



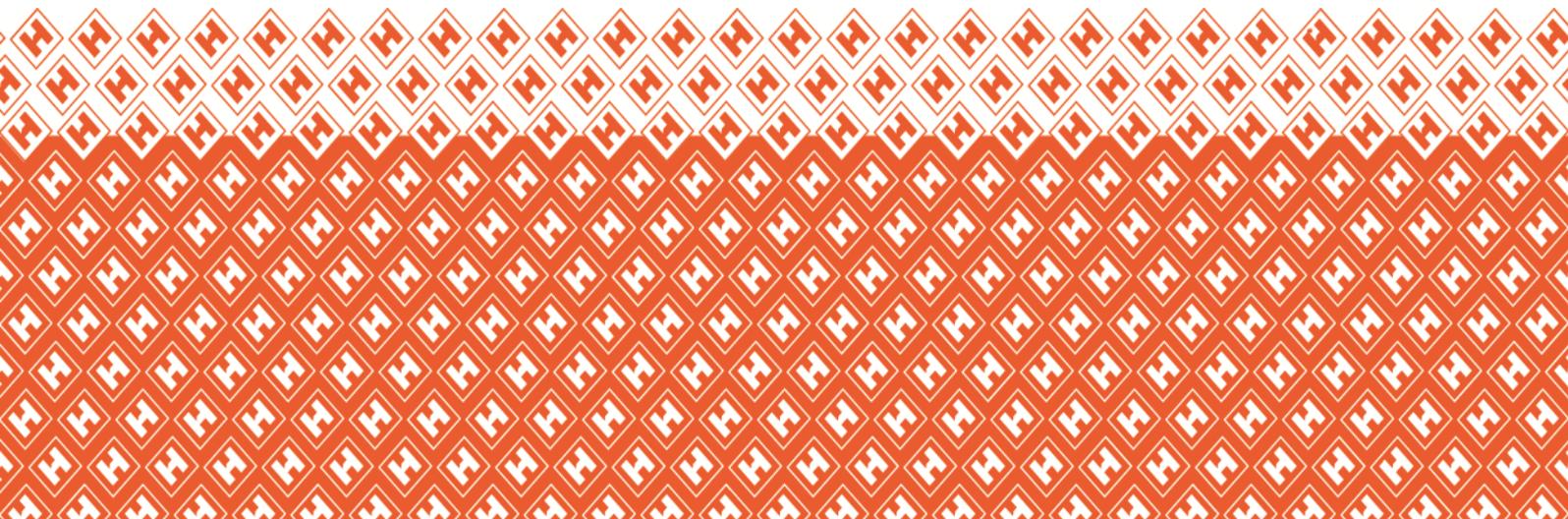
PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

MAYARA CRISTINA GOMES DE BRITO

“EU NÃO SOU NEGRA, SOU MORENA, SOU MARROM”: a construção da
identidade negra das crianças e as memórias de professoras e professores sobre a
infância no espaço escolar, nos anos iniciais do ensino fundamental

Recife
2022



MAYARA CRISTINA GOMES DE BRITO

“EU NÃO SOU NEGRA, SOU MORENA, SOU MARROM”: a construção da
identidade negra das crianças e as memórias de professoras e professores sobre a
infância no espaço escolar, nos anos iniciais do ensino fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Ensino de História. Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marta Margarida de Andrade Lima

Recife

2022

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria Janeide Pereira da Silva, CRB4-1262

- B862e Brito, Mayara Cristina Gomes de.
“Eu não sou negra, sou morena, sou marron” : a construção da identidade negra das crianças e as memórias de professoras e professores sobre a infância no espaço escolar, nos anos iniciais do ensino fundamental. / Mayara Cristina Gomes de Brito. – 2022.
166 f. : il. ; 30 cm.
- Orientadora : Prof^ª. Dr^ª. Marta Margarida de Andrade Lima.
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em História, Recife, 2022.
Inclui referências, apêndices e anexos.
1. História. 2. História – Estudo e ensino. 3. Negros – Identidade racial. 4. Racismo na educação. 5. Memórias. I. Lima, Marta Margarida de Andrade (Orientadora). II. Título.

MAYARA CRISTINA GOMES DE BRITO

“EU NÃO SOU NEGRA, SOU MORENA, SOU MARROM”: a construção da
identidade negra das crianças e as memórias de professoras e professores sobre a
infância no espaço escolar, nos anos iniciais do ensino fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Ensino de História. Área de concentração: Ensino de História. **Aprovada em:** 29/08/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Marta Margarida de Andrade Lima (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a. Dr.^a. Juliana Alves de Andrade (Examinadora Interna)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.^a. Dr.^a. Maria Telvira da Conceição (Examinadora Externa)
Universidade Regional do Cariri

AGRADECIMENTOS

Ao longo da minha trajetória com os estudos, a primeira pessoa que vem à mente é a minha mãe, Jeane Maria, que com sua crença e persistência me encaminhou para a busca da minha emancipação, sem aquela exigência que, geralmente, algumas famílias têm com as/os mais novos em seus estudos, e tendo concluído até o antigo primário, além de ter, muitas vezes, que trabalhar, ela estava ali, buscando formas e até pesquisando assuntos para nos ensinar as lições de casa, à mim e minha irmã. Dessa forma, agradeço, primeiramente, à minha mãe e a toda família que sempre me incentivou a seguir em frente.

No caminho, dos estudos acadêmicos tiveram algumas pessoas que foram essenciais para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho acadêmico, que acredito ter sido construído por muitas gentes, mentes e mãos importantes. Agradeço por ter feito parte dessa turma maravilhosa, iniciada no ano de 2019, pois cada conhecimento compartilhado fizeram parte do meu desenvolvimento enquanto professora/pesquisadora, sendo assim, agradeço a cada colega, professora, professor e toda equipe técnica e administrativa, que faz o programa acontecer. Gostaria de agradecer, especialmente, a alguns colegas de turma, que se tornaram amigos, os queridos Paulo Nogueira e Gabriel Valença, cuja humanidade, incentivo, paciência, companheirismo e confidências me ajudaram nesse processo difícil que é trabalhar, estudar e pesquisar, ainda mais diante de um período de pandemia, como foi o caso da Covid-19.

Agradeço a cada pessoa que contribuiu para a realização desta dissertação, ao meu amigo Leonardo Henrique, que com sua perspicácia, me ajudou bastante nos momentos das transcrições das entrevistas e com seu e humor contagiante, me convida a compartilhar momentos felizes da vida. Agradeço a cada professora e professor entrevistadas (os), cujas contribuições foram essenciais para conclusões tão pertinentes e necessárias à educação, irmãs e irmãos, obrigada por compartilharem suas experiências de vida conosco. Agradeço, ainda, a todas e todos que fazem parte do Coletivo de Combate ao Racismo do Sinproja, pois cada conversa, ação e discussão vem me fortalecendo grandemente na jornada antirracista.

Não poderia deixar de agradecer à banca examinadora, nos nomes das professoras Juliana Andrade e Maria Telvira, cujos apontamentos e indicações, direcionados de forma leve e gentio, contribuíram bastante para o desenvolvimento deste trabalho, além, da professora orientadora Marta Margarida, que com seus conhecimentos, sua sabedoria, competência, dedicação, humanidade, compreensão e incentivo me conduziu com excelência a conclusão de uma trajetória tão importante para mim. Orgulhe me define.

A descoberta de ser negra é mais do que a constatação do óbvio. (Aliás, o óbvio é aquela categoria que só aparece enquanto tal depois do trabalho de se descortinar muitos véus). Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades. [...] Ser negro não é condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é torna-se negro. (SOUZA, 1983).

RESUMO

Por que ensinar História na perspectiva da educação antirracista para os/as estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental é importante na construção de identidades negras positivas? Esta foi a problemática que deu início à pesquisa, intitulada: “eu não sou negra, sou morena, sou marrom”: a construção da identidade negra das crianças e as memórias de professoras e professores sobre a infância no espaço escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo do trabalho foi analisar como tem sido construído, ao longo do tempo, o reconhecimento e a aceitação das crianças com relação à sua identidade negra nos anos iniciais do ensino fundamental na escola pública do estado de Pernambuco, bem como refletir de forma propositiva, como as aulas de História, em sua interdisciplinaridade com os demais saberes escolares, e a partir da perspectiva de educação antirracista, podem atuar na construção de identidades negras positivas. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa por meio de entrevistas semiestruturadas, utilizando elementos da metodologia da história oral, com posterior transcrição e análise dos relatos coletados. No aporte teórico lançamos mão do referencial dos estudos decoloniais que problematizam a temática da identidade negra e da perspectiva antirracista; e de fontes documentais como o conjunto da legislação que embasa as diretrizes para a educação, história e cultura africana e afro-brasileira e relações étnico-raciais no Brasil. Como produto didático, que compõe esta dissertação, desenvolvemos um conto infantil, baseado na memória de uma das professoras entrevistadas. Os resultados da pesquisa mostram que a maioria das/os professoras/es entrevistadas/os consideram que as mudanças ainda são pouco expressivas no ambiente escolar em relação ao reconhecimento e aceitação das crianças com a sua cor/raça preta/negra. Por outro lado, também foi considerado que através de práticas de ensino, com abordagens antirracistas, de forma embasada, contínua e problematizadora, as crianças tiveram condições de dialogar e vivenciar diferentes questões raciais na escola, especialmente, nas aulas de História, capazes de romper com o silenciamento em relação situações de racismo ou reprodução do mesmo. Com isso, as/os estudantes passaram a se reconhecer, de forma positiva, enquanto pessoa negra e a valorizar os seus traços identitários, além de se envolverem em uma educação pautada na diversidade social, racial e cultural na qual é formada a sociedade brasileira.

Palavras-chave: educação antirracista; ensino de história; memórias; identidade negra.

ABSTRACT

Why is teaching history from the perspective of antiracist education for students in the early elementary school years important in constructing positive black identities? This was the problem that started this research, entitled: "I am not black, I am brunette": the construction of black identity in children and the antiracist perspective in History classes in elementary school. The objective of the work was to analyze how the recognition and acceptance of children about their black identity have been built over time in the early years of an elementary school in the public school of the state of Pernambuco, as well as to reflect on a propositional way, how the history classes, in their interdisciplinarity with other school knowledge, and from the perspective of anti-racist education, can act in the construction of positive black identities. To this end, we developed qualitative research through semi-structured interviews, using elements of oral history methodology, with later transcription and analysis of the collected reports. In the theoretical contribution we used the decolonial studies that problematize the theme of black identity from an antiracist perspective; and documentary sources such as the set of legislation that supports the guidelines for education, African and Afro-Brazilian history and culture, and ethnic-racial relations in Brazil. As a didactic product, which is part of this dissertation, we developed a children's story, based on the memory of one of the interviewed teachers. The results of the research show that most of the interviewed teachers consider that the changes are still not very expressive in the school environment about the recognition and acceptance of children with their black/black color/race. On the other hand, it was also considered that through teaching practices, with antiracist approaches, in a grounded, continuous, and problematizing way, the children had conditions to dialog and experience different racial issues at school, especially in History classes, capable of breaking the silencing about situations of racism and/or its reproduction. Thus, the students started to recognize themselves positively as black people and to value their identity traits, besides getting involved in an education based on social, racial, and cultural diversity, in which Brazilian society is formed.

Keywords: anti-racist education; history teaching; memoirs; black identity.

LISTA DE SIGLAS

DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
FNB	Frente Negra Brasileira
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PESB	Pesquisa Social Brasileira
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
SINPROJA	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município do Jaboatão dos Guararapes
TEN	Teatro Experimental do Negro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	AS CONCEPÇÕES DE IDENTIDADES E A OCIDENTALIZAÇÃO CULTURAL	18
2.1	CONCEPÇÕES SOBRE IDENTIDADES A PARTIR DOS CONTEXTOS HISTÓRICOS DA HISTÓRIA OFICIAL.....	18
2.2	AS CORRENTES FILOSÓFICAS QUE TRANSITARAM PELO CURSO DAS EXPANSÕES IDENTITÁRIAS.....	32
2.1.1	Os propósitos dos grupos identitários frente às lutas políticas	36
3	A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA BRASILEIRA	39
3.1	RAÇA, COR E MISTIÇAGEM: O PROJETO DE BRANQUEAMENTO DO BRASIL.....	39
3.2	AS IDENTIDADES NEGRAS E SUAS RELAÇÕES COM O RACISMO NO BRASIL.....	46
3.3	HISTÓRIAS DE LUTAS E RESISTÊNCIAS CONTRA O RACISMO BRASILEIRO: UMA AGENDA POLÍTICA E EDUCACIONAL.....	63
4	CONSTRUINDO IDENTIDADES: A AULA DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA, MEMÓRIAS E ESCRIVIVÊNCIAS DE PROFESSORAS NEGRAS E PROFESSORES NEGROS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA PÚBLICA	73
4.1	A MEMÓRIA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA..	74
4.2	O “EU” E O “OUTRO” NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA.....	76
4.3	AS MEMÓRIAS CONTAM E AS “ESCRIVIVÊNCIAS” DEMARCAM: HISTÓRIAS, INFÂNCIAS, RACISMO NA ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA.....	77
4.4	EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DOCENTES DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO E POSTURAS ANTIRRACISTAS NA ESCOLA.....	92
4.4.1	Considerações finais das análises	112
5	CONTO INFANTIL COMO MATERIAL DIDÁTICO	117

5.1	PROPOSTAS DIDÁTICAS: A UTILIZAÇÃO DO CONTO JOANINHA PARA AS ATIVIDADES NAS AULAS DE HISTÓRIA E SUA INTERDISCIPLINARIDADE NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	119
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA CONTÍNUA TRAJETÓRIA ANTIRRACISTA.....	123
	REFERÊNCIAS.....	127
	APÊNDICE A - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS.....	134
	ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	135
	ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – CONTO.....	137
	ANEXO C – PRODUTO DIDÁTICO (CONTO).....	139

1 INTRODUÇÃO

Ter tido a possibilidade de construir, a cada momento, minha identidade negra, com base nas minhas vivências, desde criança até a fase adulta, esta última com uma maior consciência política na docência, no ativismo e no campo acadêmico, me fez chegar até aqui mais fortalecida e poder desenvolver uma pesquisa tão desejada sobre a identidade da criança negra no espaço da escola pública.

Posso falar um pouco dessa experiência, inicialmente, como estudante negra na escola pública, em um bairro periférico da região metropolitana do Recife, no qual toda a minha infância e adolescência passei por situações excludentes, silenciadoras e preconceituosas com relação a minha cor, ao meu cabelo crespo e à minha “timidez”, por não me sentir livre naquele espaço.

Ainda que diante de tanta inocência, como acontece na infância, eu conseguia perceber tais situações, e óbvio que diante de tanta visão negativa direcionada a mim e às/aos colegas pretas/os, eu não me aceitava enquanto sendo aquela negação, enquanto menina preta, de cabelo crespo e nariz largo.

Eu tinha vontade de chorar em todas as festas de São João na escola, porque todos os anos o único garoto que restava sem par para dançar era um menino, também preto, inclusive mais retinto que eu. Nós dois, dos que desejavam participar da quadrilha junina, éramos os que sempre sobravam, diante das escolhas “livres” e “espontâneas” das outras crianças, com o direcionamento das professoras, que faziam uma relação de simetria entre os casais. O contraditório é que essa simetria não se aplicava a mim e ao garoto, pois, o mesmo era bem mais baixo que eu, ficando na altura do meu tórax.

