certa condição em ajudar financeiramente, vinham pra Brasília fazer faculdade.

Vim passear em Brasília em 2011 e coloquei na cabeça que viria morar aqui quando terminasse o Ensino Médio. Para ir me adaptando, fui morar na cidade da minha avó materna no último ano do Ensino Médio. Tinha dezessete anos, foi quando o trabalho e o estudo passaram a ser primordiais na minha independência. Comecei a estudar a noite para conciliar o meu primeiro estágio com o estudo. Foi um ano complicado, minha avó me tratava de uma maneira diferente. Eu sou a filha mais retinta e com os traços mais semelhantes aos do meu pai, como dito, a minha ancestralidade africana é por parte paterna.

Foi nesse mesmo ano que minha irmã que nasceu antes de mim passou na UnB, me acendendo a esperança que eu também poderia.

Quando acabei o Ensino Médio fui contratada na loja que era estagiária, mas tinha comunicado a minha vinda pra Brasília aos meus patrões, que me deram conselhos pra eu não vir, mas eu sabia que meu lugar era aqui, meu pai também disse que “não sei o que você vai fazer lá”, já que eu ganhava um salário mínimo. Lembro que meu patrão, o seu Alencar, dizia que eu ficaria mais bonita “de cabelo afro”. Nessa época eu ainda era refém da química.

No ano de 2012 vim pra Brasília, inicialmente, morei na casa do meu irmão até arrumar um trabalho. Arranjei um trabalho no comércio e fomos eu e minha irmã

morarmos sozinhas. Entrei no cursinho pré-vestibular, mas fiquei apenas um semestre, já que chegava muito tarde às aulas em decorrência do trabalho que saia muito tarde, na época, eu era vendedora em uma loja de móveis e eletrodomésticos. O dinheiro que ganhava só dava para pagar a mensalidade e os móveis que tínhamos comprado. Sai, mas continuei gostando de ler o jornal no trabalho. Fiz dois vestibulares pra Ciências Sociais, na época, só sabia que queria ajudara as pessoas de algum modo. Não passei em nenhum, pois não sabia que uma errada anulava uma certa e chutei as que não sabia (risos).

Em 2014 fui de férias para casa e um dia fui à sala de aula da minha mãe, foi quando me deparei com a maior prova de gosto dela pela profissão de professora, depois de tantos anos de sala de aula ela vai como se fosse na época que era minha professora.

Foi também em 2014 que o sonho de passar na UnB se concretizou. Passei no vestibular do meio do ano depois de ter perdido a data da entrevista de cotas e ter achado que não conseguiria passar no sistema universal. Consegui a vaga na Casa do Estudante, mas fiquei um semestre cumprindo o combinado que havia feito com o meu patrão e todos os dias ia trabalhar em São Sebastião- DF e volta para aula a noite. Quando saí de lá logo consegui um estágio em uma escola particular onde fiquei um ano em uma turma de Educação Infantil, lá, conheci os pais da Nair, Augusto, Helena e Akira, comecei a cuidar deles nas suas casas e sai do estágio na escola. O estágio foi uma experiência para me fazer ver que a escola particular não é o meu lugar. Quando cuidava das crianças consegui a vaga no Programa de Iniciação à Docência da UnB onde fiquei por dois anos. Cada ano em uma escola pública diferente localizadas no Plano Piloto. E desde 2016 faço um projeto social voluntario no Sol Nascente aos sábados.

Aa experiências dos projetos nas escolas públicas durante a graduação me fizeram pensar nos tantos desafios da sala de aula, mas me fez perceber que é um desafio que quero viver. Foi lá que tive as primeiras experiências no impacto que a minha presença fez na vida das crianças negras e o quão a representações positivas ajudam nos processos de autoidentificação da criança preta. Na época eu também estava no meu processo de transição capilar e aquela admiração que eles e elas tinham por mim e meu cabelo me ajudaram a me reforçar ainda mais.

Aprendi que a pedagogia não pode ser reduzida ao romantismo, que é uma tarefa desafiadora e requer muita força de vontade, leitura social e paciência. Ainda continuo no

projeto do Sol Nascente com amigas/o. É lá que eu recarrego as forças de acreditar que a educação pode revolucionar a vida das pessoas, sobretudo, as que mais precisam.

A educação mudou a minha vida e acredito que também pode mudar a vida de outras pessoas. Para que isso acontecesse, muitas pessoas foram envolvidas nesse processo e o fez ser mais leve e feliz. Que bom que essa etapa está quase concluída.

A UnB me ensinou a conviver com a diferença, a respeitar essas diferenças. Morei todos esses anos na Casa do Estudante, onde conheci e convivi com pessoas inspiradoras, outras não, mas pude me reconhecer e amadurecer graças a esses tantos lugares e processos que essa universidade me propiciou vivenciar e superar.

APRESENTAÇÃO:

Esse trabalho parte de uma observação pessoal, na qual tive a experiência de vivenciar em minha formação o contato com a docência em uma escola pública de séries iniciais que é localizada no Plano Piloto-DF e me fez pensar no que, mais tarde, seria a problemática da minha pesquisa, pois, com a minha presença, notei um comportamento de identificação por parte dos alunos e alunas negras e negros comigo. Mesmo que na época ainda estivesse passando pelo processo de reforçar a minha identidade, houve um movimento de identificação dos educandos negros com seus próprios processos de pertencimento racial e isso me impactou positivamente e fez-me pensar no meu papel como uma estudante negra.

Partindo desse princípio, o trabalho busca compreender a diferença que professoras e professores negras e negros, cientes do seu papel educacional, podem fazer de diferença no processo de tomada de consciência dos seus alunos/alunas negros/negras sobre seus pertencimentos raciais e quais as estratégias e práticas tomadas pelos educadores e educadoras para esse fim.

O reconhecimento da importância do marco legal, desde o Art. 26- A da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, (LDB) que trata do ensino de História do Brasil e cultura afro-brasileira, alterado pela lei 10.639/03, trouxe-me algumas inquietações: como o trabalho pautado no conhecimento e na não reprodução de estereótipos pode promover mudanças na maneira dos educandos reconhecerem sua identidade racial? Com que medida a matriz pedagógica e o contexto escolar podem ser um meio para tal? ou não?

O trabalho baseia-se, também, numa pesquisa de campo em uma escola pública da Ceilândia- DF. O objetivo é a investigação sobre o olhar dos alunos/alunas a respeito de suas identidades negras e qual o papel do educador nesse processo para responder a seguinte questão: De que modo a docência em sala de aula e o marco legal que trata sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira, ajuda a desenvolver a consciência racial das crianças e do/da docente negro/negra. Como isso corrobora para o fortalecimento do olhar dos seus alunos a respeito dos seus processos identitários? E como isso de da? Para isso, foi feita uma entrevista narrativa com dois docentes, um homem negro e uma mulher negra e cinco alunas e um aluno do docente que ainda atua em sala de aula, essas foram as principais inquietações que a pesquisa buscou analisar/responder.

INTRODUÇÃO:

Na sociedade brasileira, e não diferentemente na academia, percebemos uma ausência de entendimento acerca da necessidade de tratarmos as questões raciais em relação com a História do Brasil, de maneira crítica, libertadora, no sentido de contribuir para o fim dos estereótipos em torno do corpo negro, por meio de reflexões acerca das dificuldades que essa população vem encontrando para ocupar todos os espaços sociais. Desde o Brasil-Colônia, conteúdo este do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, e que professores/as em formação precisam se preparar para abordar esses em sala de aula.

O Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018), nas páginas que tratam dos conteúdos de História que devem ser abordados nas séries iniciais, é possível encontrarmos reflexões referidas à necessidade das instituições de ensino em trabalhar história e cultura afro-brasileira, sendo descrito no mesmo:

Após anos de lutas de diversos grupos sociais, algumas conquistas educacionais foram alcançadas como a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena. Tal mudança legislativa deve se consubstanciar em práticas reais nas escolas, possibilitando uma melhor compreensão das diferenças e respeito às diversas culturas. Além disso, a análise crítica acerca desses assuntos pode contribuir no processo de desconstrução de estereótipos e estigmas construídos historicamente. **Nesse sentido, o conhecimento histórico se estabelece como uma forma de pensar, indagar, questionar, criar hipótese acerca do passado e do presente.** Dessa forma, a História se insere como um componente que auxilia a formação cidadã e subsidia a compreensão e a modificação da “realidade” social vivenciada pelos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 293, grifo nosso).

Na academia, como estudante de Pedagogia, tem sido perceptível a pouca oferta de disciplinas obrigatórias e optativas, que contemple as questões étnico-raciais e ou foçam menções de raça, gênero e de classe em suas ementas, seja de forma interseccional ou em separado. Como mulher negra me sinto órfã e, por vezes, grata em encontrar uma única disciplina obrigatória, “Ensino de História, Identidade e Cidadania”, que tratou dos equívocos, e variadas versões, explorou fatos, erros e problematizou a questão do racismo, a falta de oportunidade para uma população que teve seus direitos historicamente negados no passado. Abordando ainda a omissão em evidenciar que o racismo ainda opera no presente. É um fato nos dias atuais, conecta presente-passado. A disciplina fundamenta-se na necessidade de falar da relação histórica entre África, Brasil e Portugal, abordando os registros não somente da colonização portuguesa, sob o ponto de vista

desses três continentes. A importância de todos os negros e negras reforçarem as suas identidades étnico-racial e constituírem sua origem afro-brasileira, valorizando sua história, identidade e cidadania.

Quando se trata da invisibilidade do tema, aciona o questionamento: que cidadania é essa? A escola com suas lacunas na abordagem do Ensino de História, não deve continuar sendo um espaço de exclusão, ao contrário, ser um lugar capaz de cumprir com a sua responsabilidade, a de ser, de fato, para todos e todas. Para isso, precisamos contar outras histórias. Ouvir sujeitos, homens e mulheres, negros e negras, africanos/as, indígenas, portugueses e não somente eurocêntrica.

A ausência de máscaras e a não “estereotipação” do negro/a pode ser responsável por ajudar a formar pessoas que venham a se orgulharem das suas origens, gerando com isso, um reforço indenitário e, conseqüentemente, pode levar ao entendimento daqueles que ainda não tiveram a chance de se perceberem como negras/negros, porque são vítimas de uma sociedade que dificilmente admite-se o quão é, estruturalmente, excludente, e influencia na negação das pessoas em relação de si mesmas, e que afetam outros jovens. Certamente o Ensino de História é muito mais amplo no sentido de dar conta, também, das histórias do Distrito Federal (considerando a localidade da UnB), entretanto, ensinar História do Brasil e conectar a educação pra as relações raciais é indispensável.

A falsa impressão de que o Brasil é uma democracia racial, sobre a falácia de que “somos todos brasileiros”, logo, “iguais”, e que se nega reconhecer que as oportunidades não se limitam a um determinado grupo étnico-racial, historicamente branco, corrobora para reforçar a ideia do mérito, baseando-se, unicamente, nos esforços individuais contribuindo assim na perpetuação desse discurso, sendo ele conveniente no imaginário da sociedade brasileira, inclusive, da população negra.

Como a educação pode ajudar a mudar as estruturas sociais que são racistas, intolerantes com as diferenças e que carregam um discurso de igualdade entre todos? É de suma importância às pessoas se perceberem como diferentes. Quando olhamos para a História, vimos e veremos essa distinção. A utilização da fala “somos todos iguais”, refere-se a igualdade de direitos civis, o que não é aplicável na prática cotidiana da população negra.

Diversos dados encontram-se disponíveis e provam as desigualdades existentes entre negros e brancos em diversos segmentos sociais. Realidade que é vivenciada pela população negra, mas que ainda é um fator que precisa ser “provado” constantemente nos espaços de discussão, e esses incluem a academia, (refiro-me a um curso de formação de professores, o de pedagogia, o qual estou presente a concluir). No texto intitulado “Juventude Negra e Exclusão Radical” de Bento e Beghin (2005) podemos analisar:

Segundo os últimos dados disponíveis, o país conta com cerca de 11,5 milhões de jovens negros de 18 a 24 anos de idade, o que representa 6,6% da população brasileira. A taxa de analfabetismo, de 5,8%, é três vezes maior do que a observada para os jovens brancos (1,9%). Em média, os jovens negros têm dois anos a menos de estudo do que os brancos da mesma faixa etária: 7,5 anos e 9,4 anos, respectivamente. E mais: as desigualdades vão acirrando-se à medida que aumentam os níveis educacionais. Assim, por exemplo, se no ensino fundamental praticamente não se observam diferenças raciais nas proporções de crianças que vão à escola, o mesmo não ocorre nas universidades, nas quais a presença de jovens negros é relativamente bem menor do que a dos brancos. (BENTO E BEGHIN 2005, p. 194).

Se nas séries iniciais as desigualdades entre negros e brancos, no que diz respeito à permanência na escola, não é observado diferenças, é necessário pensarmos em como os educandos negros estão se sentindo, quando, por vezes, seus iguais ilustram as páginas de livros apenas quando o tema é escravidão.

A academia ainda é um espaço que também precisa haver uma “disputa” de lugar para as questões raciais, este cenário é preocupante quando nos deparamos com futuras pedagogas/os que desconhecem a fundamental necessidade de se problematizar questões acerca da história do Brasil em sua relação com a África. E com respeito aos negros questionar os primordiais papéis de um educador sensível para compreender o conflito da desigualdade no Brasil, com isto, abordar os problemas que a população negra enfrentou e enfrenta. Reconhecer as desigualdades raciais e como essas afetam os educandos/as negros/as, atingindo sua autoestima e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem das crianças negras.

Educar para as relações raciais articulando ao ensino de história é uma ferramenta de ensino-aprendizagem que exige do educador entender as questões raciais, de modo a contribuir no processo, também, do ensino/aprendizagem do/da educador/a. Entendendo que a educação pode ser um agente de mudança e transformação, capaz de trazer à tona os processos históricos, antes mesmo de ser propagada a fala/sentimento de identidade

nacional, é essa que, principalmente, tem o papel de evidenciar os acontecimentos que marcaram a luta de todos os povos para a formação da nação. Sobre isso, Oliva e Filice (2012):

É preciso que estejamos convencidos da relevância de debater a questão das identidades nas escolas para que possamos convencer nossos alunos sobre seu papel formativo e funcional em nosso cotidiano. Mais do que isso, ao redefinirmos nossos princípios de identidade fica claro, ou melhor, torna-se insustentável a manutenção da matriz curricular que grande parte das escolas reproduzia até o início deste século. É certo que importantes mudanças começaram a ocorrer no campo legal ou prescritivo vinculados à educação a partir da última década do século XX, resultados de demandas de movimentos sociais e do convencimento por parte dos intelectuais e políticos de que o debate sobre as nossas múltiplas identidades e a Identidade Nacional deveria ser reinaugurado. (OLIVA E FILICE, 2012, p. 207)

O art. 26-A da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), alterado pela Lei 10.639/03 e pela Lei 11.645/2008, em termos, são um significativo avanço no que se refere ao papel da escola como principal mecanismo de disseminação dos conhecimentos a respeito das contribuições dos povos africanos e indígenas para a formação da História, cultura e conscientização racial brasileira.

Quando essa falta de entendimento parte de pessoas que estão na Universidade pública, em um curso que debate as questões humanas, nos faz pensar que ainda levaremos muito tempo para conscientizar todos e todas para essa questão. Ao notarmos que pessoas de um curso de formação de professores, deslegitimam e questionam essa orientação que deveria ser, para nós, futuros professores e estudiosas/os, vista como óbvia, inquestionável, quando questões de raça são vistas como “menos importante” em um país como o Brasil, é preciso refletir, pesquisar e buscar elementos que comprovem nossa argumentação.

A Lei cumpre com a urgente necessidade de ressignificação da história do Brasil-Colônia e na reflexão dos impactos do período escravocrata e algumas conexões, no que se refere ao lugar da população negra nos dias atuais. É importante a análise do papel das Leis e se o docente entende os acontecimentos históricos que culminou na existência do racismo estrutural na sociedade brasileira, e como se dá esse entendimento.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 1996).

É preciso uma análise de como as escolas corroboram na perpetuação de discriminação racial e qual a postura das instituições de ensino e as ações, juntamente com profissionais cientes dos problemas que a população negra enfrenta historicamente, tem como pontos positivos para a construção de uma sociedade antirracista, onde crianças negras entendam seus processos de pertencimento por meio da contribuição da História do Brasil e pela relação com colegas e as abordagens do/da professor/a.

A escola é um lugar onde o racismo se manifesta de diversas maneiras, sendo a criança negra logo marcada por essa prática. Esse espaço é um meio que corrobora para a manifestação de sofrimento psíquico do indivíduo negro, ao ver os seus “iguais” sendo representados de modo subalternizado. Sobre essa manifestação Bento (s/d), coloca:

Esse é um dos temas importantes para o PNE - Plano Nacional da Educação. No entanto inexiste, em seu bojo, qualquer preocupação quanto à preparação dos professores seja do ensino infantil ou fundamental, para lidarem com conteúdos mínimos tais como a origem da diversidade, ou o fato de que a primeira representação que a criança negra tem de si na escola a projeta como escrava, sujeito passivo da história, escravizada e, num ato de indulgência dos brancos, libertada. Não há feitos gloriosos dos seus antepassados, não há heróis negros, a religião dos negros é tratada como fetiche, a semântica da palavra negro ou preto é empregada como sinônimo de algo ruim, depreciativo; não se estuda história da África e, quando aparece alguma representação da África no presente, ela não consegue fugir dos limites de uma grande selva. (BENTO, s/d, p. 02).

O ambiente escolar deveria ser capaz de fazer uma revisão curricular, principalmente no Ensino de História, podendo haver mudanças nesse quadro, para assim, reinventar as amarras que deslegitimam a contribuição de negos e negras no processo de formação do Brasil. E a denunciar os motivos pelos quais as desigualdades predominantes na sociedade brasileira não se isolam do fator raça.

É preciso analisar os métodos e quais as ações dos profissionais que estão cumprindo com a legislação, fazendo valer a lei que obriga o estudo da cultura africana e afro-brasileira sem estereótipos e os impactos disso. Entender os sentimentos que

professores e professoras cientes do seu papel como agentes de transformação do ensino de História e cultura afro-brasileira têm para contribuir na formação de uma sociedade antirracista.

1- PROBLEMÁTICA

O Continente africano é estereotipado, visto, apenas, como o continente que exportou milhares de escravos, lugar de países pobres e miseráveis. Por vezes, são objetos de ter sido eles que trouxeram para o Brasil uma rica e diversificada cultura, que mesmo assim é alvo de perseguição. Essas são evidências presentes na mentalidade racista de brasileiros e brasileiras, brancos, e também, não brancos, impressões conscientes e inconscientes cravadas no imaginário da população nacional acerca do continente africano e das contribuições que os afrodescendentes trouxeram para o país. Nesse sentido Oliva, (s/d) traz:

Quantos de nós estudamos a África quando transitávamos pelos bancos das escolas? Quantos tiveram a disciplina História, Literatura, Arte ou Geografia da África nos cursos de Graduação? Quantos livros ou textos lemos sobre a questão? Tirando as leituras que associam a África e os africanos à escravidão, as breves incursões pelos programas do National Geographic ou Discovery Channel, ou ainda as imagens chocantes de um mundo africano em agonia, da Aids que se alastra, da fome que esmaga, dos grupos étnicos que se enfrentam com grande violência ou dos safáris e animais exóticos, o que sabemos sobre a África? (OLIVA, s/d, p,30).

Faz-se urgente uma nova abordagem sobre a História da África e do Brasil, para que as outras histórias sejam evidenciadas, em particular que evidencie a contribuição de negros e negras. Para isso, é importante a investigação da representação do docente negro/negra em sala de aula e quais as contribuições que os professores/professoras, em especial no ensino de História, preparados para trabalhar as questões de valorização da ancestralidade africana e indígena, e quais os benefício que seus educandos negros/as podem ter.

Durante um ano, por meio de um Projeto de Iniciação à Docência, vivenciei a docência na prática. Como participante, acompanhei uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública do Distrito Federal, localizada na área central de Brasília. Optei por essa instituição por indicações de colegas a respeito da qualidade da instituição e pela proximidade da minha casa, isso se deu no ano letivo de 2017. Cerca de sessenta por cento da turma era composta por crianças negras. A professora regente, uma

profissional que estava em sala de aula há mais de trinta anos, era uma mulher branca ciente dos processos históricos que levaram a população negra a estar em lugares subalternos e compreendia os impactos do racismo nesse processo.

O Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação na Docência (PIBID) é um programa universitário, consiste em cursos de Licenciatura de algumas universidades fazerem parcerias com instituições de educação básica públicas, sendo essas, escolas. Com isso, os estudantes universitários que conseguem ingressar no programa, por meio de seleção, podem ter contato com a docência, assemelha-se ao um estágio, mas com carga horária reduzida. A Universidade de Brasília conta com o programa. Sendo um incentivo de aprendizagem prática para os graduandos.

No início dos trabalhos acerca da história do Brasil, a professora que acompanhei em sala fez a seguinte pergunta a turma “Quem aqui é negro/negra?”. Apenas três das crianças levantaram a mão. Decepcionada com aquele fato e entendendo que aquilo era um reflexo histórico, onde muitas crianças não se assumem como negras pelo real desconhecimento dos fatos históricos e pelo, talvez, despreparo de professores e professoras em ajudá-los a se perceberem como tais. Nesse momento essa realidade ficou evidenciada. Lembrei-me que na idade deles/ delas eu também tinha esse desconhecimento. Já para a professora regente, estando em sala de aula há muitos anos, essa situação era recorrente.

Com a intervenção da professora e algumas contribuições minha, sobretudo, sempre afirmando meu pertencimento, elogiando as meninas quando essas iam com seus cachos soltos. No final dos trabalhos a pergunta foi refeita. Nesse momento, as respostas consistiram-se em colocações semelhantes a essa: “eu sou negra/negro, tia!” por parte dos mesmos alunos que no início do projeto não se identificaram como tal.