Voltar nessas memórias me causa um nó na garganta e me leva a refletir no porquê que eu simplesmente não me negava a dançar, como algumas meninas pretas da turma, que preferiram não entrar na dança. Mas penso que como sempre gostei muito de festa junina e de dançar, aquilo, mesmo me atingindo, não apagava o desejo de algo que eu amava fazer, sem falar que eu pensava muito no garoto, que assim como eu não desistia, e se eu desistisse ele ficaria ainda mais constrangido. Isso é sentir, na mesma pele, a sensação da negação e rejeição, a qual nos faz agir naturalmente com irmandade.

Não se aceitar enquanto criança negra é muito lógico, ninguém na escola falava algo positivo das minhas e das características físicas de colegas negras, mas o oposto era sempre exaltado. Eu tentava me controlar para não demonstrar a repulsa que eu sentia daquela

“coroação” e das meninas que acabavam se sentindo melhores que as excluídas, pois elas quem eram desejadas nas brincadeiras e nas “paquera” de criança.

O racismo acompanhou e ainda me acompanha, infelizmente, como também faz parte da trajetória de muitas pessoas negras, mas lembro-me bem do momento em que descobri que se sentir inferior por ser negra e pobre, diante das pessoas privilegiadas de uma vida inteira, não era o caminho, e isso só chegou para mim na minha fase adulta, algo que eu não quero para outras crianças.

Quando passei no vestibular, por cota social, para o curso de História, eu já era professora da educação infantil porque tinha feito o curso Normal. Devido à minha experiência, enquanto criança negra, já conseguia enxergar atitudes racistas, mesmo que veladas, dentro do espaço escolar, seja nos comportamentos entre as próprias crianças ou entre as/os adultas/os e as crianças. Era uma questão de tato, de sensibilidade porque aquilo que eu presenciava acontecia comigo, quando criança na escola. Só depois, quando entrei na universidade, que passei a me envolver mais em pesquisas e encontros de movimentos sociais que discutiam as temáticas raciais. Foi na universidade pública que eu percebi e comecei a refletir sobre o “revestimento” que a branquitude impôs a nós, brasileiros e brasileiras.

Em 2012, ano que iniciei o curso de História, lembro que a disciplina de História da África tinha se tornado obrigatória naquele ano, graças à Lei 10.639/03, proveniente de muita luta do Movimento Negro e das implementações de políticas públicas de afirmação e reparação do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, na época. E assim, em meados do curso, minha identidade enquanto mulher negra se aguçou, entrei em uma fase que costumo chamar de libertação, de aceitar meu cabelo crespo, de deixar de aplicar química nele, de conhecer, compreender e saber dos assuntos relacionados ao racismo no Brasil, sobre as formas de luta do Movimento Negro, das mulheres negras, das leis que regem a educação para as relações étnico-raciais.

Participar de discussões políticas dos movimentos estudantis dentro do campus; observar a “explosão” de mulheres negras se empoderando e deixando sair dos seus corpos todas as “amarras” dos padrões de beleza da branquitude; me envolver nos estudos de disciplinas eletivas, tanto na área da História, quanto na educação, foi o que me fez e faz buscar contribuir, das formas como eu puder, para a pesquisa pública e para a educação antirracista nas escolas.

O tornar-se negra é um processo doloroso, mas também valioso, importante e necessário para as brasileiras e brasileiros negras e negros que vivem nessa sociedade estruturalmente racista. Saber a história, luta e resistência do meu povo, em meio a tantas

tentativas de eliminação da raça negra e do enfrentamento ao racismo, tornou-me uma mulher consciente e politicamente forte.

Diante da minha experiência enquanto criança, mulher negra e professora da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, que a partir de um processo formativo pessoal e profissional, na minha relação com o racismo, pude perceber, de maneira mais segura e específica, as diferentes formas em que o racismo se faz presente no espaço da escola com as crianças e adultos. Com as crianças, como o próprio título diz: “eu não sou negra, sou morena, sou marrom”, é uma das respostas mais ditas pelas crianças, quando iniciamos o assunto sobre identidade, uma forma de negar ou de se distanciar de qualquer relação com qualquer traço físico que represente a pessoa negra. E, sei bem qual a sensação e o motivo por trás desta frase, pois, ela já foi a minha resposta durante anos da minha infância.

As ações de omissão e silenciamento para com as situações racistas, bem como o desmerecimento com as características físicas das crianças negras, diferentemente do que se faz com a criança branca ou de pele clara, são um problema grave e recorrente nas escolas. Isso é consequência da estrutura racista presente na sociedade, que se diz harmônica e sem preconceito de cor, raça, etnia ou qualquer outra similaridade, mas no dia a dia só demonstra o quanto existe, e o quanto se faz necessário combatê-lo através da educação.

O resultado do racismo presente nos diferentes espaços sociais, incluindo a escola, e a falta permanente de uma educação na perspectiva antirracista é, também, e, sobretudo, a não aceitação de estudantes pretas e pretos com a sua cor e características físicas. É não se identificarem enquanto pessoa negra e reconhecerem sua ancestralidade africana. As/os estudantes que tive a oportunidade de trabalhar, na sua maioria, se reconhecem pardos, quando possuem o tom de pele menos retinto e brancos, os que têm o tom de pele mais claro.

A pessoa parda, neste caso, demonstra estar em uma situação privilegiada em relação ao preto, por não apresentar o estigma de pertencer à pele preta e o branco, ainda mais. O que torna perceptível é que, ainda crianças, já enxergam a questão da identidade negra como algo negativo e de baixa auto estima.

Sendo assim, trabalhar com as crianças, na escola, a partir da perspectiva antirracista, ou seja, aquela que vai além do ensino e práticas das boas relações étnico-raciais, aquela capaz de formar pessoas praticantes de ações não excludentes, não discriminatórias, igualitárias e equânimes entre pessoas negras, brancas, indígenas e de outras cores, raças e etnias. Uma educação que compreende a existência dos privilégios da pessoa branca na sociedade brasileira.

Atuar para que esta mudança aconteça, a partir de ações individuais e coletivas nas diferentes esferas sociais é o que compreende a educação antirracista. Como diz a filósofa Angela Davis: “numa sociedade racista, não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”. Lutar contra e atuar contra, lutar por conquistas e atuar para que essas conquistas cheguem, ser vigilante no processo e se fazer atuante nesse processo.

Trabalhar a partir das aulas de História e toda a sua interdisciplinaridade, que se dá com maior frequência nos anos iniciais do ensino fundamental, temas que envolvam as relações étnico-raciais e uma educação na perspectiva antirracista, pelas questões já apresentadas, que busquem mostrar para a criança que o racismo existe, que ele não acontece só com elas, que elas não estão sozinhas, que o fato de elas quererem se afastar da identidade negra não é culpa delas, mas que isso pode ser transformado.

Uma educação que valorize a identidade negra deve ser considerada importante para formar estudantes conscientes da história dos seus ancestrais africanos, incluindo as formas de apagamento e branqueamento dessa população na sociedade brasileira, o legado deixado, pela população negra, aos contemporâneos, compreender a existência do racismo e reconhecê-lo como um problema estrutural na sociedade brasileira. Concomitante a isso, desenvolver ações contra as diferentes formas de racismo e a favor da valorização das identidades negras, do protagonismo do povo negro, da aceitação, reconhecimento e autoestima das pessoas negras, sobretudo as crianças.

Diante do exposto, procuramos elaborar uma pesquisa pautada na valorização da identidade negra das crianças, desenvolvendo um pesquisa com base nas memórias de professoras negras e professores negros sobre situações racistas, envolvendo a criança no espaço escolar. Memórias que tragam a reflexão sobre o que cada atitude racista provocou e provoca nas crianças e a atuação da escola nisso.

Desta forma, procuramos evidenciar como cada história contada pode fazer parte da vida de outras crianças negras que se encontram nas escolas, atualmente. A partir dessas memórias, desenvolvemos um material didático, produto final da pesquisa, que se trata de um conto infantil intitulado Joaninha. O mesmo se deu com base nas memórias de uma das professoras entrevistadas, Joana Dias, porém, possuindo, também, referências das falas das outras pessoas entrevistadas.

A finalidade do conto é levar o entendimento de que o racismo está presente nos diferentes espaços sociais, inclusive na escola, mas que diante dos conhecimentos de vida e histórico da população negra, poderemos ter a consciência de combatê-lo e, enquanto pessoa negra, ter nossa identidade reconhecida e aceita de forma positiva.

Sendo assim, o objetivo geral da pesquisa foi analisar como tem sido construído, ao longo do tempo, o reconhecimento e a aceitação das crianças com relação à sua identidade negra nos anos iniciais do ensino fundamental na escola pública do estado de Pernambuco, bem como refletir, de forma propositiva, como as aulas de História, em sua interdisciplinaridade com os demais saberes escolares, e a partir da perspectiva de educação antirracista, podem atuar na construção de identidades negras positivas. A escolha pelo estado de Pernambuco ocorreu pela localização na qual se deu a pesquisa.

Os objetivos específicos da pesquisa foram entender como se dá a concepção das identidades humanas, a partir dos contextos historiografados pela História ocidental; discutir as identidades negras brasileiras a partir das concepções de raça, cor, fenótipos e mestiçagem construídas na história do Brasil; Analisar como as aulas de História e sua interdisciplinaridade a partir da perspectiva antirracista podem contribuir para a identificação, reconhecimento, aceitação, valorização e empoderamento de crianças enquanto pessoas negras; construir e disponibilizar um conto infantil baseado em uma das memórias das professoras e dos professores entrevistados, tendo como pressuposto uma identidade negra positiva, que promova a autoestima e alteridade entre as crianças negras, bem como a busca pelo sentimento de empatia e equidade entre as crianças não negras.

Para isso desenvolvemos uma pesquisa pautada na filosofia teórica da decolonialidade, projeto decolonial ou giro decolonial, que tem como precursor o grupo de pesquisa *modernidade/colonialidade*, que remontam o século XVI, proveniente dos estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos, que elucidaram historicamente a colonialidade do poder, do ser e do saber como oposição ao eurocentrismo. Castro-Gómez; Grosfoguel (2007); Mignolo; Escobar (2010); Mignolo; Tlostanova (2006); Walsh; Schiwuy; Castro-Gomes (2002); Maldonado Torres (2006); Catherine Walsh (2006, 2013). (COSTA, Joaze Bernardino; Maldonado-Torres; Grosfoguel, Ramón. 2020, p. 9 e 11). Este conjunto de autoras e autores que dissolvem uma crítica às hegemonias políticas, filosóficas, epistemológicas e axiológicas do Ocidente, iniciam uma filosofia necessária para a libertação e participação social e democrática dos povos silenciados e subalternizados pelos processos afrodiáspóricos e colonialistas latino-americanos.

A pesquisa, porém, não se limita a pensar a decolonialidade se restringindo ao grupo de autores citados, pois, como coloca Joaze Costa; Nelson Maldonado Torres e Ramón Grosfoguel (2020), a decolonialidade abarca, em seu sentido amplo, uma longa tradição de resistência das populações negras e indígenas e suas descendências, além de outras/os autoras/es que seguem tal filosofia, por serem fruto das diversas lutas políticas das populações

quilombolas, afrodiáspóricas, das mulheres negras, dos diversos movimentos negros, dos jovens da periferia, do povo de santo, entre outros.

Por fim, a pesquisa se deu por meio de uma abordagem qualitativa, a partir dos recursos teórico-metodológicos da História Oral, com base em entrevistas semiestruturadas, por se tratar de uma investigação que envolve diretamente a relação entre sujeitos, por meio de conversas, memórias, narrativas, descrições pessoais e contexto de vida. Para as análises entre as falas transcritas, fontes orais, e as referências teóricas, fontes bibliográficas e documentais, utilizamos a metodologia de análise de conteúdo.

Segundo Guedes Pinto (2002), a perspectiva da História Oral é registrar as vozes de pessoas que têm vivências e experiências no enfrentamento às injustiças sociais, como é o nosso caso, mas que não foram incluídas dentro da História oficial. Sendo assim, é imprescindível ouvir e registrar as memórias das professoras negras antirracistas, que enfrentam e convivem com o racismo na sua vida e por isso têm mais sensibilidade para enxergar tal racismo na vida dos seus estudantes negros e negras, no cotidiano escolar.

O que pretendemos com a metodologia da História Oral é constituir memórias e vozes que foram e são silenciadas, através das entrevistas e transcrições, e analisá-las, como fonte oral, junto às fontes bibliográficas e documentais, as referências teóricas que discutem sobre a temática em questão, e os documentos legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para a História e Cultura da África e Afro-brasileira, que têm como base a Lei 10.639/03.

A referida pesquisa se deu com base nas discussões de temas pertinentes à questão do reconhecimento, pertencimento e empoderamento da pessoa com a sua identidade negra. Para isso, no primeiro momento, discorreremos sobre as concepções de identidades a partir dos contextos históricos da História oficial e sua ocidentalização cultural. No capítulo posterior, discutimos sobre o processo de construção da identidade negra no Brasil.

No quarto capítulo discutimos, primeiramente, sobre a relação da educação escolar na perspectiva antirracista através das aulas de História, em interdisciplinaridade com outros saberes escolares, para a construção de identidades negras positivas nas crianças. Além disso, desenvolvemos, neste capítulo, as análises entre as memórias narradas por professoras e professores negros e negras e as referências teóricas e documentos legais sobre identidade negra e educação antirracista.

No quinto e último capítulo apresentamos o material didático produzido pela pesquisa e discorreremos sobre a sua importância para o trabalho de professoras e professores, bem como para a leitura de estudantes na busca de promover uma educação na perspectiva antirracista. O

material se trata de um conto infantil, intitulado Joanhina, nome da pessoa cuja experiência foi a inspiração principal para a sua elaboração.

Não menos importante, mas necessário ser ressaltado, é que cada capítulo e alguns tópicos deste trabalho se iniciam com um trecho de alguma música do hip hop e Rap brasileiro, cujas mensagens são auto compreensíveis, tendo sido colocadas no início dos capítulos como uma mensagem reflexiva sobre determinadas partes do texto. São trechos de músicas que me acompanham nessa trajetória do construir-me negra, contribuindo desde muito tempo com a descolonização do meu pensamento através das mensagens trazidas por suas letras.

2 AS CONCEPÇÕES DE IDENTIDADES E A OCIDENTALIZAÇÃO CULTURAL

“Na minha lista negra só tem revolucionário: Marias guerreiras das periferias, você tem que ver, os guerreiros do passado e os atuais do MST. Os homossexuais que resistem com dignidade, crioulos e indígenas que adentram as faculdades, se o escuro é feio minha poesia é imunda, das nuvens mais negras cai água límpida e fecunda. E por falar em água, me vem na lembrança o quadro negro na verdade tem a cor da esperança, que caia um temporal sem pedir licença, e faça desabar essas velhas crenças. [...] Quem escreveu a história do negro nesse país? Basta ver a cor do giz. Os Reis Faraós do Egito, hoje mumificados, se tirassem suas faixas, pudessem ser ressuscitados, saberia dizer a cor da pele deles sem engano? Quer uma pista: Egito é um país africano. Não adianta sabermos que não existe raça, se o conceito predomina e representa ameaça [...] Se há uma cor do pecado ela chegou de mansinho, espalhando discórdia e ambição pelo caminho. Sua ciência e religião assim disseram com toda calma: é inferior! Pode escravizar que não tem alma. A cor da paz cometeu holocausto aos judeus, barbárie na inquisição em nome de Deus, nas Américas, índios foram dizimados, mas quem sobreviveu está criando um novo quadro.” (Simples Rep’ortagem, Quadro Negro).

Neste capítulo damos início à pesquisa, buscando apresentar as diferentes concepções de identidades, presentes em cada período e contexto histórico apresentado pela história oficial, que vai desde a Idade Média até a idade contemporânea ou pós-moderna, utilizando, para isso, alguns autores principais, como: Stuart Hall, com a sua teoria das identidades; Tomás Tadeu da Silva, com a teoria sobre as identidades e as diferenças e com Silvio Almeida, ao fazer a relação entre tais teorias e a organização da sua obra o Racismo Estrutural, de forma a refletir como o processo de construção das identidades nacionais nas sociedades ocidentais se tornou um problema estrutural com relação às identidades negra no Brasil. Aqui, utilizaremos predominantemente o gênero masculino por se tratar da realidade dessas épocas, como sinalizou Stuart Hall (2006), sobre o “sujeito” do Iluminismo e de períodos anteriores, que eram usualmente descritos no sentido singular e masculino da palavra.

2.1 CONCEPÇÕES SOBRE IDENTIDADES A PARTIR DOS CONTEXTOS HISTÓRICOS DA HISTÓRIA OFICIAL

A discussão sobre o conceito das identidades é algo bastante complexo, por se tratar de formas, maneiras, características, ideologias, discursos, representações e outros modos de viver em e na sociedade. Tais identidades se encontram no rol das mais variadas formas de se viver, e assim estão suscetíveis às diferentes mudanças, ao longo do tempo e a partir do favoritismo dos espaços, mesmo que de forma gradativa. Só até aqui já conseguimos enxergar pontos de incertezas e imprecisões, o que faz retornar à questão da complexibilidade do assunto. Para Stuart Hall (2003), ao invés de pensarmos a identidade como um fato concluído, devemos pensá-la como uma ‘produção’, que nunca está completa, mas sempre em processo de construção e dentro da representação e do discurso que a cerca. O mesmo define a identidade como sendo um conceito “sob rasura” (HALL, 2003, p.160).

A complexidade do conceito das identidades se dá porque as mesmas – o eu e/ou os grupos que formam uma visão conjunta – demonstram formas de convivências, que não são únicas e nem homogêneas, entre as diferenças – o outro e/ou outros grupos de pessoas cercados por uma mesma cultura, ancestralidade ou territorialidade. Por se tratar de hábitos, pessoas, lugares, diferenças e diversidades é que não se dá para definir a identidade como algo isolado, fixo e singular. Falar de identidades é falar de pluralidades. Tadeu da Silva (2000), ao falar sobre o conceito de identidades, diz que pode parecer fácil definir tal conceito, quando se pensa que é algo relacionado a si próprio, àquilo que se é; porém, ao afirmarmos, por exemplo, que “eu sou isso” ou “eu sou assim”, estamos, de certo modo, escondendo o outro lado, isto é, aquilo que não somos; as nossas diferenças. Por isso que não é simples definir conceitos sobre identidades, pois, para tratar delas, precisamos tratar também das diferenças, e estas interferem diretamente na construção do conceito de identidade, estando ambas entrelaçadas na formação do conceito.

Quando digo, “sou brasileiro”, parece que estou fazendo referência a uma identidade que se esgota em si mesma. Sou brasileiro – ponto. Entretanto, eu só preciso fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que não são brasileiros. Em um mundo imaginário totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido. De certa forma, é exatamente isto que ocorre com nossa identidade de “humanos”. É apenas em circunstâncias muito raras

e específicas que precisamos afirmar que somos humanos. (SILVA, 2000, p.74)

Desta forma, ambos os autores, Stuart Hall e Tadeu Silva colocam pilares para conceituar as identidades, a partir das interferências com as diversidades, diferenças, heterogeneidade e pluralidade dos espaços e tempos historicizados pela História oficial, ou seja, a história contada por aqueles que tiveram o privilégio de construir suas percepções dos fatos históricos ocorridos e de serem legitimados pela historiografia e ensinados através dos livros didáticos de História.

Tais aspectos se conectam e reforçam a visão de que as identidades culturais e sociais, individuais ou coletivas, se dão por ciclos de mudanças, nos quais o novo substitui adequadamente o que já não cabe mais para determinado momento.

As identidades, de forma plural, são mais entendidas na atualidade, por comporem experiências sociais e culturais que fizeram modificar as visões sobre aquela identidade singular, padrão, única e fixa. Encontramo-nos em uma sociedade mais propensa e “disponível” a enxergar a multiculturalidade, a pluriétnica e a “descolonização” das identidades, porém, com base em uma estrutura social que não garante, ainda, o convívio democrático, igualitário e harmônico entre as classes, culturas, raças, etnias, orientações sexuais, gêneros e outros grupos minoritários.

O que conseguimos ver, ainda, é a escala piramidal, em que no topo permanecem as elites machistas, heterossexuais, brancas com seu arcabouço capitalista. Já na base estão as minorias, que são, demograficamente, a maioria explorada. No topo segue a população de modelo social e cultural “padrão”, no qual são direcionados por uma estrutura social clássica e “tradicional”, e nas demais partes da pirâmide estão os grupos que buscam sua ascendência social, política, econômica e cultural, ou seja, os que lutam para se afirmarem em uma sociedade secularmente desigual e excludente devido a um panorama social e político que foi organizado para isso.

Sendo assim, esses, do topo, buscam constituir suas culturas, expressões, artes, linguagens e seus próprios conceitos como padrão na sociedade, tendo como base a estrutura que foi formada desde que os homens passaram a se organizar por sistemas excludentes e exploratórios, e partindo para a realidade brasileira, desde que “Brasil é Brasil”. Nesta visão, Hall (2003) fala do processo cultural existente nas sociedades, o qual insistem em chamar de “tradição”. A primeira visão é daquilo que deve ser incorporado a essa “grande tradição”, ao qual o autor chama de “termo traiçoeiro” da cultura popular. Isso porque essa “tradição” tem pouco a ver com a mera persistência das velhas formas, está muito mais relacionada às formas

de associação e articulação do que se pretende incorporar como cultura e modelo a ser seguido por uma sociedade.

De acordo com Hall (2003), de um lado existe o chamado “poder cultural”, o que vai decidir o que pertence e o que não pertence, mesmo não se tratando de uma classe "inteira", mas daquela outra aliança de classes, estratos e forças sociais que constituem o que não é "o povo" ou as "classes populares" – os oprimidos e as classes excluídas – e assim definir a cultura do bloco de poder. Ou seja, o que se propaga enquanto cultura permanente, por compor o que consideram como “tradição”, é o que vem da elite, e os da “periferia” ficam na persistência de afirmar suas formas de identidades.

As forças emergentes ressurgem sob velhos disfarces históricos; as forças emergentes, apontando para o futuro, perdem sua força de antecipação e se voltam somente para o passado; as rupturas culturais de hoje podem ser recuperadas como suporte para o sistema de valores e os significados dominantes de amanhã. A luta continua: mas quase nunca ocorre no mesmo lugar ou em torno do mesmo significado ou valor. Parece-me que o processo cultural — o poder cultural — em nossa sociedade depende, em primeira instância, dessa delimitação, sempre em cada época num local diferente, entre aquilo que deve ser incorporado à "grande tradição" e o que não deve. As instituições culturais e educacionais, junto com as coisas positivas que fazem, também ajudam a disciplinar e policiar essa fronteira. (HALL, 2003, p.159)

Desta forma, retornamos à questão do modelo hierárquico, cujo topo da “pirâmide” compõe a parte da população que formula as chamadas “tradições”, e assim buscam legitimar que tais tradições fazem parte de um conjunto de velhos hábitos e costumes culturais arraigados na sociedade, mas costumes e hábitos de quem? Porque tal argumento não invalida que não tenham existido outros costumes, outras “tradições” culturais, constituídas por outros grupos sociais. Os anseios atuais da maioria dos grupos excluídos pela sociedade são conseguir políticas públicas que, de fato, reparem as injustiças sofridas por estes durante séculos, na busca por igualdade e liberdade para afirmar as suas identidades. Seria retirar as “amarras” causadas pelo “abafamento” do “padrão tradicional”, como ainda tentam fazer hoje.

Sobre as diferentes formas de tradições coexistentes na sociedade e do esforço feito pela elite dominante para manter as suas enquanto cultura única na sociedade, buscando garantir sua perpetuação, Hall (2003) coloca que:

Com frequência, também, a luta cultural surge mais intensamente naquele ponto onde tradições distintas e antagônicas se encontram ou se cruzam. Elas

procuram destacar uma forma cultural de sua inserção em uma tradição, conferindo-lhe uma nova ressonância ou Valência cultural. As tradições não se fixam para sempre: certamente não em termos de uma posição universal em relação a uma única classe. As culturas, concebidas não como "formas de vida", mas como "formas de luta" constantemente se entrecruzam: as lutas culturais relevantes surgem nos pontos de interseção. (p. 260)

A partir da visão do autor, entende-se que existe uma hegemonia social que busca propagar a sua identidade cultural como única, padrão e “tradicional”, considerando-a como a identidade cultural/social daquele lugar, daquele povo e daquele espaço. Mas, seria verdade uma única forma de identidade cultural definir todas as populações que convivem em uma sociedade e ser considerada a identidade de um povo de determinado período histórico? De fato, isso aconteceu e, ainda hoje, tentam perpetuar este pensamento nas sociedades.

As culturas, chamadas por muitos de “populares”, iam à contramão da cultura da elite, que dominava tais “tradições”, por este motivo, não consideravam, enquanto cultura, as demais formas de identidades culturais, como se estas não tivessem suas próprias histórias e características próprias. Apesar da singularização do termo ‘popular’, o mesmo não significa algo isolado. As culturas “populares” possuem, também, sua “tradição” dentro da história, podendo passar por mudanças conceituais ou serem resgatadas ao longo do tempo, com base nos diferentes contextos sociais. Isso interfere no surgimento de novas identidades, no “ressurgimento” ou visibilidade dos excluídos e até mesmo na adaptação de algumas identidades ditas “tradicionais”, devido às lutas, resistências e críticas sociais.

Em outras palavras, Hall (2003) explica, nessa mesma perspectiva, a visão do que é considerada uma cultura “popular” e “não popular”:

O princípio estruturador do “popular” neste sentido são as tensões e oposições entre aquilo que pertence ao domínio central da elite ou da cultura dominante, e à cultura da “periferia”. É essa oposição que constantemente estrutura o domínio da cultura. Na categoria "popular" e “não popular”. Mas essas oposições não podem ser construídas de forma puramente descritiva, pois, de tempos em tempos, os conteúdos de cada categoria mudam. (p. 256)

Nos dias de hoje, como havíamos falado, pluralizar os termos como cultura e identidade é o mais adequado. Por isso, no início do texto fizemos o questionamento sobre a adequação da palavra identidade para identidades e explicamos o porquê da visão de complexibilidade. No passado, as identidades eram vistas como algo singularmente cultural a determinada sociedade de determinadas épocas. O modelo de sociedade e de identidade era

idealizado pela elite dominante, como já vimos. As pessoas se organizavam e conviviam com base neste modelo, que era o europeu.

Diferentes autores, como Stuart Hall, expuseram seu pensamento com relação às identidades culturais dos períodos considerados pela História, como Idade Média, Moderna, Contemporânea, e, para alguns teóricos, a Idade Pós-Moderna. Sendo assim, a identidade cultural se encontra, de diferentes formas, sob as influências e contextos sociais de cada época, compreendendo a governabilidade, o sistema econômico, os mecanismos internacionais e tantos outros fatores correlatos.

Nessa perspectiva, Hall (2006) considera, no contexto das sociedades que antecederam a chamada Idade Moderna, uma visão mais pautada na “identidade singular”, pois se tratavam de sociedades organizadas a partir de uma realidade mítica, representada por aspectos da ordem religiosa. As/os mesmas/os não se reconheciam nem como diferenças, nem como iguais, embora outras formas de identidades já existissem, porém não eram aceitas.

Por esta ótica, no caso das diferenças, não se reconheciam por não haver abertura entre os indivíduos, para que pudessem criar outras formas de ver o mundo, a humanidade e a sociedade na qual faziam parte. Quem era “diferente” era considerado bárbaro, pagão, não humano. Já na relação de “iguais”, não se tinha como se reconhecer dessa forma pela hierarquia entre as populações, porém, novamente, pela questão religiosa, a idealização de igualdade existia como “plano de fundo” daquela sociedade.

O padrão cultural naquela época era controlado pelos preceitos bíblicos, desta forma, todos eram considerados iguais diante de Deus, o criador e o direcionador da predestinação dos sujeitos na humanidade. Sendo assim, a identidade era considerada como única, ou comum a todos, ou pelo menos tinha que ser. A crença cristã, direcionada pela igreja católica, condicionava o sentido de humanidade, não havendo espaço para diferenças ou outras possibilidades de identidades.

Parafraseando Cuche (2002), os autores Mauro Sousa e Rafael Gioielli (2005) colocam como se dava a identidade nas sociedades de antes do chamado Modernismo, antes de os sujeitos buscarem por suas emancipações ou ao menos a iniciativa desta problemática.

Nas sociedades pré-modernas, os indivíduos estavam atrelados a uma realidade mítica regida pela força divina. Não se reconheciam iguais a não ser através da partilha de uma mesma religião. Vinculada à fé e ao mito, aquilo que poderíamos chamar de identidade pré-moderna era, antes de tudo, a condição de reconhecimento mútuo. A igualdade estava condicionada a filiação a Deus. Todos eram iguais perante o criador e aqueles que não partilhassem das mesmas crenças não eram reconhecidos como humanos [...]

No universo da tradição, a partilha religiosa é o que possibilita reconhecer o outro e nela não há espaço para a diferença. (GIOIELLI; SOUSA, 2005, p.2)

Em concordância com os autores acima, Hall (2006) aponta que a emergência das noções de individualidade, no Modernismo, está ligada ao colapso da ordem social, econômica e religiosa medieval. O mesmo afirma que tais transformações, associadas à modernidade, “libertaram” os indivíduos da chamada Idade Média, do centralismo e das tradições divinas. Porém, o que vemos é que tanto na igualdade da Idade Média, quanto nas mudanças da Idade Moderna, não enxergamos as populações negras nesta identidade cultural, retratada pela História.

Quando se fala em Iluminismo, Humanismo e Renascimento é quando começamos a perceber, de forma expressiva, a questão da identidade mais individualizada, embora ainda sob o padrão imposto por aqueles que ditam a cultura: a elite branca. Tais épocas marcam o início das possibilidades e condicionamentos da representação humana e da racionalidade na sociedade, e não mais o poder divino no centro de tudo. Por esta visão, renascentista, humanista e iluminista, o sujeito, o homem, passa a ter sua relação individual com Deus, mas sem que este Deus controle suas ações, no sentido de exercer poder ou de usar a Ciência a seu favor e em nome da humanidade.

De acordo com Hall (2006), este movimento possibilitou a relação direta e individual do homem com Deus, em oposição à relação mediada pela Igreja. O autor aponta que a visão imposta pela cultura ocidental ao homem moderno é de que este, agora, seria o centro do universo, aquele que confere as revoluções científicas, a faculdade e as capacidades para inquirir, investigar e decifrar os mistérios da natureza. O Iluminismo era centrado na imagem do homem racional, libertado do dogma e da intolerância, e diante do qual se estendia a totalidade da história humana, para ser compreendida e dominada. Porém, Hall (2006) faz uma reflexão, a partir da visão do filósofo modernista René Descartes, que no início do Modernismo o sujeito tinha “nascido” em meio à dúvida e ao ceticismo metafísico, o “penso, logo existo”, o que faz pensar que este mesmo sujeito, talvez nunca tenha estabelecido e unificado uma única forma que a cultura ocidental.

Stuart Hall (2006) iniciou a discussão sobre os sujeitos e suas identidades culturais e individuais ao longo dos períodos históricos, e chamou de modernidade tardia o final do período Moderno e de pós-modernidade, o período que considera o término da Idade Moderna e início dos tempos da atualidade. O autor coloca ainda que a transição entre esses dois

períodos seria a chamada “crise de identidade”, justamente o motivo para a mudança de um período para o outro.