Analisando a importância da minha presença em sala de aula, a professora regente esboçou a seguinte frase “Mirian, eles se viram em você. Porque todas as professoras que eles tiveram até hoje são brancas, eu, a Luciana. Uma coisa é eu falar, outra, é você. (Relato da professora Joana, 2017, nome fictício).

A partir disso, surgiu a vontade de entender como esse movimento se dá em outros contextos e com outros professores/professoras negros/negras. Se de fato, o pertencimento racial desses contribuem para o encontro identitário dos seus alunos/as.

Pesquisar sobre o tema é o modo de evidenciar a diferença que a representatividade docente faz no processo de identificação desses educandos. Se a figura do educador/a que tenha entendido o seu próprio processo de reconhecimento influência em sala de aula, e dessa forma ajuda crianças a ressignificarem a história do Brasil ao estudar uma África sem estereótipos, e articulada a reflexões sobre educação das relações raciais.

O marco legal reforça a urgente necessidade de um efetivo trabalho no que diz respeito às questões raciais. Nesse sentido, Oliva (2009, p. 3) coloca que:

A entrada em vigor da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996 (lei 9394/1996), seguida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), da área de História, em 1998, sinalizavam para uma possível, mesmo que frágil, aproximação com os estudos africanos. (OLIVA, 2009, p. 03).

Desde meados da década de 30, com a Frente Negra brasileira (FNB) e o Teatro Experimental do Negro (TEN) de 1944, a luta do movimento negro provocou uma tomada de atitude por parte do Estado em “assumir” a responsabilidade de trazer obrigatoriedade, no que se diz respeito às questões raciais, sendo essa luta sinalizada pelo material elaborado em 2005 pelo Banco Interamericano do Desenvolvimento, (BIRD) UNESCO e Ministério da Educação, (MEC) trazendo dados e reflexões a respeito dos caminhos que a lei 10.639/03 abriu, fazendo referência, também, a luta política que foi travada para a implementação da lei:

Os movimentos sociais negros, bem como muitos intelectuais negros engajados na luta antirracista, levaram mais de meio século para conseguir a obrigatoriedade do estudo da história do continente africano e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional brasileira. (BRASIL. 2005, p.34)

Dada a continuidade à circulação de informações é preciso compreender tanto a visão dos docentes, quanto das crianças, no que se refere a prática do professor/a com temática racial; e a identificação ou não, das crianças com o tema. Para tanto, seguem algumas questões: as crianças negras se sentem representadas de forma positiva, quando o docente é negro? Qual o conteúdo ministrado? E qual o impacto na vida das crianças, sobretudo negras, em ter nas séries iniciais um professor/professora que tenha ciência do seu papel de fazer o debate racial e identitário para a sua disciplina? Outras histórias, as visões de mundo sobre África, quando o conteúdo é Brasil-Colônia, especificamente, escravidão? Tem sido abordado de acordo com os deveres legais?

QUESTÃO DE PESQUISA

Dentro do exposto, essa questão central norteia a pergunta: Como se dá a percepção dos educandos negros/as a partir das práticas dos professores do 4º ano do Ensino Fundamental, no que diz respeito a sua negritude? Como o efetivo trabalho dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira do Ensino Fundamental interferem nesse processo?

OBJETIVO GERAL

Analisar a percepção dos educandos/as negros/as em relação as práticas dos professores cientes do seu efetivo trabalho com os conteúdos de história e cultura afro-brasileira do Ensino Fundamental e como isso interfere nos seus processos de identidade étnica de educandos e docentes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Refletir como o ensino não estereotipado sobre África e cultura afro-brasileira contribui para uma visão positiva dos educandos a respeito das influências culturais que esse continente tem sob o Brasil;
- Mapear e refletir acerca das experiências de professores/professoras negras em sala de aula e verificar se o pertencimento racial desse profissional impacta a vida dos seus alunos negros/negras na perspectiva docente;
- Discutir o papel da educação como uma prática libertária para o educando negro, considerando conteúdos sobre África e escravidão; refletindo sobre a presença de docentes, também, negros/as; e se esse fato facilita os processos de tomada de consciência racial dos/das educandos/as.

NOTAS GERAIS SOBRE AS LINHAS DE PESQUISAS DOS AUTORES

O trabalho contou com autores que se empenham/empenharam em estudar as consequências e manifestações racistas em diversos âmbitos da sociedade, sendo a escola um espaço de perpetuação de práticas e posturas de uma cultura que, ainda, alimenta modelos educacionais e atitudinais que corroboram para o sofrimento psíquico de estudantes brancos, por alimentarem ideias de superioridade, mas sobretudo, esse espaço é, em alguns casos, um lugar onde crianças negras tem sido as mais afetadas pelas estruturas que não contribuem para um efetivo cumprimento legal das leis que obrigam as instituições educacionais a trabalharem na construção de uma história do Brasil que contemple as contribuições da população negra para a formação da nação, mas reforça estereótipos enraizados historicamente e essas ações são forças que afetam a vida emocional, relacional e educacional dos educandos e educandas negros e negras.

Os autores utilizados são especialistas em psicologia, educação, ensino de História, abordam assuntos relacionados a identidade, cultura, racismo institucional, processos psíquicos, representatividade, papéis da educação e de educadores, consciência racial e metodologias de ensino. Outra fonte de embasamento teórico foi o marco legal que traz a obrigatoriedade das instituições de ensino em trabalhar história e cultura afro-brasileira e o Currículo em Movimento do Distrito Federal. Abaixo seguem informações técnicas e campos de atuação de alguns/as desses/as investigadores/as que serviram de referências para o embasamento teórico desse trabalho:

CAPÍTULO I

A NECESSIDADE DE RESSIGNIFICAÇÕES NO SEIO ESCOLAR

Historicamente, a condição que remonta do período escravocrata, onde negros e negras foram largados a própria “sorte”, sem apoio básico de sobrevivência, apenas munidos de suas culturas, foi a realidade que se perpetuou durante séculos, e, ainda, continua se perpetuando nos dias atuais. Por ser essa população a que se encontra nos lugares mais inferiorizados socialmente.

É sabido que o período escravocrata trouxe diversos prejuízos para a população negra e que esse momento histórico precisa ser retratado de forma mais qualificada e aprofundada, conectando presente e passado não de forma solta e que o não contextualizar pode resultar em dúvidas/equívocos a respeito dos fatos que culminaram com o quadro de exclusão que atinge a população negra na atualidade para tal acontecimento. É, também, por esse motivo que se faz necessário, baseando-se no marco legal que traz a obrigatoriedade de práticas que contextualizam o período de exploração da mão de obra africana no ensino, de maneira a ressignificar o imaginário dos educandos a respeito dos fatos, que esta pesquisa foi realizada. Referindo-se a essa questão Felice e Ayodele (2012) trazem:

Consta que a temática de História da África deverá ter o compromisso de mencionar as singularidades africanas e pensar o continente como berço da humanidade para além de suas mazelas, suas possibilidades, com vistas a “democratizar o tema mediante a sua deselitização corporativista” (WEDDERBURN, 2005). Quanto à cultura afro-brasileira, não se trata mais de fazer uma retrospectiva histórica dos problemas estruturantes presentes na historiografia brasileira em relação ao negro, mas problematizar estes registros e dialogar com produções desconhecidas do grande público, evidenciando práticas há muito em curso, tradicionais e populares, que imputaram uma dinâmica nas relações raciais e sociais, conectando-se à eminência de políticas educacionais antirracistas em vigor. (FELICE e AYODELE, 2012, p. 111).

Sabemos que a escola é um espaço fundamental para que haja maneiras de construção de uma sociedade mais empática, humana e comprometida em uma história do Brasil, onde questões de resistência e aspectos da cultura negra sejam efetivamente trabalhados, corroborando para um possível fim de estereótipos a respeito das questões raciais. A escola compete o desenvolvimento de ações para a formação de uma sociedade antirracista. Mas o que esta tem feito nesse sentido?

O “Currículo em Movimento” do Distrito Federal, traz a importância da construção do sujeito ciente da existência do seu “Eu” e do “Outro” para a formação de um indivíduo autônomo, sendo que professores/as e estudantes podem assumir atitudes de análises diante dos temas propostos no conteúdo programático. Sendo esse acontecimento marcado, (Distrito Federal 2018):

Retornando ao ambiente escolar, este currículo pretende estimular ações nas quais professores e estudantes sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, eles próprios devem assumir uma atitude historiadora diante dos conteúdos propostos no âmbito do Ensino Fundamental. O currículo do Distrito Federal, Anos Iniciais, contempla, antes de mais nada, a construção do sujeito. O processo tem início quando a criança toma consciência da existência de um “Eu” e de um “Outro”. O indivíduo toma consciência de si, administrando suas vontades de forma autônoma nos seus grupos de convivência. (SEEDF, 2018, p. 294).

Para materializar as orientações, principalmente no que se refere a contemplação de relações mais respeitadas; é preciso estudos sobre o papel da escola na luta antirracista. Segue o item “Escola, democracia racial e racismo”.

1.1 ESCOLA, DEMOCRACIA RACIAL E RACISMO

Sobre a história e a importância de se estudar o passado, e como essa prática contribui para a afirmação de pertencimento, é importante refletir acerca da sociedade em que vivemos, a sabermos quais as narrativas propagadas nos espaços de poder, nos lugares que contribuem para a disseminação de conhecimentos e de interpretação dos acontecimentos que marcaram aquilo que chamamos de história do Brasil.

Como estão sendo os processos interpretativos que podem levar determinados segmentos a se orgulharem de pertencer àqueles que são interpretados como os “descobridores”, detentores da tecnologia, da racionalidade e do prestígio de quem “trouxe o progresso para o novo mundo”, e como os materiais didáticos colocam indígenas e africanos. Se de maneira vaga, estereotipada e sem exaltar as suas contribuições para a cultura brasileira e se reforçam, por vezes os preconceitos e estereótipos. Compete-nos compreender até que ponto a supervalorização da cultura europeia atua, também, como uma forma de apagar modelos das demais culturas e formas de estarem no mundo que não se resumam a práticas eurocêntricas.

Quem tiver história, com mais segurança, será dono do seu presente e do seu futuro. Todo o grupo social que esquece seu passado, que apaga

sua memória é mais facilmente presa de artimanhas e interesses de grupos, penaliza seu presente e desorienta-se diante do futuro. (FÉLIX; 1998. p. 19).

Nesta perspectiva, nos compete pensarmos sobre o ensino de História do Brasil nas séries iniciais, e a memória negligenciada em relação à negritude. O que nos faz questionar como a escola aborda as histórias dos povos que constituíram e constituem o Brasil, em particular africanos e africanas.

Sabemos que mais da metade da população brasileira é negra, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2014. Também é sabido que nos foi contada a história de uma África submissa, pobre, escravizada e feia. (OLIVA E FELICE 2012). Ao contrário disso, a história de heróis, dignos de admiração, de base eurocêntrica em sua maioria branca alimentam os colonizadores. A história inventada, contada e recontada, a expressão da dominação de poder da supremacia branca? Então, faz-se necessário contar a história não evidenciada dessa maioria, de modo a elevar e fazer com que os que descendem dessa, entendam os processos de luta e resistência e se orgulhem desse fato. Nesse sentido, Oliva e Filice (2012) colocam:

O mais interessante é que na Escola ensina-se um tipo específico de memória, de História e de pertencimento. As experiências relativas à trajetória de vida pessoal de cada um de seus integrantes é inicialmente negada ou ignorada. Seus sujeitos são vistos como subalternos ou dominados. Como em uma micro-esfera das experiências coloniais, a sala de aula torna-se um lugar de dominação cultural, de colonização imaginária. Nela uma suposta identidade comum ou pré-concebida (brasileiro, homem, mulher, negro, branco) desloca-se e conflita com uma alteridade complexa. (OLIVA & FILICE 2012, p. 197-198).

Infelizmente, muitos profissionais da educação, podendo esta realidade ser evidenciada quando se tem acesso a salas de aula, em especial das séries iniciais, que é o campo de trabalho do pedagogo/a, pude constatar, com as minhas experiências em sala, que alguns se tornam meros repetidores de uma história falaciosa que visibiliza a condição dos negros e negras no Brasil desde a sua apropriação pelos colonizadores como meros passivos e “coitados”. Não há questionamentos acerca das “verdades” contidas no livro didático, talvez por não terem formação para tal. Assim fica a questão: são esses os velhos dilemas, ainda reproduzidos no interior das escolas?

Vigia no imaginário da sociedade, um retrato do negro emancipado e liberto das amarras do passado escravista. O que se reproduz, possui na maioria das vezes, um viés

único de história que hipocritamente camufla e mantém negros e negras à margem da sociedade, explorados e marginalizados. De um lado, a história dos “fortes” e brancos; do outro, a história daqueles que são considerados “fracos” e “primitivos”. E no imaginário da sociedade, paradoxalmente, ainda se reproduz a ideia de um país onde reina a harmonia e igualdade, a chamada democracia racial.

O mito da democracia racial é usualmente o argumento utilizado há séculos para se permitir e ignorar a discriminação racial e dar menor importância à história e memória dos negros e negras no Brasil. Desta forma, as lacunas se proclamam para a população negra; com a sua baixa representação em cargos de poder e o pouco acesso a direitos básicos, como saúde e educação, acrescida da ausência de políticas públicas específicas a afrodescendentes, materializam esta pouca importância. Há predominância do discurso de igualdade, que segundo Ferreira (2004) reforça o preconceito:

O preconceito revela-se no dia a dia, nas situações mais simples. Em uma sociedade na qual, apesar da crença consolidada de viver-se no país da democracia racial, as pessoas desenvolvem um mundo simbólico em que as características fenotípicas acabam operando como referência para o preconceito. No caso do afrodescendente, esse processo torna-se dramático, pois o preconceito veiculado é muitas vezes encoberto por “frases educadas” e eufemismos, alimentando o mito brasileiro de estarmos vivendo em um país de coexistência e de aceitação das singularidades, visão que conserva o problema, pois deixa de ser enfrentado de frente em função da ideia de ele não existir. (FERREIRA, 2004, p. 18)

Diante desse contexto, cabe a escola, como responsável por construir uma sociedade mais justa e formadora de cidadãos e cidadãs conscientes, estar atenta para o público que a compõe entender a necessidade e o seu papel em despertar nas crianças negras, a não repulsa por estar nesse grupo racial. Que essa noção se faça o quanto antes seja possível, para que se desperte orgulho dessa condição, e a consciência de luta contra as desigualdades existentes, a fim de desenvolver em cada aluno e aluna negro/negra, a importância da luta pelos direitos, mas também, o despertar para as reflexões críticas sobre o tratamento desigual que a população negra sofre historicamente, e qual a contribuição do ensino de História e desconstrução de preconceitos.

Tratando-se de representatividade racial, é preciso enfrentar a ausência de personagens negras e negros nos contos clássicos existentes, sendo que o processo de familiarização de meninas, como por exemplo, com as princesas da Disney é algo comum: os longos cabelos que são admirados, a “sensibilidade” e meiguice de suas ações e a

maneira de existirem nas histórias. Já os meninos ficam boquiabertos com a força, coragem e ousadia dos heróis da Marvel/Disney.

A observação a respeito da cor dos personagens que interpretam esses heróis e essas princesas é comumente analisada. A percepção, por nós, como educadores/as sobre representatividade de pessoas não brancas é um assunto que desperta muitos olhares, também, por parte das crianças, que não se veem nesses corpos. Mesmo quando não verbalizado, esse processo gera reações internas de identificação, ou não, por parte das/dos telespectadoras/os e leitores/as, causa desconforto, falta de identificação e sofrimento. Isto precisa ser considerado no processo de ensino aprendizagem.

Sobre esse processo de internalização de valores brancos como mecanismo de não se sentir aceito socialmente, esses comportamentos e ações são identificáveis nos dias atuais. Sendo isto colocado por Sousa (1983):

E, como naquela sociedade o cidadão era o branco, os serviços respeitáveis eram “os serviços de brancos”, ser bem tratado era ser tratado como branco. Foi com a disposição básica de ser gente que o negro organizou-se para a ascensão, o que equivale dizer: foi com a principal determinação de assemelhar-se ao branco- ainda que tenha que deixar de ser negro- que o negro buscou, via ascensão social, tornar-se gente. (SOUZA. 1983, p. 21)

Muitas pessoas que acompanham esses clássicos, talvez tenham percebido a não utilização de personagens negras e negras que não são colocados como protagonistas dessas narrativas. Pelo contrário, são rostos utilizados apenas em representações de subalternidade recorrente, podendo levar a criança negra a rejeitar sua negritude, por não se assemelhar com “ideal” de beleza e o exemplo de força e coragem trazido por esses personagens que são retratados, quase sempre, com aparências fixas brancas.

Parece algo simples, que não merece grandes problematizações. Mas a falta de representatividade positiva de pessoas negras pode levar a grande maioria das crianças negras a não quererem assumir suas identidades, a almejar o crescimento para alisar seus cabelos, a querer que eles balancem como os das princesas que a Disney retrata. A autoestima dessas crianças é dilacerada desde os seus primeiros anos de vida. Ao não se perceberem como negras, e em alguns casos, pela falta de valorização dessa negritude por parte dos meios socialmente tidos como bons, começando assim os processos de negação ao intitularem-se pardas, aproximando-se de brancas. Essa é uma realidade nos lares

brasileiros, nas salas de aula e nos grupos de amigos. Como coloca Cavalleiro (1999), há um esforço na inferiorização de negros e valores desses:

O processo de socialização é compreendido como fundamental para o desenvolvimento humano. O conceito é utilizado neste estudo nos termos em que o definiram BERGER & LUCKMAN, 1976. A socialização torna possível à criança a compreensão do mundo, por meio das experiências vividas, ocorrendo paulatinamente a necessária interiorização das regras afirmadas pela sociedade. Nesse início de vida a família e a escola serão os mediadores primordiais, apresentando/significando o mundo social. (CAVALLEIRO, 1999, p. 40).

A respeito do papel da escola em trazer o marco legal que torna obrigatoriedade das instituições de ensino na abordagem de história do Brasil e da África, para além dos estigmas negativos e de miséria, é preciso o entendimento de que outras ações podem ser tomadas em relação a essa valorização. O professor preparado e comprometido em fazer um trabalho de quebra de estereótipos, pode, também, utilizar-se de histórias infanto-juvenis que valorizam a estética dos personagens negros que são personagens principais de histórias como, “O Casamento da Princesa”, as “Tranças de Bintou”, “O cabelo de Lelê”. Reforçando assim, a beleza de ser negro/negra.

Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos, segundo Gomes (2012) para:

A construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. (GOMES, 2012, p. 12)

Na obra “Tornar-se Negro” (1983) no capítulo terceiro, Sousa (1983) fala sobre Ego:

Na construção de um ideal de ego branco, a primeira regra básica que o negro se põe é a negação, o expurgo de “qualquer mancha negra”. É a voz de um dos nossos entrevistados que ecoa pungente sobre os nossos tímpanos: Não havia nenhum empenho por parte dos meus pais em

reconstruir o percurso, as raízes negras da minha família. Havia um evitar velado, meio inconsciente, da história das raízes negras da minha família. (Alberto). (SOUZA, 1983, pp. 34-35).

Diante dessas constatações, quais seriam as maneiras de ressignificação dessa realidade no ambiente escolar? O racismo está impregnado socialmente e faz os negros e negras, de todo os status sociais se sentirem, em algum momento de suas vidas, julgados, e/ou “fora do lugar”. Segundo Felix (1980):

Portanto, não é o físico ou o territorial que permite a existência do grupo, e sim a dimensão do pertencimento social, criado por laços afetivos que mantêm a vida e o vivido, no campo das lembranças comuns, geradora de uma memória social. A memória acaba quando se rompe os laços afetivos e sociais de identidade, já que seu é um grupo social. Logo, a identidade pressupõe um elo com a história passada e com a memória do grupo. (FELIX, 1980, p. 42).

Nesse sentido, versar sobre raças, racismo, também é versar sobre identidade: quais memórias as crianças negras têm do seu período escolar, que as levam a negar ou afirmarem suas raízes negras? E qual a possibilidade de ligações pautadas no sentimento positivo do seu pertencimento étnico? Por fim, se a escola continuar sendo um espaço de omissão das histórias capazes de levar negros e negras a reconhecerem suas identidades, em que levará o reconhecimento de serem por parte da história do Brasil?

1.3 LUGARES DE MEMÓRIA E RACISMO

A família é o primeiro lugar de contato social da criança, e quando essa não afirma a suas identidades, vivendo pautada na memória coletiva e hegemônica socialmente pregada, a tendência é que os membros desse espaço se sintam pertencentes ao modelo socialmente valorizado, negando o seu pertencimento de origem. E a nega por ter assumido no imaginário outro modelo que é visto como o ideal. Sendo assim, o seio familiar, em alguns casos, contribui para que se perpetue a autonegação. Torna-se um espaço de omissão, onde não há culpados, pois, por vezes, as famílias, também negras padecem da mesma falta de informação e baixa autoestima.

A chegada da criança negra na escola, também, não é um momento fácil, nesse espaço algumas violências começam a se manifestarem, tais como as piadas racistas sobre o cabelo que é a mais relatada pelas vítimas.

Ocorre também no ambiente escolar um enaltecimento da beleza física e das virtudes morais segundo padrões de uma suposta superioridade branca. Comentários depreciativos sobre a cultura, a estética e o

comportamento de indivíduos pertencentes ao grupo étnico negro. Essa prática cotidiana valida um estado de subordinação social do negro, levando as crianças e jovens – negras e brancas – a compreenderem tal situação como natural. (CAVALEIRO, s/d, p. 06).

Diante do quadro, entende-se que, a depender da maneira como o professores/as abordam determinados conteúdos, retratando a população negra apenas para se referir à escravidão, com base apenas no livro didático que pode vir a reforçar estereótipos, pode fazer diferença. Gera-se, assim, ainda mais a autonegação do educando negro sobre o seu pertencimento racial. Nesse sentido, a escritora Ana Célia, em seu trabalho para o título de mestre em educação, onde analisou livros didáticos na década de 1980, chegou a algumas conclusões, uma delas exposta a seguir. Silva (2003):

O negro, como minoria, é uma representação que persiste no livro didático, embora apresente uma forma diferenciada, uma vez que na maior parte das ilustrações o personagem negro apareceu só ou formando dupla com um personagem branco. Dessa forma, ele não é minoria na maior parte das ilustrações, porém é minoria na frequência total das representações dos livros analisados. (SILVA, 2003, pp. 33-34).

É importante pensarmos nos processos de interação que negros podem ter entre si, a importância desses movimentos, se estão construídos e, de que modo esses processos de identificação com o outro se dá. Qual o papel do professor nesse campo “de procura por um eu no outro”? Qual a significância do docente na referência positiva que esse profissional precisa estabelecer na relação com seus alunos e alunas negros e negras?

Diante de tantos problemas relacionados a omissão social, sendo a escola um agente de perpetuação de práticas que não contribuem para uma sociedade antirracista, mas que por vezes, alimenta práticas que de nada corroboram com a não perpetuação de estigmas e estereótipos negativos a grupos historicamente desvalorizados, compete a pergunta: o que seria uma educação como prática da liberdade?

A escritora norte-americana bell hooks, em seu livro “Ensinando a Transgredir: a Educação Como Prática da Liberdade” nos leva a refletirmos sobre o papel da educação em ser uma mecanismo de libertação, sendo aquilo que ela chama de pedagogia engajada:

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicada um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e

capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos. (HOOKS, 2003, p. 35)

Faz-se necessário um movimento consciente, no que diz respeito ao entendimento de professores/as sobre como o racismo afeta a vida e os processos psíquicos da criança negra, sobretudo, quando fazemos uma comparação com países em que a consciência racial e política, é algo que faz parte da vida das pessoas negras desde cedo. Entendendo que os docentes conscientes desses processos podem favorecer na construção ou afirmação das identidades dos seus educandos. Nesse sentido, hooks (2013), se referindo ao contexto norte-americano traz:

O compromisso delas era nutrir nosso intelecto pra que pudéssemos nos tornar acadêmicos, pensadores e trabalhadores do setor cultural- negros que usavam a “cabeça”. Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista. Naquela época, ir à escola era pura alegria. Eu adorava ser aluna. Adorava aprender. A escola era lugar de êxtase- do prazer e do perigo. Ser transformada por novas idéias era puro prazer. (HOOKS, 2003, pp. 10,11).

Esta é a escola do período apartheid nos EUA. No pós abolição, em que brancos e negos, estariam, teoricamente “unidos”, a atitude já não era de proferir, mas de autodefender, mais que criar. Essa reflexão nos leva a ponderar sobre o contexto brasileiro, essa educação como prática de liberdade pode ser experimentada? Para que tal fato seja concretizado, é necessário que as identidades individuais dos próprios professores sejam reconhecidas. O que não nos parece uma tarefa fácil, não em um país onde reina a falsa igualdade racial. Por isto, nos propusemos a investigar como os profissionais da educação enxergam as questões étnico-raciais. E como o efetivo trabalho do professor/a em sala de aula, baseado no cumprimento legal e no compromisso ético de contextualizar as questões raciais, pode fazer diferença nas questões referidas às identidades dos seus alunos/as negros/as.

Para este estudo é importante que tenhamos, também, como referência ao suporte pedagógico do livro didático uma reformulação docente qualificada. Em relação ao livro didático: Como esse se refere ao negro? Como corpos negros são apresentados? Existe, por parte da escola, um empenho em trabalhar projetos de valorização da cultura afro-brasileira e a aplicabilidade do Art. 26-A da Lei das Diretrizes e Bases da Educação de 96? Cumpre –se a determinação legal?

A escola como agente de libertação foi para a hooks (2013) uma forma de luta “Ensinem-nos a lutar e incentivavam-nos a lançar mais altos voos para ajudar nossos irmãos que ainda estão oprimidos com a nossa inteligência e a deles”, a época em que todos estavam por sua própria sorte, então, a solução era autodefesa.

Desconstruir o racismo não é fácil, nos EUA, Brasil ou em qualquer lugar. Os estereótipos são facilmente enraizados, sendo que as crianças, mesmo as que não têm influência da mídia, internalizam conceitos brancos de beleza como por exemplo: Crianças que não tem acesso aos contos clássicos da Disney e que não leem a Rapunzel, Cinderela e todas as outras princesas brancas, também internalizam falas de que “cabelo armado é feio, tem que ser liso para ser bonito”. O que nos faz pensar nos danos, sobretudo, por vivermos em uma era cercada de tecnologias e essas estarem, muitas vezes, alinhadas e compõem a lógica social de produzir para uma hegemonia branca.

Segundo Hall (1990) o reconhecimento passa por processos que levam a um possível desconhecimento pessoal, por levar em consideração, símbolos externos falsos, que não é natural do indivíduo que faz a análise”. Ou seja, uma observação daquilo que ele não é. Sendo que aquilo que é externo ao indivíduo que busca por sua identidade, pode ajudar a reforçar esse reconhecimento, ou não. Desse modo, é importante a percepção de diferença. Hall (1990) completa:

As identidades são construídas por meio das diferenças e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido de exterior constitutivo, que o significado “positivo” de qualquer termo- e, assim sua “identidade” - pode ser construído. (HALL, 1990 p. 111).

Quando falamos em identidade é justamente a questão da criança não se ver representadas em lugares tidos como “bons”. Seja no ambiente cotidiano, seja nas representações simbólicas da sociedade. Deparando-se com modelos identitários que não lhes pertence, mas que são altamente valorizados, símbolo do belo e invejado. Começa então a não aceitação e a vontade de se parecer com a materialização da identidade hegemônica que lhe é externa.

A afirmação identitária de crianças negras não é algo dado, mas uma consequência de processos que podem levar tempo. A não aceitação dos traços fenotípicos negros é um fator que pode ser notado, sobretudo, em meninas ainda adolescentes, nas quais é

facilmente percebida a vergonha dos seus fios crespos, amarrando-os. E esperam pela faixa etária, em que, finalmente, poderá utilizar de processos de alisamentos, sendo o mercado de cosméticos e a mídia grandes influenciadores para essas ações, por retratarem os padrões brancos de beleza. Nesse sentido Gomes (s/d) traz:

O cabelo e o corpo são pensados pela cultura. Nesse sentido, o cabelo crespo e o corpo negro podem ser considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil. Juntos, eles possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada no seio da comunidade negra: a beleza negra. Por isso não podem ser considerados simplesmente como dados biológicos. (GOMES, (s/d, p. 02).

É necessário que o corpo negro tenha maneiras de entender os seus processos de diferença, corporais, históricas. Para isso, faz-se necessário a percepção da sua ancestralidade e os fatores que contribuem para essa diferença, de modo, a ser compreendido que a não semelhança com os padrões hegemônicos tem motivos e que isso não é algo ruim. Mas é compreensível as dificuldades dos processos que levam até a chegada ao orgulho de pertencimento, por entendermos as estruturas racista que invejaram os padrões eurocêtricos dominantes.

A crítica no âmbito das escolas à prática educativa de introduzir os debates necessários sobre racismo, história e memória do povo negro, é, pois, uma realidade pautada pelo calendário de datas comemorativas, como o 20 de novembro. Nos é preciso ir além de comemorações e representações simbólicas. É preciso introduzir de fato e com perspectiva interdisciplinar, as questões que afetam e se reproduzem no cotidiano da população negra, a fim de não resumir as questões raciais a um possível currículo festivo.

Considerando as conquistas legais oriundas da luta do Movimento Negro, (Lei 10.639/2003) percebe-se ainda a nítida resistência de uma sociedade que evidencia barreiras na luta contra a discriminação racial. O racismo no âmbito brasileiro é, pois, um flagelo que se esconde em mentes e corações de uma elite patriarcal, em um meio que insiste em negar uma história de dominação e expropriação do povo negro de diáspora. Sobre isso, Oliva e Felice (2012) dizem:

O “conhecimento e a valorização da história dos povos africanos” deveriam ocorrer em todos os níveis e modalidades do ensino brasileiro “como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais” (MEC; SEPPPIR, 2004, p. 18 e 21). Outro importante elemento a destacar

associa-se a um aspecto até então inédito nos documentos analisados: a descrição pontual de objetos e temas que deveriam ser tratados na abordagem da história africana nas salas de aulas brasileiras. (OLIVA e FILICE 2012. p. 121).

Para além das resistências na implementação das políticas afirmativa e étnico-raciais, históricas, é preciso ainda lembrar que o avanço recente das manifestações conservadoras de direita no Brasil, representam profundos retrocessos à perspectiva da promoção das políticas étnico-raciais. Mais precisamente, “O Movimento Escola Sem Partido”, se caracteriza por apresentar modelos conservadores de uma educação que se volta para um passado cuja educação se torna cada vez mais um instrumento de manipulação e “catequização”, desta vez, engendrado por setores religiosos neopentecostais.

O fato citado acima é de profunda relevância no que tange aos avanços que queremos produzir, e pode significar um retrocesso rumo à perpetuação das desigualdades. Práticas que defendem a ideia de construções de “sujeitos universais”, problemas, identidades raciais e de gênero timidamente evidenciados, sem sexo, sem raça/cor, como se isto fosse possível.

Sem esquecer as origens históricas de nosso passado colonial, no contexto atual, é possível identificarmos nos movimentos da direita conservadora da atualidade, a presença de fatores que lembram, sobremaneira, ações que levam ao entendimento que vivemos em um país justo e democrático para todos e todas, inclui-se negros e brancos.

Como herança do antigo sistema escravocrata e senhorial, recebemos uma situação e condição dependente, inalterável na economia mundial, com instituições políticas fundadas na denominação patrimonialista e concepções de liderança que convertiam a educação sistemática em símbolo social dos privilégios e do poder dos membros e das camadas dominantes. (FERNANDES, 1989, p. 1960).

Importa compreender ainda, que os modelos de educação são inspirados por práticas educativas imperativas que tentam igualar a todos e todas numa perspectiva universal, cuja negação das diferentes identidades, e consciência crítica é, sobretudo, um novo arranjo colonizador de manutenção de força de trabalho e submissão. A homogeneização da educação pode contribuir com a falsa teoria de democracia racial, não levando em consideração as diversas realidades históricas e sociais dos indivíduos, nem tão pouco servir como instrumento que retrata as desigualdades em que brancos e negros, historicamente, foram sujeitos a vivenciar.

E para concluir este item, merece mencionarmos a carta magna de 1988. Segundo o artigo 205 a Constituição Federal de 1988, disponível no endereço eletrônico do Senado Federal, sobre educação a carta coloca:

Art. 205. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Em consequência do ideário de universalização da educação, nem sempre com qualidade; o Estado atua de forma contraditória na garantia do direito universal à educação numa democracia histórica substantiva. Na medida em que atua historicamente sem reconhecer desigualdades, favorece a manutenção de hierarquias sociais e das diferenças formadas, sendo elas de gênero, raça e etnia e de classe. Esse fator torna-se perceptível quando dados referentes às desigualdades sociais são apresentados, estando negros/negras em lugares subalternizados historicamente. Esta dinâmica por parte do Estado, e suas instancias leva a manutenção do racismo institucional. Com isto, os estereótipos são alimentados.

1.4 OS ESTEREÓTIPOS, CORPOS NEGROS E OS PREJUÍZOS DE UMA ÚNICA REPRESENTATIVIDADE

O conceito de representação social é explicado por pesquisadores do campo da Psicologia Social e analisado por estudiosos que investigam as formas de como os negros são retratados em livros didáticos, como foi o caso da pesquisadora Ana Célia da Silva. As investigações analisaram como os materiais pedagógicos utilizam a imagem do negro durante as abordagens históricas.

Antes de explorar os estudos Silva (2003), faz-se necessário explicar brevemente o conceito de Representação Social, que é definido por Moscovici e trabalhado por Silva (2003) em seu livro “Representação Social do Negro no livro Didático: o que mudou? Por que mudou?” O conceito foi assim explicado:

Por representações sociais entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais,

podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum [...]. (MOSCOVICI, 1981 apud SÁ, 1996, p. 181)

A representação social é uma preparação para a ação, ela não é somente na medida em que guia o comportamento, mas sobretudo na medida em que remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento teve lugar [...]. (MOSCOVICI, 1978, p. 49).

Ao longo do desenvolvimento da criança, os símbolos e as representações sociais são importantes para a familiarização do indivíduo com o mundo externo, sendo que são comuns as identificações com aquilo que lhes despertam admiração. Compreende-se que as divisões de lugares e objetos estão postas estruturalmente, onde é marcado aquilo que são “coisas de meninas” e “de meninos”, o que “é bom ser” e o que “não é bom ser”, sendo essas categorias facilmente assimiladas pelas crianças, de forma equivocadamente maniqueísta.

Um dos trabalhos no campo da Psicologia Social busca estudar o impacto que os contatos e relações grupais desempenham para a formação dos indivíduos. O processo de identificação, ou não, do sujeito com o grupo ao qual ele pertence. Os símbolos de poder são identificados desde muito cedo pelas crianças. Em se tratando de reconhecimento racial, é facilmente identificado a ausência de representações positivas do grupo negro ao qual essas crianças fazem parte.

O livro “Memória, Imaginário e Representações Sociais”, (2005) organizado por Celso Pereira de Sá e texto de Serge Moscovici, no capítulo sobre a “Subjetividade Social”, no qual o autor fala das relações do indivíduo com outros, é possível compreender a importância das relações:

A relação comunicativa entre indivíduos está enraizada no ato de adotar o papel do outro e fazendo o papel do outro. Isso significa o eu antecipado o comportamento do outro e fazendo suas as expectativas que este, o alter, dirige a ele, o ego. Na verdade, o indivíduo agora faz de seu próprio comportamento um objeto de contemplação e de avaliação; da mesma maneira que o comportamento de interação de seu parceiro, ele se vê do ponto de vista do outro. (Moscovici, 1981, apud SÁ, 2005 p. 31).

Se ao longo da vida de um indivíduo, ele encontra maneiras de introjetar papéis e revelar-se como alguém que adquire formas variadas de relacionar-se com o outro e as situações distintas, incorporando comportamentos diversos, nos parece que a forma com que o sujeito que ainda não moldou uma identidade solidificada, pode construir nuances de comportar-se e almejar um “eu” com base nos princípios sociais que são valorizados.

A depender da bagagem que lhe é dado por meio das relações intra e extra escolar, pode haver uma identificação com aquele que é símbolo de prestígio social. Aquilo que é aceitável, aplaudido e vivido como “o mais digno de admiração”. É dessa forma que representações são introjetadas, em seguida reproduzidas e fortalecidas, mesmo que não correspondam a realidade e se quer sejam objetos de reflexão

O negro que não viveu o encontro com a sua identidade de modo positivo, tende a rejeitar aquilo que a torna pertencente à cultura e a aparência dos que são, socialmente, enxergados como “ruins”, restando a essa as ações de negação a respeito do seu pertencimento.

A Psicologia Social se empenha, também, em explicar os fenômenos de negação identitária. Negação esta que o indivíduo negro sofre ao longo dos processos de auto percepção em torno das suas diferenças com o grupo branco dominante. Nos trabalhos voltados para as representações sociais, memória e imaginário podem ser encontrados aspectos da construção das identidades do “eu” e do “outro”. Aspectos abordados, partindo do entendimento, que os estágios de afirmação de pertença ao grupo negro/a é um processo que tem vários estágios.

O livro “Afrodescendente Identidade em Construção”, Ferreira (2003) traz a discussão a respeito dos processos psíquicos que a pessoa negra passa ao longo da vida, pontuando quatro estágios desse processo. No primeiro, que é intitulado “Estágio de Submissão: idealização do mundo branco como escuso”, podemos encontrar a seguinte explicação:

É comum o afrodescendente absorver e se submeter a crenças e valores da cultura branca dominante, inclusive à noção sintetizada nas ideias do “branco ser certo” e o “negro ser errado”. Essa internalização e estereótipos negativos é feita de maneira inconsciente.

Completa:

Tal processo se dá já a partir da escola, onde, por intermédio das práticas e dos próprios livros escolares, a criança desenvolve e alimenta tais estereótipos apesar de nem sempre haver hostilidade declarada contra a criança afrodescendente, há uma consistente valorização dos valores branco-europeus, de forma a favorecer, nas crianças, a identificação com os ideais do grupo dominante branco. (PINTO, 1987 Apud FERREIRA. 2004, p. 70).

Em todo exposto, há de se considerar, também, aspectos externos que, disparam (ou não) a internacionalização anunciada.

1.5 RACISMO INSTITUCIONAL: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE REPRODUÇÃO

Como debatido, inclui neste capítulo a discussão sobre a presença do racismo estrutural, estando este contido nas estruturas sociais e ganha força quando essas mesmas estruturas contribuem como reforço ao imaginário social acerca da inferioridade de negros. Quando espaços tidos como socialmente bons lugares de manifestações, costumes, majoritariamente, povoados de corpos brancos. A população negra segue, historicamente, não representada, sendo esta prejudicada e o Estado brasileiro legitima as desigualdades quando não traça políticas de “reparação aos danos” que por séculos foram infringidos a africanos/as da diáspora, e, mais tarde, seus descendentes que até hoje são submetidos a exclusões e invisibilidade, são esses motivos que conformam o racismo estrutural.

Sobre racismo estrutural, o material elaborado pelo Conselho Regional de Psicologia e publicado no ano de 2017, intitulado “Relações Raciais Referencias Técnicas Para Atuação de Psicólogos” define racismo instrucional como sendo:

As propriedades e escolhas de gestão que privilegiam ou negligenciam determinados aspectos, infligindo condições desfavoráveis de vida a população negra e indígena e/ou corroborando o imaginário social acerca da inferioridade dessa população, e, na contramão atua como principal alavanca social para os (as) brancos (as). (CRP, 2017, p.49).

Com base nessa definição, pergunta-se como a escola, instituição responsável por formar cidadãos e cidadãs críticos e aptos para a não reprodução de preconceito. E qual a postura fundamental que precisa ser tomada nos espaços educacionais para exercerem de fato a sua responsabilização em fazer das causas raciais e os problemas que a população negra enfrenta, uma pauta que seja trabalhada? O que os docentes pensam sobre isto? O que fazem os currículos a esse respeito? Fazem valer a luta do movimento negro pela implementação do artigo 26 -A? As escolas, em particular, no Distrito Federal ministram conteúdos atualizados (desprovidos de racismo) sobre a cultura africana e afro-brasileira?

Em se tratando da relação racismo institucional e escolas, é preciso mencionar que os livros didáticos são fontes de reforço de estereótipos sociais a respeito dos negros/negras. Silva (2003) diz que esses cumprem o papel de cristalizar informações

sobre a população negra amarrando-lhes a escravização. Fato que não contribui para um entendimento acerca da escravidão e nem dos lugares que são ocupados pelos negros nos dias atuais.

A não aplicabilidade da Lei 10.639/03 ajuda a manter inalterado no imaginário dos educandos impressões equivocadas, por exemplo, a respeito de como a mão de obra africana foi trazida para o Brasil e os motivos. Além de remeter a imagens pesadas desse período e reproduzir reflexões e interpretações, gerando passividade por parte daquele que está acessando determinado conhecimento.

Sobre o trabalho em sala de aula - A lógica serve para qualquer outro espaço das relações humanas e para os outros espaços/veículos de comunicação – é certo que as representações podem ser construídas tanto de forma ativa e consciente, como a partir de um comportamento passivo e semi-inconsciente. Ou seja, podemos incorporar/elaborar definições e conceitos sobre um tema a partir de determinada lógica ou visão de mundo, espontaneamente ativadas e alimentadas, ou como resultado de uma postura mais irrefletida. Ao mesmo tempo, não podemos ignorar que tal leitura pode ser alterada a qualquer momento, dependendo dos reflexos que nos chegam e de nossas intenções. (OLIVA E FILICE 2012, p. 228).

Compete a escola e aos educadores empenhados na realização de um trabalho em que as questões de negritude sejam abordadas, de modo a desconstruir estereótipos, uma tarefa um tanto árdua, sobretudo pelo fato de que o apoio do livro didático pode não ser a melhor escolha, partindo do fato que a representação social do negro nesses materiais contribui de forma negativa nesse processo. Neles estão contidos, por vezes, imagens de pessoas negras subalternizadas, sendo castigadas, sendo as questões relacionadas à raça se reduzido ao período escravocrata, sem explicar organizações e resistência do povo negro. Por vezes, a criança internaliza as cenas sem um entendimento acerca dos motivos daquele tratamento e essa ação pode levar ao distanciamento de reforçar seu pertencimento naquele grupo social, podendo ser um motivo, como dito, para a negação identitária.

Os motivos da recusa que as crianças tinham em falar a respeito das suas negritudes, como dito, levou Silva (2003) a tentativa de entender a auto rejeição de crianças negras. Concluiu que os alunos negros não gostavam de falar a respeito das suas identidades raciais, em decorrência de, além de outras coisas, de como os seus “iguais” eram retratados nos livros didáticos e por serem alvos de piadas e chacotas. Suas conclusões mostra que, não se trata de um fato isolado, mas fatos biopsicossocial.