De acordo com a visão do autor, a identidade dos sujeitos do Modernismo era mais definida por fatores biológicos e de cunho individualista. Sua identidade era considerada fixa, única, central, dotada de razão e coerência, desta forma, seguiu-se um modelo padrão de identidade nacional com base no seu “eu nascimento” e seu “eu desenvolvimento”, e assim se dava até o final da sua vida. Hall (2006) diz que esta identidade nacional era propagada e vivida por aqueles a quem ele chamou de sujeito iluminista, o qual estava estruturado na visão de liberdade, igualdade e fraternidade, cujas mudanças básicas se davam no meio social, econômico e político, entre outras formas que favoreciam a burocracia estatal.

O autor indica outro sujeito, que também está presente no desenvolvimento deste mesmo período histórico, e que é denominado como sujeito sociológico, entendido como aquele que recebia influências externas – do outro – na sociedade. Sendo assim, o sujeito sociológico se contempla e se utiliza dos valores culturais desse outro, se tornando mais aberto a mudanças, mas não se desvinculando totalmente das “garras” daquele modelo de identidade nacional, isto é, das “velhas” formas de comportamentos ligados a uma sociedade forjada, controlada e regulada.

Desta forma, este sujeito cresce culturalmente, modificando suas formas de pensar o mundo e a sociedade em que vivia, porém, nem tudo é permissivo, como diz o ditado: “tudo tem limite”. E esse limite era regulado muitas vezes por preceitos “tradicionais” da vida privada ou por condutas estruturadas na sociedade, aquelas convenientes aos sujeitos da época.

Sobre o modelo “tradicional” da identidade Moderna, Gioielli e Sousa (2005) apontam, a partir da visão de Foucault (1984), que:

Além do controle deliberado dos impulsos, a fidelidade, a programação do ato sexual como um evento necessário apenas à reprodução e a heterossexualidade comporiam a base a partir da qual se produziram as identidades sexuais normais desde a antiguidade e que, em grande medida, permaneceram inalteradas na sociedade moderna. (p.6)

Isso quer dizer que a sociedade moderna condicionou contínuas descrições para as identidades, entre elas, por exemplo, a identidade sexual idealizada, ou seja, condicionaram representações de identidades socialmente aceitas para disciplinar corpos, práticas e espaços, em uma sociedade que se auto declarava libertadora e emancipadora.

Outro paradoxo deste mesmo período é sobre a identidade desta época ser considerada igualitária e libertadora, porém tais adjetivos estavam relacionados a quem e sob quais interesses? Em um período que se predomina a Ciência, a racionalidade, a “luz” libertadora, a partir da centralização do homem, a pessoa negra, por exemplo, continuava sendo subjugada enquanto raça inferior à branca. Segundo Willian Pinar (2008), ao parafrasear Wahrman (2004), os europeus remitologizaram o Gênesis em termos raciais, posicionando os africanos na base da cadeia da existência humana, como uma hierarquia metafísica, científica e sexualizada no seu apogeu de aceitação, durante o século XVIII.

Nas suas explorações da alteridade pelo comércio escravo, os europeus imaginaram que elas eram justificadas pela religião e, mais tarde, pela ciência. A gênese de raça foi esquecida na negação do desejo. O que permaneceu foi a estruturação do outro pela especularização, tornada racional pela observação científica. A pré-história da raça na negação do conhecimento do desejo incestuoso foi esquecida no triunfo do “ocularcentrismo” no presentismo da modernidade. (PINAR, 2008, p.37)

Desta forma, voltamos à metáfora da pirâmide social para entender que este modelo sempre esteve presente em períodos históricos anteriores ao Moderno, mudando apenas sua roupagem e permanecendo com a mesma estrutura. As identidades “modernas” não passaram pela transformação da “prisão” para a “liberdade”, na sua busca por emancipação. Acreditava-se que a Ciência traria essa “libertação”, mas ela se incorporou no lugar da igreja e passou a regular a sociedade, como antes, só que agora por meio da razão científica.

Diante dessa perspectiva, as identidades postuladas de acordo com cada período histórico e contexto social da História, ou seja, as identidades nacionais, regidas por uma padronização estrutural e epistêmica, se deram, influenciaram e se organizam dentro dos sistemas sociais, políticos, econômicos, judiciários e legislativos. Foi a partir dessa estrutura hierárquica, desigual e excludente, sustentada pela elite exploradora de territórios, que alguns humanos foram sendo enxergados como culturas identitárias marginalizadas na sociedade. Isso porque tais identidades não faziam parte do padrão de identidade nacional, modelado por aqueles que organizavam os sistemas mencionados acima e todas as suas ramificações.

Silvio Almeida (2018) discute bem o conceito de racismo estrutural, ao explicar, de forma exemplar, as bases que sustentam essa estrutura epistemológica na sociedade. As concepções de identidades, transmitidas e vistas até aqui, foram trazidas para que pudéssemos perceber como a sociedade organizou, cristalizou e naturalizou a marginalização e repressão de outras formas de identidades presentes na sua estrutura epistêmica.

De acordo com Almeida (2018) o Iluminismo europeu, cuja filosofia consistia em colocar o homem como produtor e produto dos estudos sociais, e de uma liberdade ilusória, provocou a ideia de sujeitos “civilizados”, o modelo nacional, e os “não civilizados”, ou seja, selvagens e primitivos, aqueles que precisavam ser salvos pelos civilizados. Sendo assim, não é tão difícil entender quem eram essas pessoas que “desconfiguravam” o padrão europeu, até porque neste período, século XVIII, a escravização de pessoas negras; o apagamento do papel da mulher na sociedade; o abafamento e discriminação de homossexuais; a exploração de indígenas e tantas outras formas de identidades agredidas e excluídas se mantinham.

Desta forma, questionamos: que tipo de liberdade o Iluminismo pregava e a quem servia? Quem fazia parte dessa “liberdade” privilegiada, por trás do discurso de ascendência do homem igualitário, fraterno e libertador? Almeida (2018) aponta que foi no contexto da expansão comercial burguesa e da cultura renascentista que se abriram as portas para a construção do moderno ideário filosófico, que mais tarde se transformou no homem universal. A construção filosófica deste homem moderno foi muito bem construída pelo Iluminismo, no qual o próprio autor fala que essa arquitetura serviu para alicerçar a distinção do que eles colocavam como homens civilizados e selvagens, pois, livrando o homem da venda religiosa, o mesmo, “civilizado”, poderia correr atrás da sua protagonização e usar dessa “liberdade” para explorar o mundo, no sentido mais amplo da palavra exploração.

Para Almeida (2018) o Iluminismo tornou-se fundamento filosófico das grandes revoluções liberais, que, com o pretexto de instituir a liberdade e livrar o mundo das trevas e preconceitos da religião, iriam travar guerras contra as instituições absolutistas e o poder tradicional da nobreza. O autor chega a dizer que as revoluções inglesas, americanas e francesas foram o ápice de um processo de reorganização do mundo, de uma longa e brutal transição das sociedades feudais para a sociedade capitalista.

Esta mesma civilização que, no século seguinte, seria levada para outros lugares do mundo, para os primitivos, para aqueles que ainda não conheciam os benefícios da liberdade, da igualdade, do Estado de direito e do mercado. E foi esse movimento de levar a civilização para onde ela não existia que redundou em um processo de destruição e morte, de espoliação e aviltamento, feito em nome da razão e a que se denominou de colonialismo. (ALMEIDA, 2018, p.21)

Assim como o exemplo do “mito da liberdade”, no período da Modernidade, se consolidou a ideia de igualdade, lançada junto com a presença do colonialismo, como bem exemplifica Silvio Almeida, ao falar sobre a Revolução Haitiana, pois o mesmo colocou que foi nessa lógica, do ideário iluminista, que negros haitianos escravizados por franceses

buscaram suas liberdades. Sendo assim, por essa perspectiva, o conceito de raça à luz da igualdade e razão humana se tornou ainda mais evidente e emergente.

Autores como Stuart Hall (2003; 2006), Tadeu Silva (2000) e Moita Lopes (2002) demonstram visões próximas sobre o período denominado como Moderno, ao tratarem dos meios que fomentaram esta sociedade regulada, na qual os modelos idealizados para compor a mesma se davam com base nos discursos da razão, da ciência e do progresso industrial, bem como através de instituições oficiais do Estado que abrigavam os grupos sociais, como as escolas, o sistema judiciário, os hospitais, as universidades, entre outros meios.

Para Moita Lopes (2002), a identidade social é uma construção criada pelo outro, ou seja, por aqueles que ocuparam uma relação de maior poder na sociedade, o que, conseqüentemente, os tornam mais aptos a serem produtores de outros seres, isto é, de padronizar a visão de identidade nacional como uma construção social. Para Silva (2000), o processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos, aqueles que tendem a fixar e estabilizar a identidade e aqueles que tendem a subvertê-la e desestabilizá-la. No primeiro caso, o autor faz a relação desse movimento com o termo identidade nacional, relacionando-a ao que Benedith Anderson chamou de “comunidades imaginadas”.

No caso das identidades nacionais, é extremamente comum, por exemplo, o apelo a mitos fundadores. As identidades nacionais funcionam, em grande parte, por meio daquilo que Benedith Anderson chamou de “comunidades imaginadas”. Na medida em que não existe nenhuma “comunidade natural” em tomo da qual se possam reunir as pessoas que constituem um determinado agrupamento nacional, ela precisa ser inventada, imaginada. (SILVA, 2000, p.85)

Como podemos ver, são conceitos em torno de identidades forjadas, imaginadas, conduzidas por um grupo, a elite ocidental branca, que está a todo tempo ditando as regras desse modelo ideal de identidade, de identificação.

Os três conceitos que constituem uma cultura nacional, na perspectiva de "comunidade imaginada", segundo Hall (2006), são: “as memórias do passado, o desejo por viver em conjunto e a perpetuação da herança”. Ou seja, a formação dessa identidade se constrói com base na vontade de viver a continuidade de uma cultura perpassada durante muito tempo, a tradição forjada. Sendo assim, esta sociedade fixou e padronizou uma forma de identidade sob o sujeito, o chamado sujeito cartesiano: pensante, racional, materialista, consciente dos conhecimentos e das ciências, e, como bem apontou Almeida (2018), usando isso como pretexto para incluir o projeto de universalização do colonialismo e da civilização ocidental.

No século XIX, a partir de 1870, de acordo com Lilia Schwarcz (1993), algumas teorias humanistas passaram a se instalar no cenário brasileiro, como o evolucionismo, o darwinismo e o positivismo. Esta última buscava determinar que a espécie humana fosse organizada a partir de raças biológicas, colocando-as em uma escala hierarquizada, na qual a raça negra era considerada inferior, a amarela mediana e a branca na escola superior. Sendo assim, todas elas apresentavam diferenças biológicas e culturais de acordo com essa posição hierárquica, ou seja, a branca, como sempre, no topo da valorização. Porém, existia uma raça considerada pior que a negra, a miscigenada, que se formava a partir do cruzamento das diferentes raças, a qual, aliás, não era nem considerada raça e sim sub-raça.

Esta última era vista como uma produção estérea, não fértil, pelo teórico Gobineau, devido à concepção da “imutabilidade das raças”, em comparação ao que acontece com alguns animais de raças distintas, por exemplo, a mula e o burro, que se originam do cruzamento da égua com o jumento, no qual ambos – mula e burro – são estéreis. Não por acaso, podemos identificar o prefixo mula presente na palavra mulata/o, mulher ou homem miscigenado.

Tais acontecimentos ajudaram, segundo Almeida (2018), a garantir a ascensão do capitalismo, junto com a expansão da Globalização e do Imperialismo neocolonial, que utilizava o discurso da inferioridade racial dos povos colonizados para invadir territórios africanos. Para Schwarcz (1993), a partir dessa leitura, pode-se perceber que o “diferente” sempre existiu dentro das sociedades, mas sua “biologização” ocorreu recentemente, com a forçada convivência, devido ao fim dos sistemas escravocratas, entre os “diferentes” e as identidades imaginadas na sociedade. Sendo assim, foi no século XIX, com as teorias das raças, que a apreensão das diferenças transformou-se em um projeto teórico de pretensão universal e globalizante.

“naturalizar as diferenças” significou, neste momento, o estabelecimento de correlações rígidas entre características físicas e atributos morais. Em meio a esse projeto grandioso, que pretendia retirar a diversidade humana do reino incerto da cultura para localizá-la na moradia segura da ciência determinista do século XIX, pouco espaço sobrava para o arbítrio do indivíduo. Da biologia surgiam os grandes modelos e a partir das leis da natureza é que se classificavam as diversidades. (SCHWARCZ, 1993, p.65)

Sendo assim, a não aceitação da classe dominante branca das diferenças identitárias sociais e culturais de outros povos, sobretudo a população negra, convivendo no mesmo espaço, como cidadãos comuns, fez com que procurassem meios para legitimar as teorias biológicas racistas da época. Tal feito resvalou na vida das populações negras até os dias

atuais, a partir de preconceitos e discriminações raciais. Segundo Almeida (2018), a partir da antropologia, no início do século XX, com a constatação de que o conceito de raça não estava ligado à natureza biológica, e sim à natureza política e social que a armadilha da biologia racial foi se desfazendo, exemplos da essência do racismo por questões sociais e políticas são os eventos provocados pela Segunda Guerra Mundial e o genocídio organizado pela Alemanha nazista.

Ao final do século XX, com a expansão da Globalização e das transposições das fronteiras nacionais passaram a existir as possibilidades de “novas” influências, novos pensamentos, novas formas de “libertação” e “descentração” dos sujeitos e de suas identidades. Tal acontecimento foi denominado por Hall (2006) como “crise de identidade” dos sujeitos modernos, e Moita Lopes (2005), com a ideia de identidades fragmentadas e sua relação com o discurso, indicou que a ideologia da Globalização foi um dos fatores que promoveu a “abertura” para se “enxergar” e “incluir” uma diversidade de identidades culturais presentes nacionalmente, localmente e globalmente. Era a expansão de visões multiculturais, que, inclusive, sempre estiveram presentes nas diferentes sociedades, porém permaneciam subalternizadas e silenciadas pelos modelos “tradicionais” de identidades nacionais homogeneizadas.

De acordo com Hall (2003), os motores propulsores da globalização contemporânea possibilitaram, a partir do seu fluxo migratório de informações e mercadorias; das conexões e integrações entre as diferentes culturas; da expansão das informações e dos conhecimentos, chegando de uma forma mais rápida e unificada aos diferentes lugares do mundo, o que chama de movimento de comunicação entre as diferenças e suas culturas diversas, provocando assim a chamada “crise de identidade” e sua fragmentação.

Em concordância com Hall (2003), Manuel Tavares e Rosa Gomes (2018), já em uma visão mais recente, falam sobre essa influência migratória na ascendência das multiculturas identitárias.

É importante considerar que a globalização ou colonialidade global, os fluxos migratórios e os refugiados por motivos de guerra (da Síria, por ex.) aumentaram progressivamente nas últimas décadas, o que possibilitou outras formas de contato entre as culturas e, simultaneamente, a convivência entre diferentes modos de vida e de representação do mundo. Os processos migratórios têm contribuído para o que podemos classificar de multiculturalismo nas sociedades e nas instituições educativas, bem como

para a partilha e coexistência de tradições culturais diferentes, de competências e de saberes. (TAVARES; GOMES, 2018, p.56)

Contraditoriamente, mas em paralelo a esses determinados fatores, Hall (2003) indica, ainda, que a crítica à propagação da cultura ocidental como universal pelas culturas locais de cada parte do mundo, agora, de forma mais fortalecida, enquanto minorias e diferenças, também influenciaram para a propagação dos diferentes grupos identitários.