Quando o negro é representado à consciência de um indivíduo, os objetos que estão na sua consciência, tais como os estereótipos e preconceitos, podem modelá-lo de tal forma, que, mesmo na sua ausência, o conceito o coloca estigmatizado em papéis e funções, estereotipado negativamente e subordinado, e à sua visão concreta esse conceito é ativado, provocando a discriminação e a exclusão. Dessa forma, a representação de algo pode não ser do objeto inicialmente percebido, mas do objeto construído a partir dos elementos que a ele acrescentamos, no processo de modelagem e reconstrução. (SILVA, 2003 p.30).

Diante destas constatações, mais indagações nos vem à mente. Até que ponto a educação formal contribuí para uma sociedade antirracista? Compreendendo que a estruturas sociais já corroboram para a alimentação do imaginário racista a respeito da inferioridade do negro.

Transformar as representações sociais significa transformar os processos de formação de conduta em relação ao outro representado, bem como as relações com esse outro, porque na medida em que essas representações não apresentarem objetos de recalque e interiorização desse outro, a percepção inicial e o conceito resultante dessa percepção, em nossa consciência, terá grande aproximação com o real. (SILVA, 2003, p. 31).

Assim, tendo como parâmetro toda esta problemática que envolve o estudo da implementação do art. 26-A no ensino de História, passamos para as reflexões sobre o papel do docente.

CAPÍTULO 11

NOVAS ABORDAGENS, EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E O PAPEL DO PROFESSOR

Para que se construa uma sociedade antirracista é preciso que forças sejam somadas, para isso, são necessárias as leis, pois essas vieram trazer o respaldo e a obrigatoriedade do trabalho relacionado a história da África e cultura afro-brasileira, mas, também é necessárias reflexões e investigações a respeito das efetivações práticas nesse sentido. Para a ocorrência dessa efetividade, é necessário o entendimento, estudo e compromisso por parte da comunidade escolar, sobretudo, dos docentes. Assim, o objetivo deste capítulo é refletir sobre a importância das ações de docentes negros/as ao trabalhar com as questões de história e cultura-afro brasileira. Busca também analisar o processo de identidades e o papel político de professores/as e investigar a importância de práticas docentes para uma educação antirracista, e seus impactos na noção de pertencimento de crianças negras a respeito dos seus processos de negritude.

2.2 CONSCIÊNCIA RACIAL E DOCÊNCIA

O pedagogo/pedagoga sempre teve uma função importante, no que diz respeito ao contato direto com a criança. Ao longo do tempo, as atribuições foram tomando rumos diferenciados. Esse profissional tinha um papel voltado para o cuidado, assumindo assim, uma espécie de extensão familiar. Sabemos que os princípios e papéis da educação, e, conseqüentemente, da escola também não são mais os mesmos, mas adquiriram novas formas de acordo com interesses e o tempo vivido. Sobre essa questão Sevilla e Bezerra (2003) colocam:

Dos primórdios da Grécia- em que o pedagogo (do grego, paidagogós, pelo latim paedagogus, “condutor da criança”) era o escravo que conduzia a criança à escola, por vezes assumindo as funções de mestre ao longo da formação do cidadão helênico (Brandão, 1995) - até a atualidade, a Pedagogia vem ganhando importância graças a indispensável função que a escola assumiu como instituição educacional especializada, mais distintamente partir da Modernidade. Numa sociedade cada vez mais complexa, a família está longe de suprir todas as necessidades educativas das novas gerações. (SEVILLA E BEZERRA, 2003, p. 36).

Sobre a necessidade de especialização do pedagogo/pedagoga, compete-nos pensarmos as bagagens pessoais que cada um/uma adquirem ao longo dos seus processos de formação. Todo ser humano tem processos distintos de vida e formas de interpretar o mundo de acordo com suas experiências, essas, acompanham o profissional de educação. Em muitos casos, esse profissional leva seus dogmas e crenças religiosas, políticas e sociais, assim como preconceitos, para o ambiente de sala de aula.

Em âmbito nacional, é necessário pensarmos nos preconceitos que se encontram enraizados na cultura brasileira, no sentido de fazermos uma reflexão a respeito de como as manifestações, por exemplo, religiões de matriz africana, são vistas socialmente pela grande maioria da sociedade. Partindo disso, a compreensão da necessidade de formar professores cientes dos porquês desses olhares estereotipados, é um ponto primordial a se considera na formação docente.

E no que diz respeito, especialmente ao conteúdo sobre a cultura afro-brasileira, parte-se, do pressuposto que muitos desses pedagogos e pedagogas que estão em salas de aula não tiveram formação sobre a Lei 10639/03 é compreensível que alguns profissionais tenham práticas voltadas para perspectivas tradicionais acerca do direito ao ensino de História da África e cultura afro-brasileira podendo reproduzirem uma

educação estereotipada em relação a temática racial. O estigma negativo acompanha estas pessoas e tem o racismo como agente responsável para tal. Entretanto, ele nem sempre é consciente. Aí mora o maior perigo.

É importante pensarmos nos prejuízos que o educando inserido nesses contextos de sala de aula pode ter, sobretudo, nos exemplos onde existem realidades mais carentes. Ao estudante não negro e, sobretudo, o negro, não é possível entender sua ancestralidade e os processos de luta e constituição na formação do Brasil. A ausência de formação docente torna mais difícil a afirmação da negritude das crianças negras, e, por vezes, o próprio/a docente também é negro ou negra, mas nega esse fato. Sobre isso, Arroyo (2000) expõe:

À medida que vamos nos aproximando da estrutura e ossatura da escola e de nosso sistema escolar, vamos percebendo com maior nitidez como seu caráter excludente se mantém quase inalterado resistindo às reformas, inclusive as mais progressistas, porque está legitimado na cultura política e pedagógica da exclusão, da seletividade, da reprovação e retenção. Mexer nessa cultura não tem sido fácil, uma vez que ela se materializou ao longo de décadas na própria organização da sociedade, nos processos seletivos, na definição social de funções, de espaços, de direitos, nos concursos, nos critérios, preconceitos de raça, gênero, idade, classe. (ARROYO, 2000, p.35).

Quando não está ausente, há ainda preocupação no que diz respeito ao nível de preparo dos docentes sobre história africana e afro-brasileira nas salas de aulas. Nesse sentido Gomes (2004) coloca:

A preocupação com a formação dos professores, já apontada anteriormente, também frequenta suas sugestões, em um sentido mais de reivindicação dos segmentos envolvidos com a educação do que de livre iniciativa do Estado e instituições competentes para tal. Nesse caso, sua indicação gira em torno da necessidade de estudantes exigirem a “inclusão efetiva desses assuntos nos currículos de suas faculdades” e de professores na ativa solicitarem cursos de qualificação sobre a temática. Em todos os casos, a organização de grupos de estudo e pesquisa poderia também minimizar as defasagens encontradas em suas formações profissionais (GOMES, 2004, pp. 85-86).

Sem os cursos de formação, a pauta nacional avança pouco. É necessário que haja um interesse por parte dos docentes em aperfeiçoar as suas práticas cotidianas em sala de aula. Para isso, é preciso que cada um entenda o papel político da educação e busque se instrumentalizar para não reduzir a África a estereótipos, que já se encontram enraizados no inconsciente, também, de educadores e educadoras.

A compreensão da diáspora negra de africanos e afro-brasileiros referendando-os como uma rica cultura com suas lógicas de estar no mundo de modo diferente da visão ocidental, entendendo que essas particularidades lhes foi tirada com a chegada do homem branco com suas ideias de superioridade e teorias raciais, reduzindo africanos e os negros da diáspora a meros objetos que lhes serviram como ferramentas de exploração, estando a população negra prejudicada até os dias de hoje.

A luta por uma educação antirracista é algo que o movimento negro vem trazendo como pauta desde a década de setenta. Segundo o material elaborado pelo Ministério da Educação, de nome “Educação antirracista: Caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03” a luta é antiga:

Contudo, no que tudo indica, a agenda de demandas do movimento negro parece intensificar mais aquela reivindicação na esfera educacional após o ressurgimento dos movimentos sociais negros em 1978. Segundo Carlos Hasenbalg (1987), a agenda de reivindicações das entidades negras contemplavam basicamente as seguintes áreas: racismo, cultura negra, educação trabalho, mulher negra e política internacional. Na educação, a parte que nos interessa mais imediatamente aqui, as reivindicações eram, entre outras, as seguintes”:

- Contra a discriminação racial e a veiculação de ideias racistas nas escolas.
- Por melhores condições de acesso ao ensino à comunidade negra.
- Reformulação dos currículos escolares visando a valorização do papel do negro na história do Brasil e a introdução de materiais como História da África e línguas africanas.
- Pela participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares. (BRASIL, 2005, pp. 23-24)

As décadas de 1980 e 1990 foram intensas, no que diz respeito às reivindicações do Movimento Negro para que os currículos agregassem formas de valorização da cultura africana e afro-brasileira. Esta busca de direitos levaram as leis orgânicas de alguns estados a abordarem as questões de valorização da cultura negra além de fazer alusão à “garantia de educação igualitária, com eliminação de estereótipos sexuais, racistas e sociais nos livros didáticos, em atividades curriculares e extracurriculares”. (Lei Orgânica do município de Teresina apud SOARES, 2001). Essa mesma lei se aplicou no Município do Rio de Janeiro e foi promulgada em 05 de abril de 1990, no artigo 321, inciso VIII.

Em outros estados como, Bahia, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Belém, Sergipe e São Paulo, leis que faziam referência ao ensino de história da África e cultura afro-brasileira também foram aprovadas. Faziam alusão a responsabilidade das secretarias estaduais e municipais se empenharem na aplicabilidade de políticas antirracistas.

A luta por uma Lei de nível federal que tornasse o ensino de história da África e cultura afro-brasileira foi um processo que demorou a se tornar realidade, por entendermos os níveis estruturantes do racismo brasileiro, além do mais, a promulgação da lei não garante que as determinações a que ela se refere sejam trabalhadas. Por motivos já expostos.

Introduzir uma lei nos sistemas de ensino não é tarefa rápida, tampouco trivial, pois exige formas eficientes de divulgação, fóruns de discussões, diálogo com todos os níveis de ensino da educação básica e superior e competência técnica e política para gerir as ações planejadas com a participação da sociedade. Estas ações estão dispersas em vários setores do MEC e nas gestões estaduais e municipais, necessitando um acompanhamento sistêmico, o qual poderá permitir melhor uso dos recursos financeiros destinados aos cursos de formação, especialização, produção e distribuição de materiais didáticos, estudos e pesquisas. (BRASIL, 2008, p. 38).

O que nos compete pensar é no desafio de trabalhar a lei 10.639/2003 de maneira sistemática. Há escolas e professores que trabalham de maneira efetiva a lei, será que o fazem, por terem formação mais recentes, ou foram autodidatas, por terem a noção política sobre a importância da importância da Lei?

O material elaborado pelo Ministério da Educação em 2008 nos chama atenção sobre as dificuldades de um efetivo trabalho em torno da aplicabilidade da lei 10.639/03. As informações disponíveis sobre a implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais revelam que:

A Lei n. 10.639/2003, que altera a LDB tem foco na educação escolar, e deve ser cumprida pelos sistemas de ensino. Não obstante, observa-se que os conselhos de educação, as secretarias estaduais e municipais de educação e o próprio Ministério da Educação não vêm atuando de forma sistemática e integrada no sentido de divulgá-la e de criar as condições sistêmicas para a sua efetiva aplicação.

Apesar da riqueza de muitas experiências desenvolvidas nos últimos anos, a maioria delas restringem-se à ação isolada de profissionais comprometidos(as) com os princípios da igualdade racial que desenvolvem a experiência a despeito da falta de apoio dos sistemas educacionais. A consequência são projetos descontínuos com pouca

articulação com as políticas curriculares de formação de professores e de produção de materiais e livros didáticos sofrendo da falta de condições institucionais e de financiamento. (BRASIL, 2008, p 13).

Nesse sentido, compete-nos o julgamento de que as realidades, tanto de maneira macro, nos referindo a uma efetiva fiscalização dos órgãos responsáveis por cobrar a aplicabilidade da lei, e as secretarias de Educação Municipais, não dão suporte para que os conteúdos que a legislação se refere sejam de fato aplicados ao cotidiano escolar. E, em se tratando de uma temática que a resistência é grande para ser abordada e a falta de formação do corpo docente e quando não há mecanismos de incentivo, como cursos que tratem do tema para a sensibilização e o entendimento da importância, também pelos gestores /Ministério da Educação e secretarias, a lei não é implementada esta ausência parece reforçar a ideia de que ela não é necessária e quem não a trabalha, continua na mesma inércia.

Diante desse quadro caótico, ficam algumas questões: Quem são esses profissionais/escolas preocupados em abordar as questões raciais de maneira direta e responsável? Entendendo que essa ação não pode partir somente daqueles interessados e que tiveram a chance de uma formação que coloque as questões étnico-raciais como fundantes para explicar a formação do Brasil; a importância dos povos africanos, as heranças que eles nos trouxeram, a beleza de se descender de uma população que teve que se reinventar e construir formas de resistências capazes de sobreviver por mais de trezentos e cinquenta anos de exploração. E depois ter que encontrar possibilidades de sobrevivência capazes de reestruturar o pensamento racista presente, e que está enraizado na cultura brasileira.

A educação representa uma das poucas maneiras de ressignificar o racismo e mostrar as heranças da população negra, desde sua vinda compulsória ao Brasil. Promovera “a reconciliação” dos negros e negras com a sua história, estendendo-a para os não negros que, também, precisam saber dos fatos e acontecimentos que marcaram o processo de colonização europeia no Brasil e em outros países.

Embora existam estudos que demonstrem a responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades sociais, como, por exemplo, Bourdieu (1998), não há dúvidas de que para os negros a busca por instrução (educação formal) como fator de integração socioeconômica e competição com os brancos, logo após a abolição da escravidão, foi um passo correto, porém, não suficiente para a sua ascensão social. Os negros compreenderam que sem educação formal dificilmente

poderiam ascender socialmente, ou seja, obter mobilidade vertical individualmente ou coletivamente, numa sociedade em pleno processo de modernização. (BRASIL, 2005, p. 22).

Para que haja uma educação ressignificada, pautada na constituição de uma sociedade antirracista, é necessário o preparo dos profissionais de educação. Para tal, é, também, preciso que os educadores compreendam a importância desse movimento, pautando a prática docente ao respeito a todas as etnias e formas de cada grupo, sobretudo as minorias sociais, possam ser vistas com as suas respectivas subjetividades. Mas de que modo esse movimento poderá ocorrer?

O entendimento sobre os impactos que os mais de trezentos e cinquenta anos de escravidão trouxeram para o não desenvolvimento da população negra, no que diz respeito aos avanços econômicos, sociais, culturais é revelador do quão o racismo estrutural contribui diariamente para a manutenção das desigualdades raciais. Isto precisa ser entendido por todos e todas.

Diversos trabalhos podem ser encontrados com informações de pesquisas feitas em escolas a respeito das opiniões, ferramentas metodológicas, importância e possíveis resultados dos trabalhos voltados a atender as determinações da Lei 10.639/03. Sobre essa questão, foi realizado um estudo para investigação dos avanços e os desafios na aplicabilidade da lei no município de Senhor do Bonfim no estado da Bahia. O trabalho consistiu em uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa. A pesquisa trouxe algumas conclusões, sendo elas colocadas por Moreira e Silva (2003):

Os professores estão trabalhando os conteúdos sobre as questões raciais de forma contextualizada, e acreditam que é importante trabalhar com a história cultura afro-brasileira e africana durante todo ano letivo, os professores entendem as situações de desigualdade como instrumento pedagógico para conscientização dos alunos, constituindo avanços. No entanto, 60% dos professores não reconhecem a discriminação na escola, 30% não tem conhecimento da lei, 45% já ouviu falar da lei, **85% apontara a falta de conhecimento sobre os temas da lei como ponto que desfavorece o trabalho de aplicação da lei nas escolas**, 60% não participou de curso de forma que tratasse da diversidade cultural e étnica, 60% não acredita que a escola seja a mediadora capaz de quebrar os estereótipos criados em torno dos conceitos étnicos e culturais. (MOREIRA E SILVA, 2003, p. 165, grifo nosso)

Com os resultados da pesquisa, fica evidenciado a tarefa imprescindível de implementar políticas voltadas para a formação de professores, e que considerem as questões raciais e o papel que eles e elas, professores/as, juntamente com a escola, tem

na contribuição de consolidação de uma equipe de educadores/as empenhados na luta antirracista.

A compreensão por parte do corpo docente, a respeito da questão de negação identitária das crianças negras e o impacto desse processo na saúde psíquica do educando negro/a, é algo que precisa ser entendido. Reflexões sobre os padrões de belo que são importadas, voltados para modelos brancos de beleza são exemplos daquilo que é tido como “bom”. Apenas para as manifestações ocidentais. Nesse sentido, Tomaim¹ & Tomaim² (s/d) colocam:

O currículo escolar no modelo que enfatiza a cultura branca em detrimento à cultura negra traz consigo um processo de naturalização da inferioridade racial, reforçando a discriminação e os preconceitos expressos formalmente em nossa sociedade. Portanto, mudar esse quadro é de suma importância como forma de valorização e reconhecimento da contribuição do povo negro para a constituição de nossa sociedade. (TOMAIM¹ E TOMAIM², s/d. 06).

É preciso que fique evidenciado as estratégias de exploração que o ocidente utilizou para expandir suas riquezas e a perpetuação de ideias de superioridade dos países europeus até os atuais dias, sendo vistos como os exemplos de civilização, de modo a menosprezar os demais lugares, culturas e formas de organização.

A esse respeito Silva e Ribeiro (s/d) se empenharam em contribuir com reflexões que trouxessem à tona a discussão de pedagogias que tem o poder de contribuir para o exercício da ressignificação das identidades de crianças negras de maneira positiva, pautada nas questões e valores e saberes africanistas:

Nesse contexto, cabe à escola reformular e trocar esse currículo quadrado por um plural, ligando elementos da ancestralidade africana dentro da urgência pedagógica e contemporânea de hoje, entrelaçando a vivência da criança ao que é ensinado, sendo que nada disso exclui a racionalidade, mas alimenta uma nova abordagem educacional. (SILVA E RIBEIRO, s/d, p.13).

Diante o exposto, compete à escola entender o significado do ensino da África e história do Brasil, fazendo valer a lei, mas que antes disso, os sujeitos que fazem parte do seio escolar, sobretudo, professores/professoras entendam os porquês dessa necessidade.

Zumbi, Dandara, Luiz Gama, falar dos heróis negros e da luta pela liberdade, da não existência de seres passivos e conformados com os lugares de subalternização que lhes foram obrigados a estarem. Trazer a imagem de líderes, pessoas fortes e que travaram

lutas para que os seus iguais conseguissem a libertação física. Um dos resultados esperados é que seja possível acreditar em uma educação capaz de libertar.

Uma história capaz de não esconder as marcas que o sistema escravocrata deixou e que seja trabalhada a questão de uma luta por direitos sociais e que o discurso da democracia racial seja questionado. Para que sejam compreendidas as razões das desigualdades raciais é preciso esforço, pois é uma herança histórica que precisa ser corrigida.

Ressignificar o ensino de África e da herança trazida de lá pelos africanos é uma ação que precisa constar no projeto político pedagógico (PPP) das escolas. Uma nova abordagem que faça os educandos entender que as riquezas do continente não resume-se apenas em savana e na capoeira, um olhar contra hegemônico e que rompa com as amarras coloniais que deslegitimava/deslegitimam as capacidades de existências longe de práticas opressoras. Sobre essa resignificação as mesmas autoras citadas acima completam:

Ressignificação é um termo largamente utilizado pela neolinguística atual. Segundo Oliveira (2010) resignificação é reescrever uma experiência, dando um novo entendimento, um significado emocional diferente, alterar a forma da percepção conceitual interna. (SILVA E RIBEIRO, s/d, p. 14).

Mas para que haja essa nova leitura, como já foi algo colocado, é necessário a contextualização dos gestores/os, professores/as da comunidade escolar. Para Bento (2012) apud Silva e Ribeiro (s/d)

Uma das implicações mais importantes da perspectiva da identidade racial para a prática educacional é que os professores consigam entender seus próprios níveis de desenvolvimento de identidade racial, pois é preciso que eles mudem o conceito interno, para poderem modificar as percepções e expectativas que possuem em relação às crianças brancas e em relação às crianças negras. (p. 14).

A noção de identificação de crianças negras com professores, também negros, é um fator que pode ser entendido por meio das explicações da psicologia, onde é natural que a criança sinta admiração pelo adulto que é responsável por ensinar a ele “a leitura de mundo”. Sobre esse impacto, Cancion (2015) relata a experiência do projeto Afrobatizar, que:

surgiu da necessidade de trabalhar uma pedagogia diferente, que fizesse com que as crianças descobrissem o próprio corpo através de

reconhecer a beleza de ser negro”, diz a psicóloga. Segundo ela, a ideia que coloca professores negros que cursaram ou estão na universidade, realizando projetos de sucesso na vida, tem como intuito trabalhar o protagonismo negro e inverter o processo histórico que sempre colocou o negro como ser inferior em relação ao branco. Eu sempre acreditei que não adianta ficar no blábláblá, é preciso provocar a criança com as sensações e com corpo”, diz a psicóloga Vanessa Andrade pontua que esse é um projeto que trabalha com corporeidade, mas não aquela que se esgota no movimento de dança ou de capoeira e sim a capacidade de ter consciência e acesso às possibilidades corporais. Isso ajuda essas crianças a assumir espaços nos quais tradicionalmente não estão inseridas. (CANCION, 2015, s/p).

Percebe-se que ao mesmo tempo em que chegamos à conclusão a respeito do despreparo das escolas e do copo docente em trabalhar as questões de história e cultura afro-brasileira, em contrapartida, é também, perceptível o empenho que algumas outras instituições e profissionais fazem para um efetivo movimento de resignificação das práticas escolares que continuam a negligenciar o dever da escola de ser a representação do Estado e não continuar sendo um espaço de exclusão. Garcia Filice (2011) inclui este grupo de pessoas que se comprometem efetivamente pra implementar a Lei 10.639/2003 de gestores/os proativos/as. São em sua grande maioria pessoas negras, mas não só.

Sobretudo porque a população negra, sendo esta a maior parte da população brasileira, é preciso que se questionem as maneiras de abordagem do ensino de História.

O ato político da educação precisa ser entendido. A esse respeito, Pavão (2005) coloca:

O professor tem um papel fundamental na construção e desenvolvimento da subjetividade do aluno. Seu papel é proporcionar um bom ensino não somente verbal, mas em vários outros aspectos. Essa relação esta pautada na transmissão de conteúdo e estímulo das relações sociais, no sentido de que a produção de conhecimento nele envolvida se realiza através de uma relação entre pessoas. **Esse processo ainda envolve um caráter político e histórico.** (PAVÃO, 2015, s/p, grifo nosso).

O adulto que troca vivências com quem ainda está em processo de afirmação do seu “eu” tem um importante papel. Se for um educador negro irá afetar a identidade da crianças negras e não negras.

A criança que está em fase de construção da identidade pode vir a afirmar ainda mais está com a ajuda do professor/a. Este/a será um influenciador/a para despertar essa

percepção. O orgulho, ou não, que esse agente influenciador, - na maior parte do tempo, os adultos - tem em ser quem é. A respeito dessa relação, Bento (2012), coloca:

A identidade é construída por meio do corpo e na convivência com o outro, dando ênfase de como nosso eu é constituído de outros eus. Assim, esses outros, nos primeiros anos de vida, com frequência são a mãe, o pai, a professora ou outros adultos que cuidam diretamente da criança. Por meio do olhar, do toque, da voz, dos gestos desse outro, a criança vai tomando consciência de seu corpo, do valor atribuído [...], e construindo sua autoimagem, seu autoconceito. (BENTO, 2012, p.112).

Trabalhar as questões de valorização da cultura africana e afro-brasileira, são ações que contribuem para a noção de pertencimento do educando negro, por ser disseminado para esse, as contribuições que seus ancestrais tiveram nos processos históricos positivos, mostrando-os que a cultura ocidental não é a única. Desde os primeiros anos de vida a criança faz observações e internalizações dos contextos aos quais ela se insere, a respeito disso, o documento com Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, traz:

[...] a autoestima que a criança desenvolve é em grande parte interiorização da estima que se tem por ela e da confiança da qual ela é alvo. Falar em autoestima das crianças pequenas significa compreender a singularidade de cada uma delas em seus aspectos corporais, culturais e étnico-raciais. As pessoas constroem uma natureza singular que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito próprio desde os primeiros anos de idade. (BRASIL, 2007, p.22).

Falar da consciência individual que o profissional da educação pode ter para servir de contribuição no processo de percepção dos seus alunos e alunas negros e negras sobre seus processos ancestrais, é algo que não dá pra ser desgarrado do poder que a individualidade docente pode ter, entendendo que, na luta por uma educação antirracista, se cada professor/a tiver consciência do seu poder e do seu papel na construção de indivíduos cientes de suas capacidades.

Com as considerações já expostas, fica evidenciado que não será possível uma efetividade prática de atividades e trabalhos voltados para a aplicabilidade da Lei 10.639/03, se os próprios profissionais da educação não eliminarem seus preconceitos e estereótipos a respeito do continente africano e das heranças trazidas para o Brasil. Não podem se ater apenas ao livro didático, que muitas das vezes corroboram com as ideias equivocadas, vagas e que não contribuem para uma educação ressignificada.

Faz-se necessário uma educação voltada para a sensibilização e exposição dos processos de exploração do continente africano, as falsas teorias criadas como tentativa de “justificar”, estudos que mostrem os atrasos que a população negra se encontra em relação a população branca, no que diz respeito a escolaridade, mortalidade, violência, encarceramento, mercado de trabalho e que isso não foi uma “escolha”, nem tão pouco houve passividade por parte da população negra nesse processo, mas que também houve resistência e luta.

É preciso o respeito pelas múltiplas histórias, múltiplas culturas, múltiplas formas de estar no mundo, os processos de luta e resistência de um povo que se encontram sem entender seus próprios processos. A educação tem o papel de trazer à tona aquilo que é necessário para que negros e negras, e a sociedade brasileira por meio do entendimento das suas histórias, possam vir a terem orgulho de pertença.

Os fatores de negação a respeito da ancestralidade africana e os diversos processos de automutilação do corpo negro são realidades presentes no cotidiano como um todo sendo necessário que essas questões também sejam pensadas e mudadas. Diante dessas colocações, segue os procedimentos metodológicos e a pesquisa feita nesse trabalho.

CAPÍTULO III

NOTAS SOBRE O PROCESSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Esse capítulo fará uma análise prática, tendo como eixo principal o estudo de vivências de professores/professoras, sobretudo, negros/negras com o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, procurando evidenciar suas visões a respeito da importância de superação do racismo, compreendendo que o trabalho realizado por eles/elas a respeito das questões raciais nas suas respectivas turmas é uma ferramenta de libertação para seus educandos negros/negras a oportunidade de conciliação com seus pertencimentos racial, e qual é a percepção dos alunos/alunas sobre seus processos históricos e identitários.

3.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Em primeiro momento, o trabalho se baseou no estudo bibliográfico sobre ensino de História da África para as séries iniciais e a análise do marco legal sobre o tema, o objetivo era subsidiar as investigações posteriores. Sendo uma pesquisa feita por meio do método qualitativo, utilizamos de entrevistas a um professor e uma professora de séries iniciais e cinco alunas/o desse professor, estando esse último lecionando em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da Ceilândia- DF. O intuito foi analisar a importância da tomada de consciência do corpo docente em trabalhar as questões de história e cultura afro-brasileira de forma qualificada, bem como tentamos computar a visão das educandas/o s negras/o sobre esse trabalho.

A pesquisa colheu a narrativa de um professor que leciona em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, e quatro alunas e um aluno deste mesmo docente, esses tem entre 9 e 10 anos de idade. O docente 1 será chamado de “professor 1”. A escola será chamada de “Escola XX”. A segunda docente entrevistada será chamada de “professora 2”, não entrevistei nenhum aluno/a dessa última. As estudantes/o serão chamadas/o de: “Criança 1”, “Criança 2”, “Criança 3”, “Criança 4”, “Criança 5”.

A professora 2 se encontra recém-aposentada pela rede pública do DF, onde trabalhou com séries iniciais durante muito tempo e aposentou-se no ano de 2017.

3.3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Optamos pelo modelo de pesquisa intitulado “Pesquisa Narrativa”. Nela, o entrevistado é o principal sujeito do trabalho de campo, o pesquisador não precisa ficar preso a respostas pontuais e objetivas. Ficando o entrevistado “livre”, podendo não se resumir em frases curtas, mas tendo a abertura de retomar algum fato passado em sua vivência que tenha a ver com a pergunta norteadora, sendo que essas servem para que entrevistador/a e entrevistado/a não divaguem, mas não é necessário que a resposta seja algo pontuadíssimo. É de suma importância ressaltar que, o entrevistador/a precisa conduzir a entrevista de modo que não ocorra a fuga do tema estudado ou questões que liguem a ele. Essa metodologia é uma das mais indicadas para pesquisas de cunho educacional, pois traz a possibilidade de uma análise amostral mais aprofundada e incentiva a desinibição dos entrevistados. Esta é explicada como:

A entrevista narrativa se caracteriza como ferramenta não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional. Esse tipo de entrevista visa encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. Tendo como base a ideia de reconstruir acontecimentos sociais a partir do ponto de vista dos informantes, a influência do entrevistador nas narrativas devem ser mínima. Nesse caso, emprega-se a comunicação contida, a de contar e escutar histórias. (Muylaert¹, Sarubbi², Gallo³, Neto, 2014, p. 02).

Com isso, os diálogos aconteceram de maneira em que a pesquisadora dispôs as perguntas de modo em que pudessem beneficiar a desinibição dos entrevistados, facilitando assim as suas narrativas de forma mais fluída possível. Uma das características do método de Pesquisa Narrativa pode ser descrito por Menezes (2016):

A primeira característica desta modalidade de entrevista schutziana está no fato desta propor, ao meu ver, quase que uma atitude passiva por parte do entrevistador para assim entender o conteúdo trazido na (s) fala (s) do entrevistado,, segundo a ótica os objetivos do próprio entrevistado, uma vez que as perguntas que estruturam um suposto roteiro não possuem um caráter interrogativo e sim dão a entender que o que entrevistador faz é solicitar, ou pedir, que o entrevistado conte sua história de vida ou determinada fase desta história. (Menezes, 2016, p. 03).

A metodologia beneficiou o público estudado, sobretudo as crianças, sendo que essas puderam ficar a vontade para relacionaram as perguntas com as suas vivências cotidianas, trazendo falas que especialistas na área apresentam cientificamente, nos

possibilitando visualizar os impactos emocionais e o quão as experiências positivas podem servir como mecanismo de empoderamento e ressignificação das suas memórias no que diz respeito as suas visões sobre suas ancestralidades e heranças trazidas por esses. Podendo entender a África com as suas singularidades, sendo esse fato colocado pela legislação e diretrizes curriculares, tal como o Currículo em Movimento do Distrito Federal. A metodologia sugere que façamos uma análise das impressões que o/a entrevistador/a tiver em relação às falas dos entrevistados/as. Desse modo, ao final das entrevistas dos docentes, seguirão minhas observações, sendo o mesmo com as entrevistas das crianças.

A investigação não se encerrara com números precisos, nem tão pouco com resultados idênticos que foi validado com pessoas de uma escola pública da Ceilândia-DF e os resultados poderiam sofrer variações, a depender de fatores como: localização geográfica, poder econômico, capital cultural, formação dos profissionais estudados e os grupos que esses fazem parte.

3.4 APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Aspectos das entrevistas serão explorados à luz do referencial teórico no capítulo quatro. Neste, a seguir seguem a descrição sucinta dos entrevistados, do docente e da docente entrevistado/a, depois, das/o cinco crianças ouvidas/o.

Ao longo dos anos o/a professor/a entrevistados puderam buscar embasamento teórico e prático para abordarem os conteúdos curriculares obrigatórios de História das séries iniciais. Realizaram cursos de Formação Continuada pela Escola de Aperfeiçoamento para Profissionais de Educação (EAP), além das buscas pessoais com colegas que se empenham em desmistificar o ensino de uma África submissa e leituras de autores e autoras negros e negras.

Os dados que se seguem foram coletados em diferentes momentos e com diferentes sujeitos. Os impactos do ensino de História da África e para a educação das relações raciais, bem como para a empoderamento e autoestima dos/das envolvidos.

Professor 1: O contato

Conheci o professor 1 se deu com a ida do mesmo na disciplina de “Ensino e História Identidade e Cidadania” do curso de pedagogia quando era aluna da mesma no

primeiro semestre de 2017 na UnB. O docente foi convidado pela professora da Renísia e narrou alguns trabalhos realizados na escola onde ministra suas aulas, sendo ele formado em pedagogia, trabalhando assim com Ensino Fundamental 1. Entrei em contato com ele solicitando uma cópia de uma história que ele tinha contado na aula, mais tarde, pedi um material para uma outra disciplina e ele sempre foi solícito.

Quando decidi o tema de pesquisa entrei em contato com este solicitando a sua participação e a possibilidade de alguns dos seus alunos/as no meu trabalho final, o docente aceitou e disse que poderia falar com os pais de alguns alunos/as.

Descrição

O docente 1 é professor da rede Pública do Distrito Federal há vinte e três anos, pós graduado e atua na escola XX há seis anos. Anteriormente trabalhava em outra escola, e foi lá que começou os trabalhos sobre história da África e cultura afro-brasileira, lugar este que alega que tinha mais apoiadores para a realização dos trabalhos. Nossa entrevista foi em uma manhã chuvosa, na sala de reforço da escola, somente eu e ele, em alguns momentos entrava uma professora, mas ficava afastada realizando alguma atividade. Está atuando em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental. Cinco dos seus alunos fizeram parte da entrevista, só que em um outro momento e individualmente.

Professora 2: o contato

Conheci a professora 2 por meio do professor 1. Quando o procurei falei da pesquisa e o perguntei se ele conhecia mais professores que trabalhassem as questões étnicos- raciais. Ele me deu alguns contatos, entre eles, o da professora 2. A entrevista aconteceu em sua casa, no dia, estava ela, sua filha e seu filho, cheguei para entrevistá-la no início da noite.

Descrição

A professora 2 atuava em séries iniciais e está recém aposentada, tem cinquenta anos, é graduada em geografia e fez especialização em Administração escolar. Trabalhou na rede pública do DF por quase trinta anos, em 2008, ganhou um prêmio do Ministério da Educação (MEC) por seus trabalhos relacionados a conteúdos étnicos-raciais e é conhecida por esses. O prêmio veio após a diretora da escola que ela lecionava pedi-la que se inscrevesse, pois julgava que os projetos que ela fazia com a turma, contavam com

os requisitos para participar. Em meses como o de novembro, é convidada para dar palestras a professores.

Depois da entrevista com o professor 1, percebi que algumas perguntas poderiam se inverter, então comecei com a pergunta sobre a sua percepção de negritude e ela acabou se animando.

Preservados os nomes dos/das participantes, como já dito, passamos aos relatos de cada um/uma dos entrevistados/as.

Apresentando os procedimentos e os sujeitos da pesquisa, segue apresentação das entrevistas, sem nossa autoanálise aprofundada das falas:

3.5 RESULTADOS E SUBJETIVIDADES DAS NARRATIVAS

Bloco 1

EXPERIÊNCIAS DE UM PROFESSOR E UMA PROFESSORA NEGRA

Questão 1) O que costuma ouvir de relato das crianças?

R: Professor 1

A questão do negro, quando falava que sou negro as crianças falavam que eu não sou negro, que sou moreno, eles tem a ideia que ser negro e ser preto é algo negativo. Trabalha a questão do lápis cor de pele, o próprio nome ser negro. Os próprios pais olham, e dizem “professor negro”. No início do ano percebi que era uma turma muito preconceituosa, xingando por cor de pele, orientação sexual. A turma sentava em U de Umbutu. Mas uma mãe comentou eu desanimei e mudei. Agora eles sentam em dupla. A mãe falou que eu só trabalhava sobre essas coisas.

R: Professora 2

“Eu observava que as crianças brancas se envolviam de cabeça, tinha uma aluna que falava que queria ser negra porque tudo de negro era lindo. Uma aluna contou que estava no trânsito e falou que a tia levou uma fechada de um cara negro e disse “só podia ser preto” e ela falou que ela não podia falar aquilo. Elas diziam “tia, eu vi um dread, algo igual as coisas que eu levava pra sala e se eles vissem na rua chegavam me

contando. Nesse tempo eu estava me afirmando, aprendendo, lendo. Eu me via nas crianças que sofriam e isso doeu muito. Estava me descobrindo.

Questão 2) Você considera que o fato de ser uma professora/o negra/o desperta algum sentimento de diferenciação devido a sua cor de pele?

R: Professor 1

“Percebo mais dos pais do que das crianças, professor, séries iniciais, negro. Em reunião dos pais tenho que afirmar os títulos. Nas crianças percebo algo mais de positivo “nossa um professor negro”, sobretudo, as crianças negras.

R: Professora 2

“Depois que eu enegreci era uma professora referência, agora não, mas há 10 anos atrás eu chegava com o cabelão black, roupas acessórios, africanos. Ia bem afirmada, fora as aulas, dançar cantar encenar, sempre fazia isso, ainda mais nas aulas sobre cultura africana”.

Questão 3) Já presenciou algum ato de racismo na escola ou em sala de aula? Fez algo?

R: Professora 1

“Já sim. Tinha um aluno que era de idade avançada tinha 14 anos, criança negra, vivia na rua, chegava sujo, um dia uma coleguinha branca chamou ele de gorila. Ele para a aula pede pra guardar o material. O menino abaixou a cabeça e ficou de cabeça baixo. Eu fui conversar com ela. No outro dia a menina faltou, e a mãe disse que ela estava com medo de ir pra escola. Eu chorei quando cheguei em casa, porque me lembrei que um dia fui esse menino. A menina foi lá na frente e pediu desculpa. O menino mudou de estado e quando foi se despedir disse que gostou muito de mim, pois eu representava. Via que ele não aprendia porque era vítima de preconceito”.

R: Professora 2

“Já. Nem tinha a discussão, foi no ano de 2000. Estava em uma turma da 4ª série. Eu tinha uma aluna que tinha o cabelo crespo, e o menino chamou ela de cabelo

de Bombril, aquilo doeu em mim, pareceu que ela era eu. Eu pedi pra ele pegar na mão dela e pedir desculpas, e ele não quis pegar.”

RESPOSTAS COMPLEMENTARES:

R: Professor 1

Fiz um curso promovido pela secretaria, o foco eram brincadeiras de todos os povos, fiz com eles uma canção chamada “Tabajara”, uma roda que eles vão cantando e rodando e dançando. Eles adoraram!”

R: Professor 1

Fiz um evento de Extensão na UnB, (cujo o nome foi “Educação e Relações Ético-raciais, que aconteceu na data de 17/11 de 2004 a 15 de dezembro d e 2004, com duração de 40 horas. As informações sobre o curso foram passadas depois) que comentava que o grande problema da África ter sido colonizada foi pela receptividade. O povo africano recebiam os europeus de braços abertos, aí começaram a ver que a África era rica e que podia se beneficiar, não foi por acaso, por eles eram coitadinhos, mas por serem inteligentes e construíram a história do Brasil.

Bloco 2

IDENTIDADES NEGRAS QUE SE CRUZARAM

Questão 1) Quando e como foi o seu processo de se perceber negra/o?

R: Professor 1

“No primeiro ano. A professora não sabia lidar. Foi o mais complicado, até a idade dos meus alunos, 10, 12 anos não se considerava negro. Ficava o máximo possível perto de coleguinhas brancos pra parecer eles, sempre ia pra escola chorando, não gostavam de mim, tinha um colega que me perseguia. Esse menino passou o ano cuspiendo em mim, não gostava de ser negro, me olhava no espelho e não queria. A

minha afirmação começou quando o meu pai, que é quilombola, me levou pra o quilombo. O Quilombo da Mesquita, via as crianças negras lá e dizia “legal, as crianças iguais a mim”. O Rafael, meu amigo, desde os 12 anos era militante e me efervesceu na minha percepção como negro e ser ativo. Quando entrou em sala de aula percebeu que a luta dele tinha que ser essa, por tudo que ele sofreu, viu que tinha que fazer a diferença.

Eu percebi que a minha timidez está ligada a isso. Vou às escolas falar do meu trabalho morrendo de medo. Pegou a questão ruim pra transformar em coisa boa. A minha gagueira, a timidez é por isso.

“Na primeira escola o porteiro não queria me deixar entrar, nessa mesma escola o pai chegou e falou “nossa, professor preto”. Peguei a dor pra transformar em ativismo e pensar no outro. Não queria que as outras crianças negras passassem o passei. Tenho dificuldade para aprender. A minha mãe trabalhava nessa escola, era servente, todo os dias chegava chorando. Nos sábados eu ia pra escola com a minha mãe pra ajudar na arrumação da biblioteca, a partir desse contato e cheiro com os livros o interesse pelo estudo começou a despertar”.

“Não tinha um referencial negro, só o Robin Hood, que tirava dos ricos pra dar aos os pobres e os pobres eram negros”.

“A minha mãe e o meu pai são negros”.

R: Professora 2

Isso se deu em 2007 pra 2008. Eu estava muito deprimida porque tinha acabado de perder uma gravidez. Foi quando um colega da católica apresentou-me pra uma pessoa chamada Carlos, esse era coordenador do NEAFRO, ao conversarmos, ele falou que o problema dela era de identidade. Falou de espiritualidade, do Candomblé, de Oxum e a convidou para um encontro no sábado que tratavam de questões de negritude, quando chegou o dia, eu foi porque sou curiosa. Quando cheguei lá, me deparei com aquelas pessoas negras, uma menina com black power grandão. Essa foi a primeira vez que viu tantas pessoas negras falando de negros. Cabelos trançados a discussão partia de um texto da beel hooks, “Alisando seus cabelos”, ao chegar em casa li o texto e chorei muito. Cortei o cabelo. Comecei uma busca profunda, não sai do grupo e

mergulhei nas questões raciais. Quando lia pensava “como assim, ninguém nunca me falou isso”. Tinha apelido de nega do cabelo de Bombril. Em 2007 pra 2008 foi se fundamentar, conhecer a história, a verdadeira história, fez um curso atrás do outro. Foi pra roda de sampa, pra capoeira, namorar um negro. As pessoas me fortaleciam.

Com o tempo já me considerada mais preparada teoricamente. Cheguei em uma sala de aula e fui contar uma história e viu que só tinham personagens brancos, no dia seguinte, levou a história da Rufina, (personagem negra) e as crianças perguntavam “isso existe, professora?”. Falei da minha negritude, do meu cabelo, do meu corpo.

Pedi pra as crianças se desenharem e elas se pintavam de brancas, de olhos verdes, no dia seguinte, levei os crachás com os nomes e pedi que se olhassem no espelho. Tinha uma aluna com traços de indígena e eu perguntei se ela tinha descendência a menina falou que não, no dia seguinte, a mesma foi correndo no estacionamento falar que perguntou pra mãe e ela disse que a bisavó era índia.

Continuei estudando, lendo, fazendo coisas. Em 2008 a diretora da escola que trabalhava me pediu pra se inscrever em um concurso do MEC, que premiaria professores que tivessem projetos inspiradores e disse que eu tinha todos os requisitos. Encaminhei o projeto. Com uns dias o MEC entrou em contato dizendo que eu era uma das finalistas.