Juntamente com as tendências homogeneizantes da globalização, existe a "proliferação subalterna da diferença". Trata-se de um paradoxo da globalização contemporânea o fato de que, culturalmente, as coisas pareciam mais ou menos semelhantes entre si (um tipo de americanização da cultura global, por exemplo). Entretanto, concomitantemente, há a proliferação das "diferenças". O eixo "vertical" do poder cultural, econômico e tecnológico parece estar sempre marcado e compensado por conexões laterais, o que produz uma visão de mundo composta de muitas diferenças "locais", as quais o "global-vertical" é obrigado a considerar. (HALL, 2003, p.60)

Desta forma, pode-se inferir que a Globalização aparece como abertura e ampliação para o “reconhecimento” das diferenças identitárias, embora esse não fosse o objetivo. Mas, como bem colocou Boaventura de Sousa Santos em uma entrevista com o cientista social Armando Gandin e o professor Moreira Hypolito, no ano de 2003, que: “pensar a globalização contra-hegemônica é pensar em modos alternativos de pensar, é pensar em culturas alternativas, em conhecimentos alternativos” (GANDIN; HYPOLITO, 2003, p.11).

Desta forma, segundo Hall (2003), o ano de 1968 marcou o declínio mais preciso da chamada Modernidade tardia, e, daí para frente, a identidade cultural/social idealizada e “singularizada” se tornou em identidades, ou seja, aparece desde então de forma pluralizada. Tais identidades já estavam presentes no meio social da chamada Modernidade, mas de forma silenciada, barrada e excluída. Stuart Hall, ao citar Mercer (1990), aponta que: "a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza" (Mercer, Kobena. 1990, p.43 *apud* HALL, Stuart. 2006, p.9). E foi o que aconteceu com as sociedades do Modernismo, com a chamada crise da identidade.

Os sujeitos da chamada Modernidade tardia “descentralizam-se” ou “deslocaram-se” dos “encaixes” fixos, perenes e metafísicos para abrir suas visões, principalmente de si, enquanto ser incompleto, cultura em construção, que busca responder às incertezas do seu eu, do seu espaço, das suas individualidades e identificações, ao mesmo tempo em que se permite enxergar o outro. Segundo Hall (2006), quando se falava em diferenças, antes elas estavam

ligadas apenas à luta pela igualdade de classes, mas esse movimento veio para “fragmentar as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que no passado nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” (HALL, 2006. p.9).

A ideia da crise de identidade aparece como um sinal de um novo tempo histórico, que Hall e alguns teóricos chamaram de pós-modernidade. Esse novo modelo social, como disse Hall, é proveniente do atrito da "identidade mestra" da classe – presente na ideologia marxista – com a emergência de novas identidades, pertencentes à nova base política. Ou seja, as diferenças identitárias contemporâneas não se apoiavam apenas na luta pela igualdade de classe, mas também na busca por outros direitos civis, que garantissem a desnaturalização dos preconceitos, discriminações e qualquer tipo de opressão social pela qual passaram nas sociedades anteriores. Buscavam e buscam afirmação das suas identidades e reparação de injustiças, além do direito a expressar-se e ter suas diferenças “reconhecidas”.

Segundo Rafael Gioielli e Mauro Sousa (2005), estes movimentos sociais marcaram as lutas políticas pela efetivação de uma cidadania renovada, principalmente, a partir dos anos 1960, com as influências da política do multiculturalismo. Tais movimentos buscavam lutar por igualdades e equidades de gênero, raça, etnia e sexualidade, com a participação, inicialmente, dos movimentos identitários de minorias excluídas, como os movimentos feministas, negros, indígenas, de gêneros e sexualidades. Tavares e Gomes (2018) corroboram com este pensamento, quando dizem que:

A política da igualdade está baseada na luta contra as diferenciações de classe, mas deixou na penumbra outras formas de discriminação étnicas, de gênero, orientação sexual, etárias e outras. Foi a emergência das lutas contra todas as formas de discriminação que instituiu as políticas da diferença. (TAVARES; GOMES, 2018, p.51)

Foi diante desse cenário que as identidades foram se tornando cada vez mais líquidas – Bauman – fragmentadas – Lopes – diferenciadas – Silva – em constante movimento – Hall. De acordo com Gioielli e Sousa (2005), pode-se dizer que, nessa perspectiva, a dinâmica da identidade tornou-se semelhante a um líquido, que toma formas diversas na medida em que a força da presença do outro, que é seu anteparo, se multiplica, se transforma e é transformadora.

2.2 AS CORRENTES FILOSÓFICAS QUE TRANSITARAM PELO CURSO DAS EXPANSÕES IDENTITÁRIAS

No entendimento sobre o multiculturalismo e suas novas experiências, em que a identidade moderna passou a se “desconstruir”, “desregular”, “fluidificar” e se “diversificar”, Hall (2003) explica que desse movimento surgiu o multiculturalismo, o qual iniciou a discussão de que a cultura ocidental era apenas mais uma cultura em meio a tantas outras. Um universo plural marcado, cada vez mais, por processos de hibridismo, transculturação e tradução cultural. Hall (2003), assim como outros autores, expressa que o multiculturalismo sempre existiu, pois as diferenças multiculturais sempre estiveram presentes nas sociedades, porém eram reprimidas pelo modelo regulatório da elite dominante, como já exposto anteriormente.

Para este período específico, tal movimento foi considerado como o multiculturalismo crítico ou “revolucionário”, no qual “destaca o poder, o privilégio, a hierarquia de opressão e os movimentos de resistência” (McLAREN, 1997 *apud* HALL, 2010, p.584). Boaventura Santos (2003) chama a corrente do multiculturalismo de “emancipatório”, “pós-colonial” ou mesmo “contra hegemônico”, considerando-o como resultado de uma tensão dinâmica entre política de igualdade e política da diferença.

Seguindo esta linha de raciocínio, Rafael Gioielli e Mauro Sousa (2005) acreditam, também, que a política desta versão de multiculturalismo trouxe novas teorias pensadas pela e para essas identidades, através dos grupos militantes e da própria academia. Pensando-se na descentralização que deveria haver nos discursos sobre as identidades, bem como no entendimento de que as exaltações dessas “novas” identidades tinham como propósito desfazer o idealismo, a regulação e o auto referimento supostamente neutro da identidade nas sociedades modernas.

A contribuição seminal trazida pelos inúmeros debates a respeito da identidade, travados tanto em esforços acadêmicos quanto militantes nas últimas décadas, é a aceitação definitiva de que as identidades são produções sociais. Isso quer dizer que não possuem quaisquer fundamentações biológicas, genéticas, físicas, naturais, imanentes ou mesmo transcendententes. Ao contrário, percebeu-se que toda identidade é produzida socialmente por meio de atividade discursiva, imaginária. (GIOIELLI; SOUSA, 2005, p.8)

É inquestionável que os grupos de resistência atuaram contra formas antilibertadoras e antiopressoras em uma sociedade complexa, diversa e dotada de diferenças, e isso se deu principalmente pelo discurso. Tais movimentos, cada qual com sua pauta de reivindicação e sua forma de luta, contribuíram para um cenário diferente dos anteriores, o qual foi considerado como pós-moderno, ou seja, o período no qual nos encontramos hoje.

Neste mesmo pensamento, segundo Moita Lopes (2006), as identidades são construídas por meio das nossas práticas discursivas com o outro, no intuito de construir significados com o outro, através da interação, intenção e das condições sócio-históricas particulares de cada grupo, que são refletidas em seus projetos políticos e nas relações de poder nas quais operam. Desta forma, o discurso entre os indivíduos possibilita a construção da identidade de um coletivo, com base na alteridade – eu e o outro – e no contexto – a situação prática.

Quando os grupos buscam por “reconhecimento” é porque há uma invisibilidade ou mesmo uma negação daquele determinado discurso, expressão, imagem, cultura, identidade. Desta forma, o multiculturalismo, como já foi dito, entra em cena, e as visões sobre as identidades se ampliam na sociedade. Na visão do multiculturalismo a pluralidade é trazida à tona, os modelos idealizados de identidades e culturas nas sociedades são criticados, mas os movimentos sociais das diferenças subjugadas não objetivam, simplesmente, serem reconhecidos, até porque o reconhecimento de suas identidades é assumido por eles mesmos.

Além de políticas reparadoras para “sanar” os danos ocorridos durante tanto tempo, há a busca por uma sociedade democrática e igualitária, com oportunidades para todos e todas. Sim, estamos falando das identidades escanteadas pela hegemonia europeia, mas que sempre existiram. Indígenas, afrodescendentes, mulheres, homossexuais e tantos outros grupos oprimidos e silenciados necessitam, para além da crítica, ter condições reais de viver em uma democracia indentityria, seja ela social, cultural ou individual.

Assim como existem críticas sobre a “pseudoliberalidade” da chamada sociedade moderna, sobre as premissas do multiculturalismo, que buscava abrandar as desigualdades culturais na sociedade, sob a ideia de pluralismo, democracia cultural, respeito, harmonia e tolerância, entre as diversas culturas, Walsh (2012) Mignolo (2005), Quijano (2007) questionam sobre a atuação do multiculturalismo nas vidas dos grupos minoritários, pois diante da estrutura pública e representativa das sociedades, quem estava no centro da cultura era a ocidental, considerada “oficial” perante as demais, as quais foram restringidas aos espaços periféricos.

Segundo Mignolo (2005), o lado bom do multiculturalismo foi ter contribuído para tornar visível a identidade política escondida sob os privilégios do homem branco, o lado ruim foi ter levado argumentos fundamentalistas e essencialistas para a sociedade (p.323). O mesmo autor pontua, ainda, que ao contrário dos projetos descoloniais, cujo conceito será exposto mais adiante, “o multiculturalismo foi uma invenção do Estado-nacional nos EUA para conceder “cultura” enquanto mantém “epistemologia” (MIGNOLO, 2005, p.316).

Desta forma, outras vertentes políticas foram sendo disseminadas pelos movimentos sociais dos grupos subjugados, inicialmente pelos indígenas, como foi o caso da interculturalidade dentro da filosofia decolonial. De acordo com Mignolo (2005), “a interculturalidade deve ser entendida no contexto do pensamento e dos projetos descoloniais, ao contrário do multiculturalismo.” Descoloniais significa dizer visões contra-hegemônicas, que vão contra a “prisão” colonial nas sociedades. Sendo assim, Mignolo (2005) fala que o “nascimento” deste conceito foi “introduzido” por intelectuais indígenas para reivindicar direitos epistêmicos” (p. 316). Assim como Walsh (2009), que também reafirma que tal corrente foi uma das lutas indígenas, não tendo relação com iniciativa do Estado e muito menos sob influência acadêmica. A autora conceitua a ideia de interculturalidade crítica como:

De manera aún más amplia, propongo la interculturalidad crítica como herramienta pedagógica que cuestiona de manera contnua la racialización, subalternización, inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias em un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también – y a la vez – alientan la creación de modos “otros” - de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. La interculturalidad crítica y la de-colonialidad, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas que se entretelen conceptualmente y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ética-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir. Esta fuerza, iniciativa, agencia y sus prácticas dan base para lo que nombro a continuación “pedagogía de-colonial”. (WALSH, 2009, p.13)

Tais filosofias influenciaram e influenciam grupos políticos, movimentos sociais e acadêmicos que buscavam e ainda buscam tornar visível a história de grupos minoritários, integrando representação nos diferentes espaços sociais. Não buscam aceitação ou comprovação dos meios “oficiais”, mas se fazem presentes para ocupar, reconhecer e se colocar enquanto cultura, “tradição” e história desta sociedade. Trata-se de uma luta política contra a exploração advinda de uma herança colonial, ainda persistente. A luta contra a superioridade do saber, do ser e do poder de uma hegemonia ocidental, elitista, branca, patriarcal, heterossexual, culturalmente singularizada e tantas outras formas de afastamento daquilo que é considerado “diferente” ou “impróprio” para os padrões dominantes.

A partir do final da década de 1980, segundo Valter Cruz (2014), foram identificadas sensíveis mudanças na dinâmica política dos conflitos sociais na América Latina, inclusive no

Brasil, com a atuação de diferentes movimentos sociais e grupos identitários. Desta forma, o autor cita Melucci (2001) e aponta que:

Os movimentos [sociais] são um sinal. Não são apenas produto da crise, os últimos efeitos de uma sociedade que morre. São, ao contrário, a mensagem daquilo que está nascendo. Eles indicam uma transformação profunda na lógica e nos processos que guiam as sociedades complexas. Como os profetas, “falam à frente”, anunciam aquilo que está se formando sem que ainda disso esteja clara a direção e lúcida a consciência. A inércia das velhas categorias do conhecimento pode impedir de ouvir esta palavra, e de desenhar, com liberdade e responsabilidade, a ação possível [...]. Os movimentos contemporâneos são profetas do presente. (MELUCCI, 2001, p.21 *apud* CRUZ, 2014, p.1)

O presente trecho mostra uma visão bastante progressista e classista dos novos grupos que vêm compondo o debate político na luta contra as desigualdades socioeconômicas seculares na nossa sociedade. Porém, segundo Valter Cruz (2014), além dessa visão, os novos movimentos sociais possuem nas suas pautas a politização da cultura e a revalorização das memórias, das tradições comunitárias e da ancestralidade expressas através da afirmação das múltiplas identidades e das diferenças de gênero, étnicas, sexuais, ambientais, entre outras. Porém, essas proposições nem sempre caminham juntas, por vezes há tensões teóricas e políticas entre a agenda redistributiva e a agenda pautada no reconhecimento, e isso, cada vez mais, vem acontecendo entre os chamados grupos identitários.

2.2.1 Os propósitos dos grupos identitários frente às lutas políticas

A socióloga Wend Brown (2018) pontua algumas concepções sobre o dualismo ou diferentes pontos de discordâncias dos grupos identitários da atualidade. A autora faz referência aos grupos identitários ao dizer que os mesmos não negam e nem substituem a questão de classe, que este princípio acontece além ou independentemente do problema da desigualdade de classe na sociedade. Logo, a autora aponta que alguns desses grupos identitários vêm se apropriando de um sistema excludente, como é o caso do capitalismo, para incluir em suas pautas, em seus movimentos, questões que não fogem ao princípio do grupo social, porém a “qualquer custo”, ou seja, justificando a necessidade de compor a estrutura de mobilidade econômica a partir do discurso de apropriação do empoderamento, emancipação, da representatividade, mas incorporado aos moldes desse de um sistema excludente.

Brown (2018) aponta que a luta dos movimentos sociais, não se trata do reconhecimento pelo reconhecimento, da visibilidade pela visibilidade ou da

representatividade pela representatividade, pois tal situação não visa políticas de ações afirmativas de curto prazo para “reparar” as diferentes formas de desigualdades socioeconômicas, como da população negra, que em muitos casos sofreu e sofre com a falta da dignidade humana, por exemplo. Tais dualismos ou distorções entre grupos identitários não vêm ocorrendo por questões de base coletiva, mas sim por questões de cunho individual, no qual alguns buscam desenvolver sua “emancipação”, ou de alguns, a partir de uma estrutura que não visa a redistribuição e descentralização econômica, igualdade social e visões democráticas, ou seja, não visa o coletivo pelo qual se luta.

Pensar em políticas de reparação em curto prazo, adequando-as ao modelo econômico atual é aceitável, pois se trata de uma urgência, de ações que visam “resolver” desigualdades históricas que ainda permanecem no aqui e agora, mas pensar isso como algo prolongado, deslocando as pautas identitárias como um meio e um fim em si mesma, não cumpre os objetivos dos movimentos sociais que surgiram no século XX e provocaram, o que Hall (2006) chamou de “crise da identidade”.