O meu pai era um grande apoiador. Não conseguiu passar no concurso e no dia seguinte ele foi e conversou com a diretora e fui selecionada.

Quando estava começando a militância, apareceu no quadro da minha sala a frase “nega burra”, os cartazes que fazia começaram a desaparecer. Foi a primeira vez que conversei sobre racismo com o corpo de professores, sobre como os nossos corpos sofrem. Contou o ocorrido na EAP na UnB.

Logo em seguida veio o resultado do prêmio do MEC. A regional levou flores, me parabenizou. Viajei pra falar do projeto. Minha vida se dividiu em antes e depois do prêmio. Viu que estava fazendo certo, porque virou referência, fazia coisas que os pais iam falar que não sabiam da história. Só em 2010 que fui falar sobre o que estava fazendo pra o resto da escola. Nesse ano, fiquei entre as quinze finalistas que iriam representar o Brasil no México com o seus projetos. Um morador da Maré que ganhou

o prêmio com o projeto “A Maré Dança”. Eu me sentiu representada. No concurso só tinham países da América do Sul e não tinha nenhum avaliador negro.

Levava poemas de escritores negros/as para trabalhar com as crianças, no dia seguinte faziam arte com eles. No ano seguinte, trabalhou com o projeto “Diferenças sim, Desigualdades Não”.

Questão 2) Quando sentiu que poderia contribuir para ajudar os seus alunos e alunas a enfrentarem o racismo e se orgulharem das suas identidades?

R: Professor 1

“Carrego desde a adolescência, quando via em sala a quantidade das crianças negras, as repetências, a maioria eram negras, vi que tinha que trabalhar. Lá em Brazlândia que comecei a trabalhar essa questão com o projeto “Brasil e brasis: do Diverso ao Belo, dos Problemas as Soluções” e dentro desse projeto comecei a trabalhar por meio de outro de nome “Orgulho e Consciência Negra”, esse foi criado antes da lei 10.639/03 aí chamou o projeto “Enegrecer” e comecei a ler Malcolm X, Fanon. Estava no início do ativismo, da leitura, a questão da formação, da bagagem, os cursos pela EAP me ajudam nessa tarefa”.

R: Professor 2

“Quando os viam chegando e se afirmando dizendo “eu sou negro/ negra tia”. Isso acontecia mais no segundo semestre, que já tinha dado tempo dessa afirmação acontecer. Era tão gostoso ouvir essa afirmação. E não era porque ela dizia, mas porque eles viam e se identificavam o que levava a afirmação. Ouvia muitos depoimentos de mães falando que nunca imaginaram aprender tanto com os filhos. Fazia um esquema de questionário com três perguntas pra os pais responderem e eles devolviam, eram perguntas relacionadas a aprendizagem dos alunos e os retornos eram sempre positivos”.

Bloco 3

FAZENDO A DIFERENÇA: POR UMA OUTRA HISTÓRIA NEGRA

Questão 1) Como aborda aspectos da história do Brasil no que se refere a escravização africana?

R: Professor 1

“Falo da África como o berço da humanidade, da intelectualidade, da cultura, utilizando-se de histórias infantis”. Pretendo acabar com a ideia de que a África é uma ‘escravolândia’. “Existe história da África sem o Brasil, mas não existe história do Brasil sem África”.

“Trabalho os provérbios africanos, indígenas, asiáticos, europeus, respeito aos povos, aos deuses, os ajudantes interpretam os pensamentos do dia, um ajudante lê e outro interpreta”.

R: Professor 2

“Fui buscar acervo, naquela época (2007) não tinha. Trabalhava com literatura infantil. Fez cursos de contação de histórias. As aulas sempre partiam de uma literatura. Pegava um texto que falava sobre a história e cultura africana e trabalhava outras disciplinas. Acho que foi isso que me fez ganhar o prêmio.”

Questão 2) A escola dispõe de algum projeto para trabalhar questões étnicas- raciais? A semana da Consciência Negra faz parte do conteúdo escolar?

R: Professor 1

Poucas pessoas fazem. Algumas turmas de 4º e 5º ano fazem. Eles focam o dia 20, tem o projeto da fazendinha e o foco desse ano é a Consciência Negra, mas é uma coisa de mês, comemorativa, folclórica. Eu montei com a minha turma o coral “afro brasilidades” fundado por mim. Eles cantam músicas de origem africanas e afro-brasileira, fazem as amarras, turbantes e fazem o coral.

R: Professor 2

Não, tiveram que fazer porque não faziam. A maioria das professoras eram brancas e a maioria dos auxiliares eram negras. Na escola não tinha, mas quando ganhei o prêmio fizeram no ano seguinte.

Questão 3) Começa falando dos portugueses, indígenas ou africanos?

R: Professor 1

“África e chega no Brasil com os povos indígenas, antes dos portugueses e indígenas era pindorama, os indígenas estavam aqui. Uso músicas pra falar como era, os hábitos da nudez, trabalho as questões indígenas, os grafismos, cada tribo, aldeia tem os seus grafismos. Mostro que já tinha uma história de vida de inteligência e cultura.

R: Professor 2

“Partia dos africanos, partia da literatura. Uma que falava da relação de poder de brancos e negros. “Donos do Rei”. Falava da religião de matriz africana. Um aluno se apaixonou por Ogum. Eu lia a “Lenda dos Orixás”. Um pai questionou porque eu estava trabalhando religião, eu mostrei a lei e disse que eu estava respaldada. Estava fazendo capoeira e levei o professor. Teve um desfile e as meninas foram de baianas e os meninos de capoeiristas e uma faixa escrita “Lei 10.639/2003”.

Questão 4) Você se considera alguém com formação para abordar com segurança a lei 10.639/2003, de modo a tornar entendíveis os processos de colonização de países africanos e como foram os processos de dominação portuguesa?

R: Professor 1

“A universidade não me deu embasamento, estamos inacabados, eu sou pesquisador da área, leio vários pensadores, Eliane, Sueli Carneiro, não por formação acadêmica, mas por militância e ativismo, por ter amigos que ajudam na questão de luta. Trabalho a África na Europa”.

“Conto dos conhecimentos africanos, do moinho, da tecnologia, mostra pra as crianças que eles vieram nesse sentido, sabiam de coisas que o resto do mundo não sabia. Quebrar o estigma e trabalhar a intelectualidade, trabalhar autores negros”.

R: Professor 2

“Super! Mergulhei, busquei, estudei muito. Em relação as outras pessoas que só faz o 20 de novembro e fica só com isso. Na última escola que trabalhei na reunião falaram de todas as datas comemorativas, menos do 20 de novembro. Eu fiz essa observação e me perguntaram o que se comemorava no dia 20 de novembro.

A metodologia sugere que façamos uma análise das impressões que o/a entrevistador/a tiver em relação as falas dos entrevistados/as. Desse modo, segue abaixo minhas colocações:

3.6 MINHAS CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DAS NARRATIVAS DO/DA PROFESSOR/A

Professor 1

As narrativas no que se diz respeito ao seu perceber-se negro, me emocionou algumas vezes. As semelhanças de não querer que seus alunos e alunas negros e negras passem por situações que lhe levou a desenvolver traumas que carrega até hoje. Parece ser um traço característico ao relato de pessoas negras. Eu mesma sinto motivação semelhante quando vejo este tema. Sobre a sua timidez, no início da conversa eu explique a metodologia e que iria escrevendo as falas direto no computador, falei que poderia ajudar na sua desinibição, o que acho que veio a acontecer.

Em alguns momentos pareceu que desanima em meio à críticas, como foi o caso do exemplo da mãe, mas, também percebi que é encorajado a continuar por meio das pessoas que o procura pra dar exemplos do seu trabalho. Mostrou-me várias cartas que recebeu de convite para ir a escolas no mês da consciência negra.

O cansaço fica evidente, mas a questão pessoal e política lhe inspiram.

Professora 2

A professora 2 é uma pessoa que enche que a escuta de inspiração. Pela vontade em que fala e por saber a diferença que fez na vida dos seus alunos e alunas negros e negras nesse tempo. Ficou perceptível que a sua militância se deu depois do encontro pessoal que teve com a sua negritude, podendo assim procurar meios de se respaldar teoricamente e encontrar forças para enfrentar as resistências dos demais membros do seio escolar.

Sua afirmação identitária foi se solidificando a medida que ela ia ajudando seus alunos a se perceberem também. Ficando evidente o seu papel político e pessoal, sendo que este aumentou com o as ações empoderadas dos seus alunos/as.

Ao longo da entrevista ela lembrava de algumas coisas, como livros e as fotos do dia da premiação do MEC e ia me mostrando, o que acontecia também com o Marcos. É perceptível a satisfação pessoal e a sensação de contribuição para os seus iguais.

3.7 O QUE DIZEM OS ALUNOS/AS: IMPACTOS GERADOS NAS CRIANÇAS NEGRAS

A seguir, descreverei as crianças e o primeiro contato que tive com elas. Em todas as entrevistas, que foram uma por vez, eu explicava quem era, o que estava fazendo lá, o que era um Trabalho Final de Curso (TCC). Todas as entrevistas aconteceram no dia 29/11/2018 na sala de reforço da Escola XX no período vespertino. E as 5 crianças entrevistadas são alunas/o do “professor 1”.

Criança 1

Idade	Sexo	Série	Raça	Cor	Autodescrição
10 anos	Feminino	4º ano	Negra	Parda	Negra

A estudante 1 é muito simpática, gosta de conversar, em alguns casos pensava, pedia desculpa pela resposta, que pra ela, “não tinha nada a ver”, foi uma conversa tranquila e longa. Ela tem três irmãos, sendo que uma é um ano mais nova e uma grande influência pra ela, pois exalta a sua beleza natural. Começou dizendo que a sua mãe também estudou Pedagogia.

Criança 2

Idade	Sexo	Série	Raça	Cor	Autodescrição
9 anos	Masculino	4º ano	Negra	Negro	Moreno

O entrevistado 2 chegou um tanto tímido na sala. Expliquei o que iríamos fazer e ele ficou menos retraído. Contou-se que a mãe é morena e o pai um pouco mais claro. Disse que a mãe se intitula como morena, é designer de sobancelhas e o pai trabalha em uma empresa. Ele é filho único.

Criança 3

Idade	Sexo	Série	Raça	Cor	Autodescrição
10 anos	Feminino	4º ano	Negra	Negra	Negra

A estudante 3 tem 10 anos e é a mais velha de três filhos do casal, sendo que os dois mais novos têm três anos e são gêmeos, sua mãe e seu pai são negros. Foi a única nessa condição, os demais eram filhos de famílias inter-raciais ou usaram a expressão “um é mais escuro e outro mais clarinho”. Ela disse sem dúvidas que ambos eram negros.

Criança 4

Idade	Sexo	Série	Raça	Cor	Autodescrição
10 anos	Feminino	4º ano	Negra	Negra	Parda/Negra

A estudante 4 é filha de uma relação, inter-racial disse que a sua mãe é mais “clarinha” e o seu pai mais “escurinho”, disse que tem um irmão mais novo alega saber da

África a questão do trabalho, dos escravos e que as vezes eles trabalhavam lá, e depois pararam.

Criança 5

Idade	Sexo	Série	Raça	Cor	Autodescrição
10 anos	Feminino	4º ano	Negra	Parda	Parda/Negra

A estudante 5 é aluna do professor 1, profissional este que contribuiu com a pesquisa. Estuda no 4º ano do Ensino Fundamental na Escola Classe XX de Ceilândia, seu pai, homem branco e nordestino, é, também professor daquela escola e eu o conheci quando ele foi buscá-la, já que a realização das entrevistas aconteceram entre 15h 35 a 17:50. A estudante 5 foi a última dos cinco estudantes entrevistados.

Bloco 1

EXPERIÊNCIAS DE UMA ALUNA/O NEGRA/O

Questão 1) Sabe o que é racismo?

Criança 1:

“As pessoas não respeitar as negras, nós respeitamos as brancas e queríamos o mesmo respeito, elas não nos aceita como a gente é, parecem que pra elas nos aceitar, precisaríamos mudar de cor. Faço parte do projeto “Vozes da Paz”, esses dias se encontraram na escola pra dar sugestões de como tornar a escola um lugar melhor, questões sobre a racismo, brigas, essas coisas”.

Criança 2:

É uma pessoa não gostar de outa.

A cena que você presenciou, das meninas não deixarem a menina negra brincar, você acha que aquilo era racismo?

“sim”

Criança 3:

“É quando a pessoa, como na escola particular, as pessoas não me aceitavam porque eu sou negra, principalmente as professoras. Eu acho que elas que deveriam se importar, mas não falavam nada, se falasse era só” “não pode fazer racismo com os outros”.

Criança 4:

“É uma pessoa que tem a pele escura e sofre racismo pela branca. Que até mesmo a negra pode fazer com a outra, sendo que pode fazer isso como uma vingança, por ter sofrido racismo também, descontando aquilo que passou, em outra pessoa”.

Criança 5:

“Racismo é a opressão conta a pessoa negra. O meu catequista falou que a cor preta é ruim, já a branca boa. Sendo que Deus separou a luz e a escuridão, a escuridão é representada pela cor preta que é ruim”.

Relatos extras que surgiram naturalmente ao longo de algumas perguntas:

Criança 3:

“Fui ter uma amiga quando uma menina, também negra e com o cabelo igual o meu chegou na escola que eu estudava antes. Nós nos juntamos e fomos amigas. Teve uma época em que eu não queria ir para a escola porque estava sofrendo muito racismo. A maioria das pessoas eram brancas e defendiam mais os brancos do que nós negros. Eu fingia que não estava escutando e ficava calada, porque é melhor ficar calada do que abrir a boca e falar besteira, porque se eu falasse algo era motivo de suspensão. Essa escola é a primeira escola que eu não sofro nada, primeira escola que eu vi que tem várias pessoas da mesma cor que a minha”.

Criança 1:

“Gostava de alisar o cabelo, agora odeio. Alisava com medo das pessoas me xingarem, muitas vezes alisava por causa disso. Quando visito minha avó ela fica falando que eu tenho que alisar. Não entendo porque ela tem o cabelo cacheado e é negra e não gosta. Quando ela começa a falar essas coisas peço pra o meu pai me levar para casa, já falei pra ela parar, mas ela não para. Há alguns meses, eu me isolava das pessoas, por achar que ninguém queria brincar comigo, porque isso já aconteceu. Talvez eu vá pra escola particular, e a minha amiga que vai vir falar com você também

(criança 3) e já estudou em escola particular, ela diz que eu vou querer voltar a estudar na pública, porque lá é pior, ninguém vai querer ser minha amiga por causa do meu cabelo e a cor da pele. Eu e (criança 3) nós ajudamos, porque nós duas somos negras, nós sabemos o que a outra passa. As minhas amigas brancas me batem quando vou falar algo. Uma desses dias me bateu porque eu chamei ela de feia. Citou o nome de uma e disse que essa bateu nela porque ela (a criança 1) a chamou de feia.

Bloco 2

IDENTIDADES NEGRAS QUE SE CRUZAM

Questão 1) Qual a sua cor?

Criança 1

“Eu passava chapinha no meu cabelo porque era obrigada, participava de um grupo chamado “Coração de Maria” e tinha que alisar o cabelo pra fazer a trança”.

“Não gostava do meu cabelo, nem da pele, minha madrinha alisa o cabelo e me influenciava a alisar também”.

Questão 2) Em relação a sua cor

“Me considero negra, mas muita gente fala que eu sou parda. Não sei se você já passou por isso. As pessoas falam que eu sou parda porque a minha pele não é tão escura. Me chamavam de cabelo de hortinha, de rabanete e falavam que eu tinha cortar logo, que já tinha dado aquilo. Minha mãe e minha irmã me ajudaram a eu não me adiar mais. Aqui na escola nenhum professor fez tanto quanto o professor 1 está ajudando. Ele diz que se a gente tratar alguém bem, a outra pessoa tem o dever de fazer o mesmo”.

Criança 2

“Moreno. Um dia eu vi uma menina negra querendo brincar com outras meninas brancas e elas não deixaram”.

Criança 3:

“ Negra!”

Criança 4:

“Parda”.

Criança: 5

“Me considero morena, porque meu pai é branco e minha mãe é negra, mas eu sou negra porque puxei mais coisas da minha mãe”.

Questão 3) Gosta de ser negra/negro? Morena/o?

Criança 1:

“Amo! Porque se eu tiver uma amiga também negra a gente se ajuda. Os brancos não sabem o que nós passamos, minha mãe é branca, ela sabe porque eu conto tudo pra ela, mas, mesmo assim ela sabe muito pouco o que eu passo por causa da minha pele, do meu cabelo. Gosto porque a gente tem o cabelo lindo, a cor linda. Hoje em dia tem até modelos negras. Acho lindo!”

Criança 2

“Gosto de ser moreno porque acho bonito legal e bonito”.

Criança 3:

“Gosto de ser negra e que sempre gostei, nunca tive preconceito nenhum, quando a professora me excluía percebia que era por causa da minha cor. Às vezes eu perguntava pra minha mãe o porquê ter nascido assim, com a pele assim? E minha mãe falava que ninguém é igual, que todos somos diferentes”.

Criança 4:

“Sim. As pessoas acham que ser brancas é a melhor coisa do mundo, mas a pessoa negra é mais feliz, porque eu sou feliz”.

Criança 5:

“Tenho orgulho de ser negra e se alguém falar algo racista, eu digo que tenho orgulho de ser quem eu sou, e se a pessoa não tem, é melhor ficar calada”.

Questão 4) Como você se percebeu como negro ou negra? Houve alguma situação que te levou a entender isso?

Criança 1:

“Quando me olhava no espelho e afirmava isso, a minha irmã me ajudou muito porque olhava pra mim e dizia que eu era linda, que nunca iria me xingaria por causa da minha cor”.

Criança 2:

Não fiz a pergunta

Criança 3:

“Eu percebi quando tinha 5, 6 anos. Minha família é toda negra, então eu me aceitei normal”.

Criança 4:

“Percebi que não era branca quando o meu pai disse que temos que nos aceitar como somos. Depois de um tempo, me olhei no espelho e fui ver que eu era negra.”

Criança 5:

“O professor 1 me ajudou, pois ele fala muitas coisas, quando eu dizia que era morena ele dizia que eu poderia me considerar negra”.

Questão 5) O que você acha do seu professor/professora?

Criança 1

“Ele é muito massa, nos ajuda em tudo, é brincalhão, mas quando tem que pegar pesado ele pega. Considero ele um pai, nos os ajudam em muitas coisas, quando nós brigamos”.

Criança 2

“Acho legal, engraçado e bom contador de histórias”.

Criança 3:

“Ele é o primeiro professor da minha vida que é negro e fala de racismo Não é daqueles professores que leva pra direção com qualquer coisa. Ele conversa, diz que temos que respeitar, que ninguém nasceu igual. O professor que eu mais gostei na vida”.

Criança 4:

“Uma pessoa muito boa que trabalha racismo, alguém que nos inspira escrever. Ele é muito legal. Ele me ajudou a me aceitar, porque fala que todos temos que nos aceitar do modo que somos, sendo brancos ou tendo a pele mais escura, que mesmo assim somos bonitos”.

Criança 5:

Acho ele muito legal. Gosta das brincadeiras educativas que ele faz.

Questão 6) Ele (professor 2) ajudou no seu processo de entender quem você é negro/a?**Criança 1:**

“ Ele ajudou muito, porque ele sempre diz que você tem que amar a sua cor, seu cabelo, dar valor a ele. Acho muito bonita a história do professor. Quando ele conta, eu sempre choro, porque eu sou muito sentimental. Ele me ajudou muito a se reerguer por causa dessas coisas que você está perguntando. Ajudou muito, muito, muito”.

Criança 2:**Criança 3:**

“Nas aulas de história e de geografia ele faz a gente se aproximar mais, ter orgulho de nós mesmos”.

Criança 4:**Criança 5**

“Ele fala as coisas de origem africana fez com que eu me identificasse com as histórias, nunca precisei de ajuda particular”.

Se pudesse, você trocaria de cor? Por que não/sim?

Criança 1:

“Não, desde o início do ano quando o professor começou a falar sobre essas coisas, comecei a me aceitar, desde o início do ano não trocaria a minha cor nem por nada, nem por um quadrilhão de reais”.

Criança 2

“Não porque tem orgulho da minha cor”.

Criança 3:

“Não mudaria de cor porque é bem, gosto de ser negra, está bem do jeito que sou, não estou nem aí pra o que os outros falam de mim, se eu tenho o cabelo cacheado, por eu ser negra, o que importa sou eu gostar de mim, não os outros”.

Criança 4:

“Não trocaria de cor porque acho muito linda, se eu trocasse a sua cor, não seria feliz do jeito que sou”.

Criança 5:

“Não, pois tenho orgulho, minha cor muda naturalmente, ao nascer eu nasceu branca com cabelo liso e franja, tinha puxado só meu pai, mas depois fui escurecendo e puxando mais a minha mãe”.

Bloco 3

FAZENDO A DIFERENÇA: POR UMA OUTRA HISTÓRIA NEGRA

Questão 1) O que você sabe a respeito da história da África?

Criança 1

“Os africanos viviam muito bem, até a chegada os portugueses. O professor conta várias histórias e em algumas me emocionam muito porque acho muito triste. Eles

foram obrigados a se separarem dos filhos. O que acho legal foram eles formarem os quilombos pra eles não ficar presos nas fazendas. O professor contou uma história que quem escravizou os negros dizia que existia um monte invisível, que se eles fossem lá iriam encontrar monstros, porque lá tinham monstros e eles iriam ser mortos, mas eles diziam que preferiam morrer com os monstros do que serem escravizados. Chorei muito nessa parte, (fez uma pausa) não sei explicar (fez outra pausa). Acho os castigos muito cruéis. Quando o professor fala sobre os fatos do racismo eu acho muito triste. Ficaria muito feliz se o racismo tivesse acabado. Minha avó é negra e falou o seguinte “a escravidão acabou, mas o racismo ainda não”.