Para Wendy Brown (2018) é essencial que as diferenças e/ou as identidades ecoem suas vozes, mas não no sentido de se utilizar de um discurso capitalista, enquanto sistema excludente, desigual, individualista e tantos outros adjetivos correlatos, para disputar “espaços de poder”, a partir do mesmo. A busca pela autopromoção e oportunidades isoladas não se dá a partir da inclusão processual e meritocrática dessas identidades nos diferentes espaços antes não alcançados. Por esta visão, Brown (2018) aponta que:

E assim encaramos por um lado os problemas gerados por aqueles que não aspiram à liberdade democrática, e por outro lado os das democracias que não queremos – pessoas “livres” que possibilitam o poder de teocracias, impérios, atrozes sistemas de limpeza étnica, comunidades fechadas, sociedades estratificadas por origem étnica e condição de imigrante, constelações pós-nacionais do neoliberalismo agressivo, ou tecnocracias que prometem curar os males sociais driblando os processos e as instituições democráticas. Evitar essas duas possibilidades é o problema de quem põe sua própria satisfação de curto prazo acima da conservação do planeta, que dá mais valor à segurança ilusória do que à paz, e que não tem nem a menor inclinação por sacrificar seus prazeres ou suas aversões pelo bem coletivo. (BROWN, 2018, p.301)

Esta visão nos leva a refletir que a História não é unilateral, linear ou uniforme, mesmo que tentem idealizá-la ou modelá-la desta forma, muito menos os grupos identitários em seus movimentos sociais. Porém a fluidez e abertura transpassadas, a partir do século XX, pelas identidades culturais e sociais, visando ocupar espaços e cumprir determinadas mudanças estruturais e epistêmicas na sociedade têm o princípio do compromisso político dos

grupos coletivos, em busca da “liberdade” política de um grupo. Sobre a visão de democracia dos grupos identitários, Brown (2018) indica, ainda, que:

precisamos de deliberações honestas e profundas a respeito do que constitui um limite mínimo para a distribuição do poder democrático; se e por que continuamos a acreditar na democracia; se é uma forma viável no século XXI, e se existem alternativas não aterrorizantes que possam ser mais eficazes para debelar a obscuridade. (BROWN, 2018, p.302)

Tal visão nos leva a pensar sobre a ameaça à democracia presente em países que ainda se utilizam desse sistema, incluindo o Brasil. Leva-nos a pensar também sobre a atuação, cada vez mais necessária, dos movimentos sociais nas suas diferentes representações identitárias, que diante de uma trajetória de lutas e mobilizações históricas podem se subdividir aumentando ainda mais a ameaça à democracia, por questões individualistas. Será que buscar legitimar “o pão” em detrimento de direitos equânimes para a emancipação, liberdade e igualdade de um grupo, é o caminho? Existem outras formas de conquistar isso, a não ser através da democracia? É o que Brow (2018) coloca como questão: se existem outras alternativas de conquistar tais direitos, tais espaços, visando um todo, um coletivo que não seja de forma prejudicial, “bélica”, à sociedade.

3 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA BRASILEIRA

"Tem que acreditar. Desde cedo a mãe da gente fala assim: 'filho, por você ser preto, você tem que ser duas vezes melhor.' Aí passado alguns anos eu pensei: como fazer duas vezes melhor, se você tá pelo menos cem vezes atrasado, pela escravidão, pela história, pelo preconceito, pelos traumas, pelas psicoses, por tudo que aconteceu? Duas vezes melhor como? [...] Ou melhora ou ser o melhor é o pior de uma vez. E, sempre foi assim." (A vida é desafio, Racionais Mc's)

Neste capítulo iremos fazer uma breve discussão sobre as diferentes formas de identidades negras no Brasil atual, tomando como base a trajetória histórica da constituição da população negra na sociedade brasileira, os entraves ao longo dos anos para a construção identitária dessa população e toda a sua relação com o racismo estrutural no Brasil.

3.1 RAÇA, COR E MISTIÇAGEM: O PROJETO DE BRANQUEAMENTO DO BRASIL

Visões estúpidas, espalhadas pelo mundo, que associou a cor preta a tudo que é imundo. O negro discrimina o próprio negro sim, se aquele que apontas como negro não se acha assim, cresceu aprendendo que ser negro é feio, se é tudo ruim quem é que quer andar no meio? [...] Analise os termos que deixaram pra gente, entre pardo e mulato qual o mais indecente? Qual o menos prejudicial? Ter a identidade de mula ou de pardal. Mas pera aê, veja que pirraça, pardal não é aquele passarinho que não tem raça? [...] a mula é um animal, mão de obra barata, estéril, irracional, só serve para o trabalho, mas não para produzir, e aí, cumpade, tu se encaixa mesmo aqui? Nem parda, nem mulata, eu me defino politicamente, sou negra ou se quiser afro-descendente. (Simples Rep'ortagem, Quadro Negro).

Refletir como foi constituída a identidade negra na sociedade brasileira é um dos pontos primordiais para entender a questão do racismo no Brasil. Grandes foram as tentativas de anulação da população negra, gerando com isso falta de oportunidades sociais para essas pessoas, de modo que as consequências vieram por meio de uma estrutura histórica, social ou racial desigual e desumana à essa população no Brasil. Tais estruturas foram produzidas e desenvolvidas pelo modelo ocidental imposto como ideal para a sociedade brasileira.

Estamos falando da falta de compreensão de muitas pessoas negras sobre sua história e ancestralidade africana, além da falta de conhecimento de todo plano orquestrado pela elite política e intelectual de ascendência europeia no Brasil para que a população brasileira embranquecesse e as pessoas negras fossem, gradativamente, sendo eliminadas da sociedade. Ou seja, que pessoas negras esquecessem-se da sua cultura ancestral africana e como foram trazidos ao Brasil; que naturalizassem a inferioridade, a subalternidade e marginalidade do seu

ser e seu espaço; que se assumissem culpados do mérito de não fazer parte da ascendência social brasileira e normalizassem tudo isso, a ponto de se envergonharem das suas características físicas e da sua história, almejando e normalizando dentro de si um padrão social, político e cultural branco, o qual foi imposto como modelo da civilização nacional brasileira. Tudo isso produzido sobre uma ótica camuflada de igualdade, entre as pessoas de cores, raças e etnias distintas, presentes no Brasil, tendo em vista que a população brasileira é advinda da miscigenação entre os diferentes povos que habitaram o território: indígenas, africanos, europeus e orientais.

Entender todo o processo vivido pela população negra no Brasil e a estrutura implantada e construída para a população brasileira é primordial para entender como se deu e se dá a construção das identidades negras no Brasil. Para entender tal ponto, teremos que voltar para o século XIX, e assim entender como as teorias raciais europeias foram usadas para justificar o plano organizado pela elite política e intelectual brasileira entre o século XIX e XX, na criação de uma identidade nacional após a chamada Independência política do Brasil, em 1822, relacionado ao branqueamento da população.

Segundo a historiadora Hebe Mattos (2003), após a independência do Brasil, o Estado brasileiro, sentindo a necessidade de construir sua própria identidade nacional, forjou a imagem da população brasileira a um tipo de comunidade imaginada, ou seja, a idealizada por eles, a partir da identidade mais conveniente na época. Exemplos de obras literárias romantizadas para legitimar o ideal nacionalista e sua ideia forjada de identidade nacional brasileira foram lançadas neste período, dentre as quais podem-se destacar: *A Moreninha* (1844), de Manoel de Macedo; *O Guarani* (1857); *Iracema* (1865) e *Ubirajara* (1874) do autor José de Alencar, entre outras obras, que de forma romântica e idealizada enalteciam a identidade nacional brasileira por meio do heroísmo indígena, da beleza do mestiço, que eram vistos como o imaginário mais adaptável à tradição ocidental.

Para Lilia Schwarcz (1993), este projeto de centralização nacional, implicava pensar no processo civilizatório dos excluídos, os negros e os indígenas. O primeiro era visto como um grupo abaixo da civilização, já o segundo, apesar de serem considerados primitivos, na visão de muitos naturalistas da época, era o grupo que mais tinha condição de ser instruído, seja pela visão da igreja católica, com a catequese, seja pelas visões positivistas e evolucionistas, com a ideia da evolução das raças e seleção natural. Assim sendo, os indígenas passaram a ser o símbolo representante da identidade nacional brasileira.

Schwarcz (1993) nos oferece alguns exemplos de publicações promovidas pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que foi criado em 1839, após a independência

política do Brasil, o qual atuava como instituição oficial para a produção de estudos científicos sobre o Brasil e sua população, de cientistas europeus, os quais eram ligados por linhas teóricas deterministas, naturalistas e positivistas com relação ao estudo da espécie humana. A ideia central dessa Instituição era a construção da história do Brasil, na perspectiva do progresso. Isso se dava a partir de estudos demográficos, antropológicos e históricos da população brasileira na relação com a tão visada identidade nacional. Segundo Schwarcz (1993), o papel do IHGB era o de “construir uma história da nação, recriar um passado, solidificar mitos de fundação, ordenar fatos buscando homogeneidades em personagens e eventos até então dispersos” (SCHWARCZ, 1993, p.90). Um dos exemplos utilizados pela autora foi sobre um concurso promovido pelo IHGB, para a melhor escrita da História do Brasil, em 1844.

Tal postura pode ser melhor exemplificada a partir da análise do concurso promovido pelo IHGB em 1844, que premiaria o melhor projeto sobre “Como escrever a história do Brasil”. O prêmio coube a Karl Friedrich Philipp von Martius, naturalista alemão e sócio correspondente do instituto, cuja tese centrava-se na especificidade da trajetória desse país tropical, composto por três raças mescladas e formadoras [...] O projeto vencedor propunha, portanto, uma “fórmula”, uma maneira de entender o Brasil. A ideia era correlacionar o desenvolvimento do país com o aperfeiçoamento específico das três raças que o compunham. Estas, por sua vez, segundo Von Martius, possuíam características absolutamente variadas. Ao branco, cabia representar o papel de elemento civilizador. Ao índio, era necessário restituir sua dignidade original ajudando-o a galgar os degraus da civilização. Ao negro, por fim, restava o espaço da detração, uma vez que era entendido como fator de impedimento ao progresso da nação: “Não ha dúvida que o Brasil teria tido”, diz Von Martius, “uma evolução muito diferente sem a introdução dos míseros escravos negros” (RIHGB, 1844). (SCHWARCZ, 1993, p.98)

Sendo assim, o plano girava em torno de “civilizar” a população brasileira, no caso dos negros africanos e seus descendentes, bem como indígenas, nascidos no Brasil; ou seja, o progresso civilizatório dos considerados bárbaros e atrasados. A ideia era que, através da introdução de imigrantes, principalmente europeus que vinham para as terras brasileiras em busca de empregos e cargos públicos, com o passar dos anos, a população se tornasse cada vez mais branca.

De acordo com Schwarcz (1993), tais pensamentos, os que seguiam os modelos evolucionistas e social-darwinistas, foram originalmente popularizados como justificativas teóricas para práticas imperialistas de dominação, para hierarquizar povos através das raças. Por essa lógica, o povo negro e sua cultura africana, assim como a indígena, deveriam ser extintos da população brasileira através do processo de miscigenação.

É importante compreender que a miscigenação, até os anos 30 do século XX, era tida, por muitos cientistas raciais, como sinônimo de degeneração, sob a perspectiva evolucionista e eugênica. Segundo Schwarcz (1993), a primeira, evolucionista, diz respeito à existência de raças primitivas, em que as mesmas alcançariam a civilização humana com o decorrer do tempo e adaptação ao meio em função da relação com outros seres civilizados, que neste caso seria a população de raça branca.

A segunda, a eugenia, diz respeito ao significado do ‘eu’: boa, e ‘genus’: geração, ou seja, a boa geração. Sendo assim, o plano era formar uma sociedade perfeita a partir de uma geração futura livre de negros, indígenas e seus costumes, que eram apontados como sinônimos de atraso. Por esta tese, acreditavam na teoria poligenista, que defende a ideia de que as raças humanas derivam de diferentes espécies primitivas, implicando na “imutabilidade das raças”. Um exemplo disso é a teoria da não fertilidade da mula e a possível esterilidade do mulato, por ser uma espécie vinda do cruzamento de duas raças distintas. Este era um dos pensamentos de biólogos raciais do século XIX.

No caso do Brasil, a partir do ano de 1930, como os cientistas, biólogos, antropólogos sociais e raciais não podiam ignorar o fato de a miscigenação fazer parte da sociedade brasileira, alguns deles tiveram que recriar as teorias raciais, que viam na mestiçagem uma forma de esterilidade social ou mesmo de degeneração humana, de forma a colocar a miscigenação em cheque. É como coloca Schwarcz (1993):

É possível dizer, no entanto, que os modelos deterministas raciais foram bastante populares, em especial no Brasil. Aqui se fez um uso inusitado da teoria original, na medida em que a interpretação darwinista social se combinou com a perspectiva evolucionista e monogenista. (SCHWARCZ, 1993, p.65)

Sendo assim, alguns cientistas passaram a adaptar as teorias raciais à teoria darwinista social. Seria um tipo de seleção natural das espécies, na qual, a partir da miscigenação, as raças mais aptas ao meio em que estavam teriam condições de sobrevivência e reprodução, passando, assim, suas características aos seus descendentes. Isso ocorreria a partir da miscigenação, ou seja, os mais aptos ao meio e, conseqüentemente, os que teriam maiores condições de passar suas características às futuras gerações, seriam os mais civilizados, que pela lógica desta teoria racial seria a raça branca. O objetivo era constituir uma nova população mais “qualificada”, isto é, a partir da miscigenação da população brasileira, a hereditariedade das características físicas, assim como culturais dos povos considerados inferiores, degenerados e incivilizados, que neste

caso seriam os negros e indígenas, iam desaparecendo gradativamente, a ponto se garantir uma população com traços brancos ou mais claros, além da adaptação à cultura ocidental. Estes últimos, os indígenas, eram vistos, pelos colonizadores e cientistas, como os mais adaptáveis a este processo de civilização.

Schwarcz (1993), mais uma vez, traz um exemplo de como pesquisadores, cientistas e literatos da época se colocavam frente aos Institutos (IHGB). Silvio Romero foi um deles, sócio efetivo do instituto carioca e crítico literário da Escola de Recife, desenvolveu um artigo intitulado “Brasil social”, pela revista do IHGB, em 1908, no qual expôs suas conclusões deterministas sobre as características preponderantes de cada raça, na formação da sociedade brasileira:

Tomando como suposto inicial que ao elemento branco cabia um papel fundamental no processo civilizatório, Romero, em vez de lamentar a “barbárie do indígena e a inépcia do negro”, partia para soluções originais: estava na mestiçagem a saída ante a situação deteriorada do país e era sobre o mestiço — enquanto produto local, melhor adaptado ao meio — que recaíam as esperanças do autor. (SCHWARCZ, 1993, p.101)

Tal exemplo reafirma o interesse por trás do discurso historiográfico da identidade nacional brasileira, que seria a retirada estratégica do povo negro africano e seus costumes do cenário brasileiro, para criar uma população miscigenada e culturalmente modificada, já que não teriam condições de torná-la hegemonicamente branca.

Outro exemplo posto por Schwarcz (1993) foi a proposta de Von Martius, um dos membros do IHGB, que ao se colocar sobre esse mesmo tema, pontuou que:

Estamos em presença de um exemplo de aplicação da grande lei de adaptação ao meio e da seleção natural da luta pela vida [...] É exatamente por causa de sua incompatibilidade com o romanismo e com a civilização que as practicas africanas fetichistas estão fadadas a desaparecer completamente [...] O elemento negro aliás está cada vez mais absorvido pelo caucasos. Por isso dentro em breves dias os fetiches não terão mais adoradores (RIHGB, 1912:195-260). (SCHWARCZ, 1993, p.101)

Ou seja, mais uma vez, aprofunda-se a ideia de fazer desaparecer a permanência da cultura africana no Estado brasileiro. Notoriamente as pessoas escolhidas para escrever a história oficial do Brasil planejavam excluir o povo negro desta e principalmente das futuras gerações, tornando-a cada vez mais clareada e ocidentalizada, racialmente e culturalmente falando.

Sob esta ótica, tem-se o projeto do antropólogo Edgar Roquette-Pinto, que consistia em “higienizar” a sociedade brasileira e fazê-la “dar certo”, a partir do processo de miscigenação,

que, neste caso, a mutabilidade entre as raças seria a “salvação” de uma população mais civilizada. Sendo assim, Schwarcz (1993) apresenta o diagrama antropológico da população brasileira, traçado por Edgar Roquette-Pinto, diretor do Museu Carioca, o qual apresentou no Congresso Brasileiro de Eugenia, em 1929. Com base nas estatísticas oficiais sobre a população brasileira entre os anos de 1872 a 1890, o antropólogo nos mostra um tipo de mutabilidade social da população brasileira, na qual os brancos se encontravam em larga escala, os indígenas em média e os negros em uma escala mínima dentro da sociedade brasileira, e assim, com os passar dos anos, precisamente entre 1872 e 2012, se chegaria ao desaparecimento total deste último grupo, os negros e parcialmente do grupo indígena.

Tal diagrama conclui que no ano de 2012, a sociedade brasileira seria composta por 80% de pessoas brancas, 17% de indígenas e 3% de mestiços, ou seja, cumprindo o plano de desaparecimento total do povo negro “puro”, restando um quantitativo mínimo de mestiços e indígenas. Tais fatos são alguns dos exemplos orquestrados pela elite política e intelectual da época, entre finais do século XIX e início do século XX, os quais buscavam traçar um projeto de formação social brasileira aos moldes ocidentais, que neste caso seria desenvolvido através da miscigenação.

Torna-se evidente que a aceitação da miscigenação entre os povos negros, brancos, indígenas e outros imigrantes se deu pela esperança, dos interessados em construir um modelo de identidade nacional brasileiro com a exclusão, principalmente, da população negra, e futuramente se ter uma geração mais europeizada, com tons de pele mais brancos ou mais claros, de traços mais afinados, lisos, ou seja, uma sociedade livre de traços negroides e sem os resquícios da ancestralidade africana e a modificação da cultura indígena. Sendo assim, para fazer o plano nacional dar certo, os responsáveis por este plano buscaram romantizar e mitificar a ideia de democracia racial entre os diferentes povos residentes no Brasil. O plano de esquecimento de todo o “apartheid” ocorrido durante a história do povo negro e indígena, incluindo a escravização, exploração e extermínio destes e suas consequências até os dias atuais, estaria sendo concretizado.

Segundo Kabengele Munanga (2004), todo esse contexto da raciologia, do século XVIII e XIX, que consistia a hierarquização de raças humanas, serviu muito mais como arma de doutrinação dos sistemas de dominação racial para as populações ocidentais dominantes, do que para explicar a variabilidade humana, como queriam justificar. Depois disso, tais teorias foram recuperadas pelos nacionalismos nascentes, como o nazismo, que legitimou a partir das mesmas as extermínios à humanidade, durante a Segunda guerra mundial. Munanga (2004)

aponta o desastre ocasionado na vida das pessoas não brancas, principalmente a população negra, que foi explorada e escravizada com base nessa justificativa.

Se os naturalistas dos séculos XVIII-XIX tivessem limitado seus trabalhos somente à classificação dos grupos humanos em função das características físicas, eles não teriam certamente causado nenhum problema à humanidade. Suas classificações teriam sido mantidas ou rejeitadas como sempre aconteceu na história do conhecimento científico [...] O fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e, portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação. (MUNANGA, 2004, p.5)

Tal mensagem só reforça como as ações praticadas sob a ótica das teorias racialistas foram fundamentais para gerar o racismo na sociedade até os dias atuais. O Brasil não é diferente, pois foi um território colonizado para a exploração imperialista europeia, que também se utilizou das teorias raciais para justificar a escravização da população negra africana.

Por esta lógica, a estrutura da sociedade brasileira é racista, a desigualdade racial/social vivida até os dias de hoje no Brasil, pela população negra, em sua maioria pobre e marginalizada, é devido à hierarquização racial formada sobre a população, desde o início da exploração das terras brasileiras. Sendo assim, tanto a distinção gerada sobre as populações negras, vindas para o Brasil no período da escravização, quanto após a lei Áurea, com o abandono dessas pessoas à própria sorte, e com o plano de branqueamento da população brasileira esperançado na mestiçagem, criaram-se e fizeram morada na sociedade brasileira.

O racismo que ocorre no Brasil é aquele que se consiste nos traços físicos e não genéticos, até porque diante da miscigenação e seu objetivo de branquear a população, não poderia ser diferente. a ideia de racismo gerada aqui é que quanto mais clara for a cor da pele e quanto mais europeizados forem os traços fenotípicos das pessoas, mais distante estará a pessoa de pertencer a uma descendência do que representa aquele que foi escravizado, que naturalizaram como feio, inferior, negativo, marginal, sujo, pobre, ou seja, aquele que se criou como indesejado. Sendo assim, quanto mais distante disso, através dos traços físicos, mais a pessoa passará “despercebida” dos olhares moldados pelo racismo. E, quem deseja sofrer

racismo? Quem deseja ser humilhado e julgado com olhares e risadas? Algumas pessoas negras procuraram formas de não passar por isso, buscando serem “aceitos”, a partir do enquadramento aos padrões impostos pela branquitude¹, embora sua maioria faz isso sem compreender o que esteve e está por trás disso, como bem coloca Maria Aparecida Bento (2002), quando diz que:

O branqueamento, no Brasil, é considerado como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características. (BENTO, 2002, p.1)

Porém, outras pessoas negras mostram sua resistência em todos os aspectos, incluindo no reconhecimento de todas as suas características negras, como forma de valorizar sua imagem, história, cultura e ancestralidade. Tais comportamentos podem ocorrer de diferentes formas, a depender da ideologia traçada por cada pessoa ou grupo negro. Dessa forma, as identidades negras no Brasil foram e são desenvolvidas de formas distintas, pois fatores intrínsecos e extrínsecos, contidos no seu contexto de vida, fazem parte das diferenças e mudanças que ocorrem sobre essas identidades.

3.2 AS IDENTIDADES NEGRAS E SUAS RELAÇÕES COM O RACISMO NO BRASIL

As formas de resistência da população negra no Brasil já se faziam presentes nas revoltas e fugas dos quilombos no período da escravização. Após a abolição da escravatura, em 1888, as pessoas negras precisaram encontrar maneiras de sobrevivência, pois estas pessoas foram entregues à própria sorte na sociedade pelo Estado brasileiro, sem direito à educação, saúde, moradia, alimentação e trabalho. Mesmo depois, quando alguns desses direitos chegaram às mãos do povo negro, muitos tiveram que trabalhar para sustentar a si e a sua família, alimentando, cada vez mais, um ciclo de desigualdade na sociedade. Sendo assim, os únicos espaços que poderiam ser ocupados pela população negra eram terras ainda não ocupadas, ou seja, os pontos periféricos da sociedade brasileira, assim como as calçadas dos

¹Branquitude são traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre o branqueamento, que se trata de um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, mas apontado por ela como um problema do negro brasileiro (BENTO. Branqueamento e branquitude no Brasil, 2002). A branquitude é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial. Todas as sociedades colonizadas por europeus, criadores da categoria raça, utilizada para justificar a violência colonial, são estruturadas por esta dominação. Assim, pode-se dizer que os brancos adquirem vantagens em todas essas sociedades. No Brasil, “ser branco exige pele clara, feições europeias, cabelo liso; ser branco é uma função social, implica desempenhar um papel que carrega em si uma certa autoridade, permitindo trânsito, baixando barreiras” (SOVIK, A branquitude e o estudo da mídia brasileira: algumas anotações a partir de Guerreiro Ramos, 2002. In: SCHUCMA; SCHLICKMANN. Racismo e Branquitude: Psicologia e branqueamento no Brasil, 2018, p.6).

centros das cidades. A população negra vivia e vive, em sua maioria, até dos dias de hoje, às margens da sociedade brasileira, a partir de um status de subalternidade e em situações de vulnerabilidade social.

O racismo contra a população negra no Brasil ultrapassou gerações, iniciando com a escravização do povo negro, passando pelo período de “libertação”, sem garantias e direitos, a essa população até as desigualdades raciais/sociais vividas pela população negra. Dentro de cada época, ele estava presente, seguindo apenas linhas diferentes, porém igualmente camuflando injustiças, exclusão, desigualdades, subalternização, dores e naturalização social.

Um exemplo importante que destaca uma das tentativas de apagar a presença do racismo cometido pela elite branca brasileira, responsável pelo racismo presente na sociedade, foi um fato que ocorreu em 1890, no qual o governo da época determinou, com base no decreto assinado pelo então Ministro da Fazenda Rui Barbosa, a queimada da documentação referente à escravatura no país, com o discurso de que com a liberdade das pessoas escravizadas, o país precisa abolir tais memórias também. De acordo com o sociólogo e professor Octávio Ianni (1987), a pretensão do governo da época, era tentar abolir os registros para não haver os fatos e assim tornar o gesto da abolição ainda mais nobre. O governo, com este ato, visava estabelecer a fraternidade, solidariedade e comunhão entre os brasileiros, conferindo cidadania aos ex-escravos, negros e mulatos, sendo assim, desaparecer com os vestígios dos fatos era a solução.

Para isso, pois, havia que se queimar papéis, livros e documentos relativos ao elemento servil, matrícula de escravos, ingênuos, filhos livres de mulher escrava e sexagenários. A consciência liberal dos donos do poder encontrava uma solução simples, sublime como o gesto da abolição: queimam-se os documentos para abolir os fatos. (IANNI, 1987, p.112)

Tal acontecimento foi só mais uma das formas que a elite branca da época encontrou para apagar a relação da pessoa negra com o pertencimento nacional e conseqüentemente romantizar o feito e naturalizar a exclusão das pessoas negras da representação de identidade nacional do Brasil.

Sobre este acontecimento, a revista Democracia e o Mundo, de 26 de janeiro de 2020, sob a autoria do sociólogo José Vicente Bernardo, traz uma explanação sobre o acontecido colocando um pensamento próximo ao de Ianni (1987), no sentido de abolir o fato para atingir seu objetivo.

A hipótese mais aceita é a de que a intenção era evitar que o Tesouro Nacional fosse obrigado a indenizar os donos de escravos afetados pela Lei Áurea, de 1888. “Os senhores de engenho, fazendeiros e grandes

proprietários pensavam em se beneficiar com a República e com as indenizações”, acredita Humberto Fernandes Machado, da Universidade Federal Fluminense. (BERNARDO, 2020)

Entendido como o racismo se instalou no Brasil, desde sua invasão pelos europeus, em 1500, e todas as estratégias de exclusão e apagamento da imagem e cultura do povo negro na sociedade brasileira, não fica difícil entender o porquê de essa estrutura racista permanecer ainda viva. O projeto do racismo foi tão bem arquitetado que sua reprodução foi se tornando natural nos meios sociais, chegando a influenciar, inclusive, a própria visão que as pessoas negras têm de si mesmas.

Partindo do entendimento de que a população negra brasileira resistiu às imposições racistas direcionadas pela elite branca, buscando por sua liberdade e seus direitos até os dias atuais, se torna evidente que as pessoas ou grupos negros que participam dessa construção política fazem parte de uma das identidades negras que compõem o Brasil.

Tal construção se dá no Brasil, segundo Gonçalves (2000) e Pinto (1993), a partir da organização de algumas entidades, compostas por pessoas negras que tiveram a mínima oportunidade de aprender a ler, escrever e ter acesso à informação, e assim puderam organizar, nas primeiras décadas do século XX, associações, clubes, espaços educativos e recreativos como: bibliotecas, teatros, aulas de alfabetização, declamação de poesias e jornais, que contavam com a colaboração de associados. O objetivo era promover e melhorar a educação, bem como a autoimagem e as condições da população negra no Brasil.

Sendo assim, o ativismo dos movimentos negros atuou no Brasil de forma significativa para exaltar a importância de direitos que garantissem igualdade e equidade de vida, a história e a cultura das populações negras no Brasil, e dos efeitos da escravização sobre a vida dessa população.

Segundo Moura (1994), em 1978, na cidade de São Paulo, devido aos diversos protestos, em formas de denúncias, dos movimentos negros contra as situações de torturas, as discriminações raciais em diferentes setores institucionais e assassinatos destinados à população negra, durante o período do Regime Militar no Brasil, decidiram se unir, passando a formar um grupo unificado da resistência negra, o qual passou a se chamar de Movimento Negro Unificado (MNU).

A luta contra as diversas formas de desigualdade racial teve mais possibilidades após o período ditatorial, com a chamada redemocratização brasileira, entre o final do ano de 1970 e início de 1980. Com isso, a partir do ativismo dos movimentos negros, além da participação de intelectuais, artistas e pesquisadores negros e não negros que tinham o interesse de expandir

essa temática nos meios sociais, científicos e acadêmicos, segundo Schueler e Rizzini (2017), quem também estavam inseridos nesta intelectualidade eram professores, jornalistas, políticos, médicos, bacharéis e juristas do setor público e privado. Eles apoiavam a luta dos movimentos negros ao ecoarem as reivindicações dos mesmos, a partir da imprensa, de conferências públicas e privadas, das sociedades de instrução, dos Clubes abolicionistas², até mesmo a partir das aulas noturnas oferecidas nesses clubes.

O Movimento Negro Unificado já divulgava, em 1982, as pautas de reivindicação, que até os dias de hoje são observadas na sociedade e discutidas em diferentes espaços, tanto por alguns grupos identitários envolvidos na militância do movimento negro, quanto pela academia. Segundo Domingues (2007), entre algumas reivindicações do Movimento Negro, estava desmistificar a história da democracia racial brasileira; organizar políticas para a população negra; formar alianças na luta contra o racismo e exploração do trabalhador e a introdução da História da África e do povo negro no Brasil nos currículos escolares. Alguns desses pontos vêm sendo alcançados, mas falta muito ainda para ser feito.

Um dos pontos pautados na ata do MNU que foi alcançado e queremos destacar é a inserção da História e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares, a qual é referendada pela Lei 10.639/03, instituída vinte e um anos depois da sua inclusão na lista das políticas públicas afirmativas do MNU. Atualmente, quase vinte anos após a sua implementação, ainda encontramos resistências e dificuldades para desenvolver tais temáticas nos espaços escolares.

Destacamos esta pauta por ser um instrumento importante para o desenvolvimento de identidades negras politicamente mais conscientes, além de ser através dos estudos sobre as relações étnico raciais que se oportunizaram ações antirracistas nos estudantes, especialmente através das disciplinas de História, linguagens, literatura e arte, ou seja, se trata de um mecanismo que, se bem trabalhado na educação das crianças, dos jovens e até dos adultos que estejam frequentando a escola, trará condições para gerações mais conscientes das ações antirracistas, visando uma sociedade mais equânime e igualitária.

Por outro lado, temos pessoas ou grupos de pessoas cujas identidades negras não são bem engajadas nas discussões políticas sobre o racismo e toda a história por trás disso.