Criança 2

“Lá tem muitas pessoas negras e as pessoas se orgulham de serem negras. Lá é muito quente”.

Criança 3

“O professor Marcos disse que quando eles vieram para o Brasil, trouxeram as mulheres que hoje a gente chama de black power, trouxeram, também, o arroz pra plantar aqui, e que se não fosse isso, nós não conheceríamos o arroz ainda”.

Criança 4:

“A questão do trabalho, dos escravos e que as vezes eles trabalhavam lá, e depois pararam”.

Criança 5

“Lá é muito legal. O Zumbi dos Palmares, era um africano difícil de matar”, foi perseguido e sofreu atentados, mas era muito resistente, muito forte”.

Questão 2) Qual a importância dos africanos para o Brasil? ?

Criança 1

“Eles vieram para construir as coisas. Viviam super de boa lá até a chegada dos portugueses. Os filhos eram separados das mães. Vieram sem receber dinheiro, sem receber nada”.

Criança 2

“O professor disse que eles traziam arroz nos seus cabelos para alimentarem seus filhos e filhas”.

Criança 3

“A coisa mais legal foi o fato deles terem trazido comida, o arroz, (rio) eu amo comer”.

Criança 4

“O arroz e capoeira”.

Criança 5

“Todo mundo vem de origem africana, se não tivesse os africanos, não existiriam as pessoas”

Questão 3) Das coisas trazidas pelos africanos o que você acha mais legal?**Criança 1**

“A cultura, as saias, os cabelos”.

Criança 2:

Emendou na resposta anterior.

Criança 3

Fez uma outra narrativa.

Criança 4:

“O arroz que era colocado dentro dos cabelos blacks power das mulheres. O seu e é um? Eu amei!”

Criança 5:

“Os instrumentos, a macumba, as pessoas veem a macumba como coisa má, mas na verdade são os instrumentos”.

3.8 MINHAS IMPRESSÕES SOBRE AS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS

Criança 1

A criança 1 demonstrou muita maturidade no que se refere ao entendimento das questões raciais. Lembrou de trabalhos e falas ditas em sala de aula que só ela relatou. Era perceptível o prazer que ela tinha de falar daquilo, falando com muita firmeza e empolgação. Aparece ser uma aluna que se empenha pra buscar explicações dos assuntos que lhe causa interesse. Em alguns momentos pedia desculpa por julgar que as respostas não estavam “dentro” do que era perguntado, mas eu dizia que a intenção era aquela. Houve uma aproximação natural entre nós duas e ela ficou extremamente à vontade pra relatar suas experiências.

Algo que foi observável tem a ver com a amizade dela com uma das entrevistadas. Ela mencionou o seu nome aproximadamente três vezes e frisava a questão de ambas passarem pelas mesmas situações e uma ajudar a outra, ouvir a outra. Além da sua certeza do seu pertencimento, por ser ela uma negra de pele não retinta, mas com o fenótipo.

Foi curioso, também, no que se trata da questão de ser o pai dela o negro da família e partir da mãe o fato de ajudá-la a se aceitar como negra.

A representatividade no mundo da moda e na escola, além da exaltação da sua beleza, por parte dos pares dos quais ela admira, foi algo que também ficou marcado.

Em algumas falas ela pausava, era perceptível a sua emoção.

Relendo as respostas da estudante, me emocionei inúmeras vezes. Falava pra ela que se eu soubesse o quando ser negra era bom desde a idade que ela tem, várias coisas seriam diferentes.

Quando ela contou da sua avó ser negra e não gostar dela mesma, falei que iria contar a minha experiência depois, porque não queria interrompê-la, já que estava tão empolgada. Quando ela acabou de contar da sua avó, contei algumas experiências relacionadas a questão do meu pai ser negro e também não se aceitar, falamos do fato da culpa não ser deles, mas de serem, também, vítimas.

Essa conversa foi primordial pra entender na prática, sobretudo, a importância dos pares negros como mecanismo de força e o que a educação é capaz de fazer em relação a tornar as pessoas negras cientes dos seus processos.

Criança 2

A criança 2 o não ficou totalmente à vontade em alguns momentos, em algumas perguntas, tais como contribuições dos africanos para o Brasil e o que eles trouxeram para cá, pensava um pouco para responder. Foi perceptível o seu ainda não entendimento a respeito do seu pertencimento racial, entendendo que ele tem traços finos, cabelo liso, mas a pele escura. Quando ele contou-me a história da cena de racismo que ele presenciou, a fez porque ficou retraído e eu me esforcei para que ele ficasse mais solto e buscasse algo mais da vivência pra relaxar. Demonstrou ser imaturo no que se refere as questões raciais. Esboçou dúvidas, se alguém que pensa a respeito das práticas sociais racistas. O fato da mãe não se reconhecer como negra, pode ser um fator que contribuiu para o seu não reconhecimento também. A admiração pelos símbolos negros foi algo que ficou visível.

Criança 3

A criança 3 falava sorrindo. Ela foi uma das que mais se mostrou empoderada e entendedora dos motivos pelos quais veio a sofrer ao longo da sua curta, mas cheia de desafios, trajetória escolar.

A entrevistada 1, que é amiga dela, mencionou constantemente o seu nome, quando conversamos, entendi os motivos. Eles ficaram evidenciados. Tudo que ela falava tinha emoção, falava com entusiasmo, alto e com vontade, tinha “certeza” em tudo que dizia. Uma personalidade forte e que a identificação foi simultânea e mútua. No final, ela perguntou se podia me dar um abraço.

Criança 4

A criança 4 demonstrou certa imaturidade em relação ao tema, a respeito das heranças africanas, ela pedia um tempo pra pensar e precisou de alguns estímulos. Ao longo da entrevista, notei que ela ia dando respostas relacionadas com “aquilo que eu poderia gostar de ouvir”. Era algo relacionado a admiração e identificação que teve comigo, e, em alguns casos, se esforçava pra dar respostas mais completas.

Carrega algumas falas de senso comum, e ainda, não afirma a sua negritude de modo firme, ficando no “morena”.

Ela tem os traços finos, cabelo liso, mas a pele escura, o que pode fazê-la pensar na questão do cabelo crespo e traços grossos, como definidores da negritude.

Criança 5

A criança 5 é tímida, mas dá pra notar que a sua timidez não diz respeito a sua autoestima, mas uma característica da sua personalidade. Demonstrou ser muito detalhista e quando contou a história a respeito do que o catequista falou, ter associado isso ao racismo, por ter feito uma leitura crítica da fala do mesmo. Quando falou as questões que envolvem orgulho de pertencimento, demonstrou que a partir dos trabalhos que o seu professor realiza, foi possível o seu entendimento a respeito da sua ancestralidade africana e indígena. Demonstrou entender a questão de ser fruto de uma relação inter-racial e entender que por ter mais características da mãe, que é negra, se considerar, também negra.

A principal característica que a estudante 5 desmontou foi a capacidade de observação e fazer as suas leituras dos fatos. Quando disse que o que mais gostava eram a macumba, associando esta aos instrumentos musicais eu achei que tinha entendido errado e perguntei novamente, sendo que ela repetiu a palavra e explicou o preconceito envolvido nos ritos que tem a música como ferramenta de manifestações. Em alguns momentos pareceu que a mãe dela ajudava consideravelmente no seu entendimento acerca da sua raça, até cheguei a pensar que essa seria uma militante, mas em outros, soava que ela reforçava alguns estereótipos, mas o que ficou bem evidente foi que a aluna 5, não fazia a leitura dessas falas como “cabelo de Bombril” de modo negativo, mas interpretando como brincadeira, logo, imaginei que seja pelo fato da estudante

5 achar que ela é negra também assim, não seria suas falas levadas para a sua leitura como sendo algo ruim.

Ao longo da trajetória escolar do professor 1, tal como as crises de identidade da professora 2, e por meio das narrativas das crianças, foi possível identificar a existência de falas que traduzem o racismo estrutural contido no seio escolar, entendendo que aquelas crianças que não narraram fatos onde elas foram vítimas, sabem o que é essa prática e a identificou no ambiente de estudo. A escola foi um lugar onde o professor 1 sofreu psiquicamente as consequências do racismo e revelou carregar resquícios desse tempo, expondo que a sua timidez e dificuldade de comunicar-se em público são marcas do racismo que vivenciou nos seus anos de escola como estudante, e mais tarde, como docente, tendo que “provar por meio dos seus trabalhos” que era/é alguém capaz o suficiente para estar ali como professor, sendo que nem sempre as marcas do racismo podem ser identificadas de modo consciente.

A professora 2 também trouxe narrativas onde teve que explicar para pais de alunos a importância de trabalhar o marco legal que trata da história e cultura afro-brasileira, sendo que esses questionavam a legitimidade do trabalho realizado por ela, essa ação caracteriza um desconhecimento e um olhar estereotipado sobre as manifestações de matriz africana.

As crianças, sobretudo a 1 e a 3, também narraram momentos onde elas sofreram as marcas desse racismo e como a convivência com outras pessoas negras, entre elas o professor 1, serviu para o fortalecimento da identidade de ambas, gerando laços de solidariedade por meio do compartilhamento dos dilemas, resultando assim na elaboração de mecanismos de defesa para uma maior aceitação racial por parte das duas, o que nos leva a pensarmos que essas são ações e vínculos, juntamente com o trabalho do professor 1 e a sua influência, por ser ele também uma pessoa negra, contribuíram na construção de ferramentas de enfrentamento para lidarem com o racismo e fortalecer a aceitação dos seus símbolos corporais herdados por seus antepassados negros/as, a ponto de se orgulharem disso, reconhecer e saber expor a importância desses na formação do país.

Finalizando relatos e comentários dos sujeitos da pesquisa, seguem algumas falas que nos possibilitam fazer relações com autores e autoras usadas ao longo do trabalho.

CAPÍTULO IV

Finalizando relatos e comentários dos sujeitos da pesquisa, seguem algumas falas que nos possibilitam fazer relações com autores e autoras usadas ao longo do trabalho.

DIÁLOGO ENTRE AS NARRATIVAS E REFERÊNCIAS, CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE RACIAL:

As narrativas dos entrevistados trouxeram suportes para que façamos uma relação com autores citados durante o referencial teórico desse trabalho. Sendo possível uma reflexão a respeito da importância de tudo que foi dito, sobretudo, em relação ao um ensino de História da África focado nos inúmeros pontos positivos desse continente. No que diz respeito a busca de professores que se empenham para que as outras Histórias sejam contadas, assim expõem sobre as riquezas de África, conhecida por ser o “Berço da Humanidade”. Essa importante informação foi narrada por um dos entrevistado ao ser perguntado como ele aborda aspectos da história do Brasil no que se refere a escravização africana. Ele coloca que: Professor 1 “a narrativa parte da África como o berço da humanidade, da intelectualidade, da cultura, utilizando-se de histórias infantis”, o intuito é ressignificar referenciais.

Sobre a importância da exposição dos pontos positivos do continente africano, é imprescindível trazer, novamente, Felice & Ayodele (2012):

A temática de História da África deverá ter o compromisso de mencionar as singularidades africanas e pensar o continente como berço da humanidade para além de suas mazelas, suas possibilidades, com vistas a “democratizar o tema mediante a sua deselitização corporativista” (WEDDERBURN, 2005). (Felice & Ayodele, p. 2012)

Ficou evidenciado que as abordagens feitas em sala pelo professor e pela professora, corroboram para que prevaleça as falas positivas dos educandos a respeito da cultura africana. Quatro das crianças souberam mencionar heranças africanas trazidas para o Brasil, como foi o caso do arroz, da música, as roupas, o cabelo envolvem o impacto positivo disto pra elas.

Criança 2

“Lá tem muitas pessoas negras e as pessoas se orgulham de serem negras”.

Criança 5

“Todo mundo vem de origem africana, se não tivesse os africanos, não existiriam as pessoas”.

“A cultura, as saias, os cabelos”.

As falas dos professores chamaram atenção no que diz respeito a utilização de livros de literatura com histórias sobre elementos da cultura negra. O que deve ocorrer devido aos limites já anunciados dos conteúdos em livro didático de História. Não dão o suporte suficiente para que haja uma educação antirracista. Sendo preciso o esforço do docente, comprometido em uma educação emancipadora, tornar-se um gestor proativo conforme define Filice (2011) aquele que, se compromete com uma educação antirracista e tem ciência da finalidade dos conteúdos na (des)construção do racismo no Brasil. A tarefa de busca por subsídios fora do material fornecido pelo Estado brasileiro, restando a conclusão de que este não traz dados suficientes para um trabalho de esclarecimento dos pontos positivos da cultura africana e afro-brasileira, mesmo sendo responsável por traçar políticas públicas antirracistas.

Professora 2

“Sempre trabalhou com literatura infantil, fez listas com 40 nomes de literaturas, cursos de contação de história”.

Também nos ajuda a entender a importância da educação como suporte indispensável para o exercício do ato de respeito e convivência pacífica entre pares nas salas de aula, sendo possível ter notado como práticas de ambos os docentes entrevistados contribuiu para isso. O princípio de uma educação que dê conta dos fatores de convívio social e o respeito às diferenças é um ponto trazido pelo Currículo em Movimento do Distrito Federal (SEDF, 2018). Onde coloca também a importância da legislação no que diz respeito ao ensino de História da África e cultura afro-brasileira, possibilitando assim, por parte dos educandos, a compreensão dos diversos grupos que formam o país e a reflexão sobre as diferenças e o racismo existente na sociedade brasileira. Sobre isso o Currículo em Movimento do DF coloca: “Tal mudança legislativa deve se consubstanciar

em práticas reais nas escolas, possibilitando uma melhor compreensão das diferenças e respeito às diversas culturas”. As falas a seguir são das estudantes entrevistadas: Criança 3 “Não é daqueles professores que leva pra direção com qualquer coisa. Ele conversa, diz que temos que respeitar, que ninguém nasceu igual”.

“O professor é uma pessoa muito boa que trabalha racismo, alguém que lhes inspira a escrever”.

Percebe-se que a sensibilidade para a temática racial tem a ver com o percurso do professor, homem negro, mas não se distancia das orientações sobre o que se espera de um educador, seja para o Ensino Fundamental, ou para as séries iniciais. O exercício do diálogo e a convivência respeitosa e o respeito às diferenças em sala de aula foram pontos narrados nas entrevistas. O professor compreende que o papel da educação passa pela exposição das diferenças dos povos que compõem a sociedade brasileira e explica os porquês. Com isto houve a compreensão por parte dos alunos negros e brancos sobre a beleza dos corpos que não são semelhantes aos deles e para os demais, o reconhecimento dos seus símbolos negros e a valorização dos seus corpos, antes incompreendidas as diferenças.

Sobre o processo de aceitação por parte das crianças negras e a valorização das suas ancestralidades com base na observação das relações de semelhança com o docente os entrevistados esboçaram orgulho pelo professor, ficando assim evidenciado:

Criança 1

“Porque ele sempre diz que você tem que amar a sua cor, seu cabelo, dar valor a ele. Disse que acha muito bonita a história do professor”.

A construção de sujeitos cientes dos processos históricos e dos seus próprios processos de entender as suas identidades, tendo essas semelhanças com outros pares, esse é um ponto trazido pelo Currículo em Movimento (2018):

Contempla, antes de mais nada, a construção do sujeito. O processo tem início quando a criança toma consciência da existência de um “Eu” e de um “Outro”. O indivíduo toma consciência de si, administrando suas vontades de forma autônoma nos seus grupos de convivência. (SEDF, 2018, p. 294).

Os impactos da falta de cumprimento legal, por parte de professores, em trabalhar questões de diferenças de raça, consequentemente, corporais, estiveram presentes nas narrativas das/o estudantes. Sendo que algumas delas esboçaram esse fato em suas falas de modo direto:

Criança 1

“As pessoas chamavam o seu cabelo de hortinha, de rabanete e falavam pra ela cortar logo, que já tinha dado aquilo”.

Criança 2

“Um dia uma menina negra queria brincar com menina brancas e elas não deixaram”.

Nas falas narradas, foi possível perceber a influência de pares, também negros, o quanto essa relação fortalece o indivíduo que encontra semelhanças no outro que tem a ver com as suas. Tais como, vivências opressivas parecidas.

Ficou evidenciado os impactos e sofrimentos psíquicos sofridos pelas crianças negras, que sofrem por serem excluídas, não terem amigos/as, ser a última da fila, ser chamadas de apelidos ofensivos. O que corrobora para exemplificar os estudos que tratam da emocionalidade das pessoas negras e como essas falas são intojetadas, gerando assim, a não aceitação do seu corpo negro e a negação da sua negritude, quando não encontram maneiras de se perceberem como herdeiros de uma rica e admirável história. Nos dois casos, ficou evidenciado o papel do professor.

A urgência na ressignificação do ensino de história do Brasil e cultura afro-brasileira se faz a luz de um entendimento voltado para as dificuldades que crianças negras se deparam logo nos seus primeiros anos escolares. Sendo a recusa em ir para a escola, em decorrência dos sofrimentos emocionais sofridos. Isso foi exposto por uma das entrevistadas:

”Fui ter uma amiga quando uma menina, também negra e com o cabelo igual o meu dela chegou, nós se juntamos e fomos amigas. Teve uma época que eu não queria ir para a escola porque estava sofrendo muito racismo”. Nesse sentido, Silva (2003) traz:

Quando o negro é representado à consciência de um indivíduo, os objetos que estão na sua consciência, tais como os estereótipos e preconceitos, podem modelá-lo de tal forma, que, mesmo na sua ausência, o conceito o coloca estigmatizado em papéis e funções, estereotipado negativamente e subordinado, e à sua visão concreta esse conceito é ativado, provocando a discriminação e a exclusão. (SILVA, 2003 p.30).

O entendimento inicial dos estudantes para com o professor 1 era que ser negro não é algo bom “quando falava que eu sou negro, as crianças diziam que eu era moreno”. Eles tem a ideia de que ser negro e ser preto é algo negativo”. Analisou o professor.

Sobre isso Bento (s/d) coloca “a semântica da palavra negro ou preto é empregada como sinônimo de algo ruim, depreciativo”. Sobre isso Gomes (2012) também coloca:

Um estudo pautado na valorização da cultura africana e afro-brasileira resulta em memórias positivas acerca das heranças africanas trazidas para o Brasil. Isso foi observado nas narrativas dos participantes das entrevistas. A palavra escravidão não foi mencionada com reação de pena, ficando nas falas dos estudantes a admiração pela resistência, sendo um exemplo uma fala de uma das participantes que mencionou os quilombos como sendo formas de ressignificação que ela admirava. Não há nenhuma ‘harmonia’ e nem ‘quietude’ e tampouco ‘passividade’ quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. (GOMES, 2012, p. 12)

Essa valorização era algo realizado firmemente por uma das professoras entrevistadas: Professora 1 “Ia pra a aula afirmada, com o cabelão, roupas, acessórios africanos”. A estética compõe sua perspectiva em educar para as relações raciais. Completando com as formas de resistência narradas por uma das alunas entrevistadas, não restando o sentimento de passividade por parte dos negros e negras: Criança 1 “O que ela diz achar legal foram eles formarem os quilombos pra eles não ficar presos nas fazendas”. Ou seja, havia uma sintonia em curso.

O sentimento de não aceitação por vivermos em uma sociedade racista que privilegia pessoas e a cultura branca foi colocado por Souza (1983) e uma das entrevistadas fez uma observação que nos faz lembrar o que essa autora diz “E, como naquela sociedade o cidadão era o branco, os serviços respeitáveis eram os serviços de brancos, ser bem tratado era ser tratado como branco”.

Ao falar do que entende por racismo, a criança 1 coloca a seguinte fala:

Criança 1

“Eles não nos aceita como a gente é, parecem que pra elas nos aceitar, precisaríamos mudar de cor”.

A reconciliação em entender o próprio corpo e se perceber como possuidoras de beleza foi pontudo, sobretudo pelas meninas. Onde elas expuseram a alegria de estarem em um ambiente em que podem “se ver nos outros”, sendo esses outros exemplos de admiração.

“Não gostava do cabelo, nem da pele, a madrinha dela alisa o cabelo e influenciava ela a alisar também”. (Criança 1) Esse processo de identificação, ou não, com o outro foi pontuado por Hall (s/d). “As identidades são construídas por meio das diferenças e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro”.

No momento da narrativa a estudante dizia que sua madrinha é branca e que tem o cabelo liso por isso gosta, mas não entendia o porque dela influenciar ela alisar também, nos fazendo pensar na associação que ela fez: o cabelo da sua madrinha é liso pelo fato dela ser branca mas ela não é, desse modo, seu cabelo não tem que ser “igual” o da madrinha. A respeito dos símbolos corporais negros e a compreensão de que a valorização desses tem relação com a exaltação de elementos culturais negros, Gomes (s/d) coloca:

O cabelo e o corpo são pensados pela cultura. Nesse sentido, o cabelo crespo e o corpo negro podem ser considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil. Juntos, eles possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada no seio da comunidade negra: a beleza negra. (GOMES s/d, p. 02)

A superação do uso de uma única narrativa no que se refere a explicação dos elementos culturais que formaram o Brasil é necessária. Exemplificar as manifestações e valorizar práticas não somente da cultura branca é uma forma de superar a visão estereotipada em relação as contribuições de afro-brasileiros, gerando assim um real entendimento sobre os benefícios que outros povos trouxeram de construtivo para a formação da nação, de modo a ser colocado a existência de outras Histórias dignas de admiração.

Falas de apreciação da cultura africana foi mencionado por uma das crianças entrevistadas, trazendo um entendimento a respeito da musicalização usadas em ritos religiosos. Nesse sentido, vale ressaltar a importância e o papel do professor sobre essas heranças. É sabido que as religiões de matriz africanas são vistas de modo estereotipado e como costumes e reverências do mau. Com isso, a fala da **Criança 5** traz a importância da quebra desses estigmas negativos em torno das manifestações trazidas de África, e ao mesmo tempo, as colocações dessa mesma estudante chama atenção sobre as visões equivocadas de algumas instituições a respeito do bem e do mal pode ser perigoso levando assim a negação das demais referências dos símbolos marcados como “coisas de preto”:

Criança 5

“Os instrumentos, a macumba, as pessoas veem a macumba como coisa má, mas na verdade são os instrumentos”.

“Eu já ouviu falar que a cor preta é ruim e a cor branca é boa. O catequista falou isso. Ele falou que Deus esparrou a luz da escuridão e que a escuridão é preta e ruim”.

Nesse sentido, Silva (2003) coloca sobre a importância das ressignificações das representações sociais. Para a “Criança 5” o que é demonizado pelo senso comum, tendo ela essa leitura, é o que mais lhe desperta admiração em relação a cultura afro-brasileira, ou seja, a transformação daquilo que é encarado como ruim para alguns, para ela é o que desperta mais gosto.

Transformar as representações sociais significa transformar os processos de formação de conduta em relação ao outro representado, bem como as relações com esse outro, porque na medida em que essas representações não apresentarem objetos de recalque e interiorização desse outro, a percepção inicial e o conceito resultante dessa percepção, em nossa consciência, terá grande aproximação com o real. (SILVA, 2003, p. 31).

Mudar as formas de abordagens históricas que se encontram enraizadas não é uma tarefa fácil, sobretudo, porque essa transformação requer fatores como os colocados a seguir Brasil (2008)

Introduzir uma lei nos sistemas de ensino não é tarefa rápida, tampouco trivial, pois exige formas eficientes de divulgação, fóruns de discussões, diálogo com todos os níveis de ensino da educação básica e superior e competência técnica e política para gerir as ações planejadas com a participação da sociedade. Estas ações estão dispersas em vários setores

do MEC e nas gestões estaduais e municipais, necessitando um acompanhamento sistêmico, o qual poderá permitir melhor uso dos recursos financeiros destinados aos cursos de formação, especialização, produção e distribuição de materiais didáticos, estudos e pesquisas. (BRASIL, 2008, p. 38).

É comum a identidade da pessoa negra ser, infelizmente, fortalecida, quando não negada, ao longo de muitos anos de vida dessa. Vivemos em uma sociedade que as manifestações e espaços privilegiados de poder são ocupados por pessoas brancas. As estatísticas afirmam esse fato. Como já foi mencionado em capítulos anteriores desse trabalho, as representações sociais de negros e brancos não são equivalentes, de um lado, a cultura branca é enaltecida e os corpos desses são colocados em diversos contextos como exemplos de tudo de melhor, sabemos que isso ocorre devido a fatores, também, já mencionados.

O currículo escolar no modelo que enfatiza a cultura branca em detrimento à cultura negra traz consigo um processo de naturalização da inferioridade racial, reforçando a discriminação e os preconceitos expressos formalmente em nossa sociedade. Portanto, mudar esse quadro é de suma importância como forma de valorização e reconhecimento da contribuição do povo negro para a constituição de nossa sociedade. (TOMAIM¹ E TOMAIM², s/d. 06).

Fatores como exaltação de práticas, maneiras e culturas de determinado povo em detrimento de outros, foram percebidos como culminantes para a negação dos pertencimentos ancestrais negros no caso do professor 1 e da professora 2 durante a investigação desse trabalho. O professor 1 pode se afirmar ainda mais cedo do que a professora 2. Entendemos que o processo de aceitação da negritude de ambos aconteceu por consequência da educação. Pelas falas dos dois docentes e das crianças, podemos fazer a reflexão acerca do que hooks (2003) fala a respeito da educação pra pessoa negra ser um mecanismo de prática de liberdade, mesmo sendo em outro contexto, a educação norte-americana e a brasileira tem semelhanças, quando tratamos do papel que esta tem para a pessoa negra. A postura de ambos nos remete a bell hooks:

O compromisso delas era nutrir nosso intelecto pra que pudéssemos nos tronar acadêmicos, pensadores e trabalhadores do setor cultural- negros que usavam a “cabeça”. Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista. (HOOKS. 2013; pp. 10,11).

Para que esse processo aconteça é necessário a percepção individual do docente sobre sua identidade e entender o seu papel como educador/a, e isso não tem a ver com o

exercício de militância, mas sim o seu lugar e a importância política do ato de educar. Sendo isso colocado por Bento (s/d)

Uma das implicações mais importantes da perspectiva da identidade racial para a prática educacional é que os professores consigam entender seus próprios níveis de desenvolvimento de identidade racial, pois é preciso que eles mudem o conceito interno, para poderem modificar as percepções e expectativas que possuem em relação às crianças brancas e em relação às crianças negras. (BENTO, 2012, apud SILVA E RIBEIRO (s/d)

É imprescindível que fique colocado que o trabalho de História e cultura afro-brasileira não é algo que deve ser pessoal aos profissionais negros e negras que tem leituras sobre sua ancestralidade africana, como ações de militância ou de pessoas que “só falam sobre isso”. Como foi colocado pelo professor 1 como ter sido uma fala de uma mãe:

“A turma sentava em U de Umbutu. Mas uma mãe comentou e eu desanimei e mudei. Agora eles sentam em dupla. A mãe falou que eu só trabalhava sobre essas coisas”.

A sociedade brasileira ineficiente, no que diz respeito ao entendimento sobre as práticas cotidianas que realizamos e que beneficia uma forma de estar no mundo, práticas que foram importadas de determinadas culturas, com uma visão singular de maneiras de existir. É urgente a percepção acerca da composição de pessoas existentes no Brasil, quem são essas, de onde vieram, como vieram ou como foram obrigadas a virem. Nesse sentido, a reflexão sobre o compromisso de profissionais em trabalhar outras Histórias e formas de ver o mundo que não seja a eurocêntrica, ou demonização dessas outras, mas sabemos que existe a falta de preparo para tais ações. Os porquês dessa ação ou não ação foram colocados ao longo desse trabalho. O Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018) nos faz pensar, agora, juntamente com as falas dos entrevistados/as a respeito dessa importância:

Retornando ao ambiente escolar, este currículo pretende estimular ações nas quais professores e estudantes sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, eles próprios devem assumir uma atitude historiadora diante dos conteúdos propostos no âmbito do Ensino Fundamental. O currículo do Distrito Federal, Anos Iniciais, contempla, antes de mais nada, a construção do sujeito. (SEEDF, 2018, p. 294).

A fala das crianças entrevistadas nos faz lembrar sobre a importância do que é colocado nesse trecho do CM, no que diz respeito a visão que esses têm sobre fatores da vida cotidiana delas, sendo elas pessoas negras.

Criança 1

Racismo é as pessoas não respeitar as negras, que nós respeitamos as brancas e queríamos o mesmo respeito.

Criança 2

“Racismo é quando a pessoa, como na escola particular, as pessoas não me aceitavam porque eu sou negra, principalmente as professoras. Eu acho que elas deveriam se importar, mas não falavam nada, se falasse era “não pode fazer racismo com os outros”.

Criança 3

“Racismo é a opressão contra a pessoa negra”.

A impressão que pode existir após a leitura das falas dos docentes entrevistados é que as ações desses podem beneficiar mais as manifestações e práticas de África, em detrimento da eurocêntrica, nesse sentido, vale ressaltar o sentimento esboçado pela “Professora 2” sobre o tempo que a história da África lhe foi negada e a sensação de entender seus processos de pertencimento, apenas quando adulta e como isso gerou uma ação para que seus alunos e alunas não passassem seus anos de séries iniciais ouvindo a única história que, também, lhe foi narrada durante todo o tempo em que ela não tinha compreendido os motivos pelos quais isso acontece. Felix (1998) coloca sobre a importância das histórias que são, negligenciadas e a que é propagada, e essa ação causa impactos na vida de quem “detém” essa história:

Quem tiver história, com mais segurança, será dono do seu presente e do seu futuro. Todo o grupo social que esquece seu passado, que apaga sua memória é mais facilmente presa de artimanhas e interesses de grupos, penaliza seu presente e desorienta-se diante do futuro. (FÉLIX; 1998. p. 19).

Aqui, cabe a fala da “Professora 2”

“Quando lia pensava “como assim, ninguém nunca me falou isso”. Tinha apelido de nega do cabelo de Bombril”.

“Com o tempo já me considerada mais preparada teoricamente. Cheguei em uma sala de aula e fui contar uma história e viu que só tinham personagens brancos, no dia seguinte, levou a história da Rufina, (personagem negra) e as crianças perguntavam “isso existe, professora?”. Falei da minha negritude, do meu cabelo, do meu corpo”.

O mais interessante é que na Escola ensina-se um tipo específico de memória, de História e de pertencimento. As experiências relativas à trajetória de vida pessoal de cada um de seus integrantes é inicialmente negada ou ignorada. Seus sujeitos são vistos como subalternos ou dominados. Como em uma micro-esfera das experiências coloniais, a sala de aula torna-se um lugar de dominação cultural, de colonização imaginária. (OLIVA E FILICE 2012, p. 197-198).

Enfim, diante do que foi exposto, ousamos afirmar que falar de uma história que faça referência a todos os povos que compõem o Brasil não é papel de militância, nem de pessoas negras isoladas, mas é cumprir a legislação e fazer a leitura social dos processos históricos e sociais da Brasil-colônia até os dias de hoje. A análise das mazelas sociais, econômicas e as crises de identidades dos negros e negras que vivem sem terem a chance de compreender as consequências e atrasos gerados pela exploração da mão de obra dos seus antepassados e os reais motivos que culminaram para que verdades não sejam percebidas, exige análise e estudos.

Nesse sentido, é papel da educação tratar de Histórias negadas e negligenciadas ao longo do tempo, para que tenhamos uma sociedade ciente do seu passado, presente e, assim, seja possível se pensar nas perspectivas libertadoras das quais podem ser possíveis por meio do ato de se perceber como sujeito ativo e responsável pela formação da nação, sendo essa importância por meio da cultura, da intelectualidade, da beleza, da força e da resignificação de transformar a realidade que lhes foi imposta, em resistência e orgulho de descender do Berço da Humanidade.

4.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Diante de todo o exposto, ficou evidenciado a importância e a necessidade da escola ser um espaço que possibilite aos sujeitos que a compõem o entendimento sobre os processos que marcaram a história do país, processos pelos quais culminaram para formas de negação a respeito da importância cultural, de luta e de resistência dos africanos da diáspora. O marco legal veio para tornar as ações de trabalhos pautados na não redução de negros e negras a escravização, para obrigar as instituições de ensino a interpretarem a história para além do que os currículos, por vezes, estereotipados e que reforçam o preconceito abordam.

Colocar a África como um continente capaz de se autogerir, rico em recursos naturais, culturais, linguísticos, estéticos e os afro-brasileiros como herdeiros dessas múltiplas e particulares manifestações, capazes de reinventar seus processos de sobrevivência pode ser um fato, talvez, alcançável, para isto, é primordial o compromisso particular da comunidade escolar nesse processo. Entendendo que é necessário a reflexão do porquê existe a lei que tratam obrigatório esse estudo, leitura da realidade social e econômicas herdada pela população negra, estudos comprometidos e voltados para a sensibilização pessoal dos sujeitos que são responsáveis por trabalhar os conteúdos em sala de aula, estudos capazes de descolar as imagens negativas que os educandos constroem a respeito dos papéis e dos lugares de negros e brancos na sociedade brasileira.

O entendimento pessoal dos docentes negros a respeito dos seus próprios processos históricos e de identidade contribuem para a interpretação da necessidade de levar para seus alunos e alunas a história que coloca negros e negras como personagens principais e importantes para a formação da nação. É necessário que estudos de formações continuadas abordem os impactos que a não aceitação dos símbolos corporais podem significar na vida emocional, consequentemente no rendimento escolar do/da educando/a negro e negra. Para que seja possível que haja um corpo docente que reflitam as finalidades da educação como suporte de mudança e ferramenta indispensável para a formação de uma sociedade justa, humanizada e disposta a enxergar a importância subjetiva de brancos, negros e indígenas no processo de contribuição e nas possibilidades que cada um desses segmentos encontra para exercerem a suas cidadanias, sem perder de vista as diferenças existentes, desde o momento das chegadas, quem já estava, por que chegaram (ou trouxeram forçadamente) e os resultados desses processos.

É indispensável a análise da autoestima e confiança que uma criança negra ciente da sua ancestralidade africana e que entende as heranças trazidas por esse povo pode significar na contribuição de sujeitos entendidos das suas histórias e como esses podem contribuir na construção e solidificação de uma sociedade antirracista e melhor para todos e todas.

4.3 QUEM EU FUI? QUEM EU SOU? QUEM SEREI?

Esse trabalho possibilitou-me um maior entendimento a respeito do meu papel como uma futura pedagoga negra, entendendo que o meu dever vai além do fator profissional. Compreender que os dilemas sofrido pelas crianças, também negras, fazem-nas negar a sua identidade racial, que essa realidade não foi só minha, nem do professor 1, nem da 2, mas ela ainda persiste. Dilemas vivenciados por mim desde o meu tempo de escola, que foi vivenciado pelo professor 1, pela professora 2 e que, mais recentemente, foram os semelhantes sofridos pelas crianças. Essas descobertas me fizeram ter mais precisão em achar que a escola ainda não é um lugar de paz para negros e negras e que isso deve ser mudado e que precisamos de estratégias inteligentes para isto.

Sempre pensei no poder da representatividade positiva, no poder da inspiração, no meu poder como pessoa que “conquista” a confiança das crianças. Durante a pesquisa, isso se fortaleceu, pelo vínculo estabelecido tão rapidamente com aquelas pessoas, tanto os docentes, tanto as crianças. Me fez ver que isso é algo que pode me beneficiar, mas também, que preciso preparar-me para exercer a docência e que ela não é fácil, sobretudo, pra nós. Aprender a controlar as emoções, ser só ouvinte em algumas situações que não cabem falas, ouvir, pensar sobre aquilo e construir formas de trabalhar questões que podem surgir cotidianamente no universo onde se convive com seres tão únicos, sendo esses, as crianças.

Saber quem somos é uma tarefa árdua, dolorosa, escrever esse trabalho me trouxe muitas lágrimas, ler as falas das crianças e dos professores me causou emoções que, no momento, não acho palavra pra descrevê-las, porque são dores comuns, dores nossa! Essas trocas serviram para reforçar aquilo que eu disse no início, “saber quem eu sou”, me levou a pensar nas possibilidades e nos sofrimentos que enfrentamos e que muito bravamente superamos, ou não, e a pensar sobre muitas pessoas que estão por aí negando sua identidade negra por não terem ninguém “que sabe quem é”, podendo assim ser um agente de inspiração no processo de quem ainda vive no limbo de achar que ser negro/a

é ruim, por ser uma “verdade” dita socialmente e que quando não encontrado forças de dividir dilemas, impressões e sofrimentos essa “verdade” pode acompanhar toda a vida de uma pessoa preta e essa não saber quem é eternamente, eu tive a “sorte” de me descobrir e achar essa força nos pares.

Aprendi mais (e continuarei aprendendo) sobre ser negra nesse trabalho, sobre inspirar pessoas a assim serem também. Quem eu sou depois dele é uma junção de orgulho e forças mútuas, quem eu serei daqui pra frente vai depender das trocas que continuarei fazendo com aqueles e aquelas que nos encorajam para que tenhamos ciência que precisamos uns dos outros cotidianamente, porque ser negro/a sozinho em um país racista é uma tarefa difícil. Mas se descobrir e se fortalecer coletivamente é um caminho sem volta, um caminho que é necessário que alguém percorra segurando a nossa mão e vice-versa, com isso, conquistemos/conquistaremos cada vez mais a liberdade que não se encontra dada, nem tão pouco pode ser herdada.

Bibliografia

BENTO, Maria Aparecida Silva. *Educação infantil e relações raciais/étnicas*. Disponível em:

<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20e%20rela%C3%A7%C3%B5es%20%C3%A9tnico-raciais%20Maria%20Aparecida%20Silva%20Bento.pdf>. Acesso em 29 de setembro de 2018.

BENTO, Maria Aparecida Silva; BEGHIN, Nathalie. Juventude Negra e Exclusão Radical. políticas sociais - acompanhamento e análise | 11 | ago. 2005. (Pág. 194-197). http://ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/politicas_sociais/ENSAIO4_Maria11.pdf.

BRASIL, *Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003*. Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes curriculares Nacionais da educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003

Novembro de 2008. Disponível em: http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/documentos/contribuicoes_para_implementacao_da_lei.pdf. Acesso em 30 de agosto de 2018.

DISTRITO FEDERAL, *Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (2ª Edição)* – Versão para Consulta Pública Ensino Fundamental. Brasília, Secretaria de Educação do Distrito Federal, 2018. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/08/Curriculo-em-Movimento-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-Basica-CONSULTA-P%C3%9ABLICA-minuta.pdf>
Acesso em: 15 de agosto de 2018

BRASIL, *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf. Acesso em: 16 de agosto de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Universidade Federal de Goiás. *Educação para as relações etnicorraciais*/Orgs: MORA ES, C. C. P; LISBOA, A.S; OLIVEIRA, L. F./ autores: Allysson Fernandes ... [et al.]; – 2. ed. – Goiânia: FUNA PE: UFG/Ciar, 2012. Disponível em: [https://www.historia.ufg.br/up/108/o/livro_completo_2Ed_\(1\).pdf?1474898719](https://www.historia.ufg.br/up/108/o/livro_completo_2Ed_(1).pdf?1474898719). Acesso em: 23 de agosto de 2018.

BRASIL, Conselho Regional de Psicologia. *Relações Raciais: referências técnicas para a atuação de psicólogos (os)*. Brasília, setembro de 2017. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2017/09/relacoes_raciais_baixa.pdf. Acesso em: 08 de julho de 2018.

CAVALLEIRO, Eliane. *O combate ao racismo e ao sexismo como eixos norteadores das políticas de educação*. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/042_congresso_eliane_cavalleiro.pdf. Acesso em: 27 de setembro de 2018.

FÉLIX, Loiva Otero. *História e memória & a problemática da pesquisa*. Passo Fundo: UPF, 2004.

GOMES, Nilma Lino. *Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-s%C3%ADmbolos-da-identidade-negra.pdf> Acesso em 03 de outubro de 2018.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, Jan/Abr 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>. Acesso em: 13 de outubro de 2018.

FERNANDES, Florestan. *Significado do protesto negro*. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v.33. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

FERREIRA, Ricardo Franklin. *Afro-descendente: identidade em construção*. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidades? In Silva, Tadeu Tomaz (org.), *Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: A educação como pratica da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2003.

MENEZES, Anco Marcos Silva de. A entrevista narrativa como técnica de coleta de dados: contribuições metodológicas para uma pesquisa de mestrado em andamento. IN *VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfico*. Cuiabá, 2016. Disponível em: http://viicipa.com.br/wordpress/wp-content/uploads/2016/07/CIT_A-ENTREVISTA-NARRATIVA-COMO-T%C3%89CNICA-DE-COLETA-DE-DADOS-CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES-METODOL%C3%93GICAS-PARA-UMA-PESQUISA-DE-MESTRADO-EM-AND.pdf. Acesso em: 20 de outubro de 2018.

MOREIRA, Romilson do Carmo., VIANA, Cristina da Silva. *Avanços e desafios na implementação da lei 10.639/2003: um estudo na rede municipal de ensino de senhor do Bonfim/BA*. Disponível em: <http://www.fatece.edu.br/arquivos/arquivos%20revistas/trilhas/volume5/10.pdf>. Acesso em: 03 de agosto de 2018.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. O ensino de história nas séries iniciais: cruzando as fronteiras entre História e Pedagogia. *História & Ensino*, Londrina, v.9, out/2003. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12089>. Acesso em: 30 de julho de 2018.

REIS, Alberto Olavo Advincula., MUYLAERT, Camila Junqueira., NETO, Modesto Leite Rolim., GALLO, Paulo Rogério., JUNIOR, Vicente Sarubbi. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *SciELO*, São Paulo, 16 Jul. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reecusp/v48nspe2/pt_0080-6234-reecusp-48-nspe2-00184.pdf. Acesso em: 17 de outubro de 2018.

RIBEIRO, Daniela Maroja., SILVA, Layla Maryzandra Costa. A resignificação de uma pedagogia: construção da identidade da criança negra na educação infantil. Disponível em: file:///C:/Users/p_702002/Downloads/artigo_revisado_layla_maryzandra-1.pdf acesso em 27/08/2018. Acesso em 19 de agosto de 2018.

SÁ, Celso Pereira de. *Memória, imaginário e representações sociais*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.

SANTOS, Verônica Francisca dos., SANCHES, Isabelle. Educação e saúde: perspectivas para a autoestima de crianças negras no processo de escolarização. *Sankofa - Revista de*

História da África e de Estudos da Diáspora Africana, ano IV, nº 7, jul/2011. Disponível em: file:///C:/Users/p_702002/Downloads/88796-Texto%20do%20artigo-126271-1-10-20141215.pdf Acesso em 30 agosto de 2018.

IN SANTOS, Carmen Sevilha Gonçalves dos., ANDRADE, Fernanda Cézar Bezerra de (org.), *Representações sociais e formação do educador: revelando interseções do discurso*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

SILVA, Ana Célia da. *A representação social do negro no livro didático: O que mudou? Porque mudou?*. Salvador, EDUFBA. 2003.

SOUSA, Neusa Santos. Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social/ Neusa Santos Souza.- Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. Coleção Tendências; v.4.

TOMAIM, Valquiria R. Reis., TOMAIM, Cássio dos Santos. O professor e as relações étnico-raciais: os desafios e as contribuições da Lei nº 10.639/2003. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*. Araraquara, n.7, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9255>. Acesso em: 15 de setembro de 2018.