² A partir da década de 1960 começaram a ser criados clubes abolicionistas no Rio de Janeiro, em Ouro Preto e Recife. Tinham relação com as modernas associações civis daquela época. Estas realizavam as primeiras manifestações públicas da história do país e desenvolviam atividades educativas para a população negra. Foram os primeiros clubes a contarem com a participação de mulheres e a utilizarem a imprensa para discussões na esfera pública. Estes clubes eram organizados por negros e voluntários associados (AVRITZER, 1997).

Como vimos no capítulo anterior, a identidade negra, assim como as demais, não é única, nem completa, muito menos fixa, ou seja, não se constitui enquanto identidade, e sim como identidades, uma diversidade de identificação inserida na população negra brasileira e que passa constantemente por mudanças, a partir dos olhares constituídos pelas novas gerações.

No Brasil atual, segundo o sociólogo Kabengele Munanga (2009), a identidade negra não está relacionada a um modelo padrão de formas, jeitos e características, no qual indivíduos ou grupos, que se reconhecem ou não enquanto negros, se comportam, agem ou se constituem na sociedade.

Neste cenário contemporâneo, as identidades individuais, coletivas ou culturais passaram a ser evidenciadas. Segundo Munanga (2009), três fatores seriam essenciais para firmar a construção das identidades, são eles: histórico, linguístico e psicológico, porém, segundo o autor, isso só seria possível no plano “ideal”, ou seja, sem as transições pelas quais as identidades passam no decorrer da vida em sociedade, como as chamadas “crises”, o que leva à fragmentação ou liquidez das identidades.

O fator histórico seria, justamente, a tomada de consciência da população negra no Brasil sobre os fatos históricos coletivos com base na diáspora africana, entendendo como a população negra foi explorada e condicionada às mais variadas injustiças cometidas pelos colonizadores: ricos, poderosos e brancos, privilégios estes que garantem a permanência do racismo até os dias atuais na sociedade.

O fator linguístico seria sobre a herança ancestral, ainda que mínima, por meio da comunicação que faz determinados grupos se relacionarem e se identificarem. Como em alguns terreiros que possuem relação com os orixás, ou estilos de penteados, roupas e músicas, por exemplo. O fator psicológico está relacionado ao jeito diferenciado entre pessoas negras e brancas.

Para Munanga (2009), este último fator, o psicológico, sendo comprovado, pode ser entendido a partir do tipo de temperamento diferenciado entre pessoas negras e brancas, no sentido de que, devido ao condicionamento histórico direcionado à pessoa negra e suas estruturas sociais comunitárias, bem como sua relação contínua com o racismo, afetaria consideravelmente sua forma de agir e reagir a diferentes situações sociais.

Entende-se que cada fator desses influencia, de alguma forma, na construção das identidades negras, sem necessariamente seguir uma linha tênue, pois como já foi dito, isso seria possível no plano fixo, sem as consideráveis mudanças sociais.

A identidade negra não é consistente, nem definitiva, não se limita às características existentes entre as pessoas do seu grupo. Munanga (2009), ao falar sobre os conceitos de

identidades negras, diz que existem dois tipos de identidades a serem consideradas no seu estudo. Tem aquela, que o autor chama de subjetiva, isto é, a identidade constituída pelos grupos sociais, ou seja, os próprios grupos se definem, ou que são definidos pelos outros grupos vizinhos. Já a identidade objetiva seria aquela que os intelectuais estabelecem como identidade negra, seguindo os aspectos científicos das características culturais, linguísticas, históricas, entre outras.

Desta forma, a identidade subjetiva, entendida a partir do contexto social e das suas vivências, não segue necessariamente as características da história do povo negro no Brasil. O principal aspecto desta identidade está no que os grupos consideram, reconhecem e definem de si e dos outros, tendo como pressuposto suas diferenças. Tal fato, porém, não anula a influência cultural, linguística, histórica, política, ideológica, étnica e racial que a identidade objetiva (organizada pelos intelectuais) transpassa para os negros, ao contrário, pode somar na construção de suas identidades, bem como as identidades de outros povos no Brasil.

Segundo Munanga (2009), as identidades negras se diluem e se diferenciam com base nos contextos, vivências, experiências sociais, podendo conter também os conhecimentos históricos e culturais, porém um fator comum entre os grupos e indivíduos negros, independente das suas diferenças identitárias e até mesmo da sua classe social, é o fator físico: cabelo crespo, nariz largo, lábios grossos e especialmente a cor da pele retinta. Isso porque tais fenótipos foram algumas das legitimações utilizadas pela elite branca racista para escravizar o povo negro. Estereótipos pejorativos, exploração, desumanização e animalização da raça negra contribuíram para a instalação do racismo no Brasil.

A negação de tais traços, origem e história negra foram proporcionadas pelos colonizadores, o que influenciou no não pertencimento e sentimento de vergonha por parte da população negra, sempre na busca do ideal branco, que era entendido como modelo mais civilizado dentro da sociedade da época. Essa era uma das formas de garantir a tão planejada identidade nacional, orquestrada pela elite brasileira. Isso explica o grande projeto do Estado brasileiro para a sua população, que, a partir do embranquecimento, ou seja, da mestiçagem da população negra com as demais ocorreria o clareamento da população brasileira. O povo negro misturado com o branco e/ou o indígena poderia garantir traços menos negroides. Logo, já se percebe que a questão central da construção identitária negra no Brasil se deu pela cor, com base no racismo, e como medida de intervenção o embranquecimento da população.

Sem dúvida, o processo de mestiçamento no Brasil foi talvez o mais alto e intenso do continente americano nos últimos cinco séculos da nossa história. Não há dúvida de que todas as culturas dos povos que no Brasil se

encontraram foram beneficiadas por um processo de empréstimos e de transculturação desde os primórdios da colonização e do regime escravocrata. Mas, a realidade empírica, crua, observada por todos, é a de que o Brasil constitui o país mais colorido do mundo racialmente, isto é, o mais mestiçado do mundo. (MUNANGA, 1999, p.113)

Sendo assim, a mestiçagem tanto pelo lado biológico quanto cultural trouxe, entre outras consequências, o esfacelamento da identidade racial e étnica dos grupos dominados, ou seja, o etnocídio da população negra e indígena, no Brasil. Por isso, segundo Munanga (1999), a mestiçagem, como etapa transitória no processo de branqueamento, constitui peça central da ideologia racial brasileira, embora que nem todos os intercursos sexuais entre brancos e negros foram sugeridos por essa ideologia.

Problematizar e entender isso são primordiais para a percepção e reconhecimento da autoafirmação, autoestima, do orgulho, empoderamento, da luta e resistência da pessoa negra no Brasil, porém cada uma dessas pessoas ou cada grupo negro tem o seu reconhecimento com base nos seus conceitos contextuais e vivências. Alguns poderão não entender que “maquiar” seus traços naturais por vergonha, por não se “identificar” ou simplesmente por enxergar como feio ou qualquer outro motivo de autonegação faz parte da materialização do embranquecimento, que é “vendido” como um modelo mais apresentável, mais bonito e mais aceito na sociedade brasileira.

Frente a isso, algumas pessoas negras poderão resistir, a partir do seu conhecimento sobre a história da população negra no Brasil, sobre a luta dos seus ancestrais negros e a compreensão de todas as formas de apagamento da população negra na sociedade brasileira, outras poderão negar que tais fatos históricos interfiram na vida em sociedade hoje, ou por não querer de forma a reconhecer e valorizar seus traços físicos, até como forma de resistência a implantação desse modelo padrão de identidade nacional.

Sendo assim, tanto para os diferentes grupos indentityários negros brasileiros que sofrem das “mesmas” dores da discriminação racial, quanto para os racistas, que transmitem a sua aversão à pessoa negra, a cor é o fator inicial para o reconhecimento da pessoa negra, para si e para o outro, até porque a cor da pele é o único traço que não pode ser “disfarçado”.

O racismo, diante da supremacia branca, foi justificado, por séculos, para escravizar as populações negras. Atualmente, no Brasil, diante de alguns pontos na legislação e principalmente diante dos diversos debates gerados na sociedade sobre a criminalidade do racismo, advinda de muita luta dos movimentos negros, como não podem mais se utilizar dos discursos racistas abertamente, falam que o mesmo é algo ultrapassado e inexistente na sociedade atual. Para grande parte da sociedade brasileira, o racismo foi um fenômeno dos

tempos passados, atribuindo as discriminações direcionadas à pessoa negra como um mero preconceito de classe, ou seja, que pode acontecer com qualquer pessoa de classe social menos favorecida.

Para Guimarães (2012), o elemento classe tem servido para explicar todas as desigualdades no Brasil. Racismo, preconceito e discriminação se tornam meros resultados da desigualdade de classes existentes na sociedade brasileira. É a desculpa que usam para demonstrar que esse mal, do período da escravização, passou sem deixar consequências nas populações exploradas e desumanizadas no Brasil.

O racismo no Brasil se dá por meio das características físicas do povo negro, que foram negativadas pela elite branca. Cada vez que esses traços são evidentes no corpo negro, maior é o preconceito contra essa pessoa, e esta é a marca do racismo no Brasil. A pesquisadora Daflon (2014), em sua tese de doutorado sobre a identidade negra brasileira, analisa, com base em alguns dados da Pesquisa Social Brasileira (PESB, 2002), a relação raça/etnia e aponta que:

A ênfase em cores no lugar de “raças”, nacionalidades, etnicidades e origens parecem expressar a caracterização feita por Oracy Nogueira (2006) acerca do “preconceito de marca” brasileiro, que se exerce mais em relação à aparência, traços físicos, fisionomia, gestos, sotaque etc., do que em relação a linhagens, origens ou ascendências. (DAFLON, 2014, p.105)

Para Daflon (2014), o censo brasileiro é um dos únicos no mundo a trabalhar com categorias de cor, pois, nos Estados Unidos a alusão é feita a partir da ideia de raça, na Grã-Bretanha à origem geográfica, na França à nacionalidade e no Canadá à origem étnica.

Questões como naturalidade, ancestralidade, língua e etnia são muito mais pronunciadas nos recenseamentos desses países do que nos brasileiros, o que é ao mesmo tempo causa e sintoma da maneira como as pessoas constroem suas identidades no Brasil. (DAFLON, 2014, p.105)

Alguns grupos negros resistem, politicamente, contra a identidade imposta pela elite branca brasileira, a que é vista como “mestiça democrática”. A identidade negra e sua cultura na sociedade não é algo inato à natureza biológica da pessoa negra, e sim a uma construção política e ideológica. Desta forma, Munanga (2003) afirma que:

Esta identidade política é uma identidade unificadora em busca de propostas transformadoras da realidade do negro no Brasil. Ela se opõe a uma outra identidade unificadora proposta pela ideologia dominante, ou seja, a identidade mestiça, que além de buscar a unidade nacional visa também a legitimação da chamada democracia racial brasileira e a conservação do status quo. (MUNANGA, 2003, p.15)

Embora a elite branca racista queira “encaixar” as pessoas negras como um só corpo – subalternizado – com base nos aspectos da colonização de enredos discriminatórios, exploratórios e estereotipados, criados pelo próprio colonizador, as identidades negras são livres e diversas, pois compõem grupos de origens étnicas diversas; de convivências e contextos distintos; de oportunidades sociais, conhecimentos e reconhecimentos diferentes, embora possam existir pontos em comum.

Nesta perspectiva, Munanga (2009) explica tais diferenças colocando, por exemplo, a realidade de uma pessoa negra senegalesa e de uma pessoa negra antilhana, que são pessoas negras distintas pela etnia, por comporem diferenças macro e micro entre elas, bem como ocorre com os povos negros no Brasil. Para Munanga (2009), entender a relação de influência cultural e social é enxergar que pessoas negras candomblecistas, evangélicas, católicas e de outras influências sociais e culturais, como grupos negros militantes e remanescentes de quilombos, pensam e vivem de formas diferentes no Brasil. As diferenças identitárias se dão pelos aspectos e contextos religiosos, familiares, escolares, de classe social, de gênero etc.

A partir dos exemplos, podemos entender as diferenças que se dão entre os grupos negros no Brasil, alguns desses fazem parte de discussões políticas, históricas e sociológicas sobre a sua população; lutam de forma veemente pelas questões de desigualdades de classe e raça, bem como outras formas de discriminação e desigualdade social. Por outro lado, temos grupos de pessoas negras que não estão imbuídos nessas discussões políticas e por terem vivências em outros contextos sociais, tendem a não se reconhecerem, a desconsiderarem o seu pertencimento com a “raça” negra e suas ancestralidades étnicas.

Como ressalta Munanga (2009), tais aspectos não são definitivos, pois, dentro de cada grupo, havendo pontos em comum ou divergentes, existem aqueles que seguirão outras realidades e formas de ver a questão racial e a luta política da população negra. Sendo assim, podemos reafirmar que não existe uma única identidade negra no Brasil, pelo contrário, a partir da mistura de culturas, “raças” e etnias e da impositiva influência da cultura europeia, as identidades negras passam por constantes transições que visam seu fortalecimento.

Relembrando o pensamento de Tadeu Silva (2012) sobre o processo de construção da identidade, percebemos que este movimento se dá na relação com a diferença (o eu e o outro), a partir do contexto no qual estão inseridos e, ao mesmo tempo, compreendendo onde se posicionar nesta situação relacional. Desta forma, a identidade é a referência na qual se define a diferença. As duas estão unidas em um mesmo processo, identidade e diferença, ou seja, quando a pessoa já sabe o que não faz parte de si ou não se reconhece, que estará no outro, na

diferença, essa pessoa tem condições de compreender-se e procurar caminhos que lhe representem, assim encontrando o seu eu ou a sua identidade.

Seguindo por este caminho, Munanga (2009) entra em consonância com Silva (2012), ao relatar sobre os fatores que levam ao pertencimento das identidades negras no Brasil:

Se o processo de construção da identidade nasce a partir da tomada de consciência das diferenças entre “nós” e “outros”, não creio que o grau dessa consciência seja idêntico entre todos os negros, considerando que todos vivem em contextos socioculturais diferenciados. (SILVA, 2012, p.11)

Para Munanga (2009), o ‘nós’ presente entre as pessoas negras no Brasil faz mais referência ao seu grupo, cujo fator é sociocultural, do que com o fator racial e histórico, propriamente dito. Já o ‘outro’, aquele grupo que está inserido em uma outra realidade sociocultural do ‘nós’, agirá igualmente ao próprio ‘nós’, no sentido de visão e ideologia social, cultural e política enquanto também pessoa negra, ou seja, tais grupos podem ter semelhanças nas questões raciais, de sofrer racismo, mas cada um perceberá e reagirá de formas diferentes a partir da sua “bolha sociocultural”.

Sobre o processo de construção da identidade, Norbert Elias (1994) coloca a interrelação do indivíduo na sociedade e sua influência no processo civilizatório dos indivíduos. O sociólogo fala que “toda sociedade humana consiste em indivíduos distintos, e todo indivíduo humano só se humaniza ao aprender a agir, falar e sentir no convívio com os outros” (ELIAS, 1994, p.67). Porém, Segundo Elias (1994), esse processo não acontece de forma natural, como o ciclo da vida, mas sim a partir da autorregulação dos indivíduos presentes na sociedade. Estes não influenciam mudanças históricas e sociais que ocorrem em cada geração, bem como nas permanências políticas e sociais.

Quem planeja e determina as influências civilizadoras são aqueles que têm poder de “liderar” os espaços sociais, que durante séculos formam regulados pela elite europeia. O que não exclui a possibilidade de haver outros modos de lideranças sociais que “desafiem” tal estrutura, de forma a se construir outros modelos de civilização, que é a tentativa, cada vez mais crescente, dos diversos movimentos identitários decoloniais.

Como já vimos, não há uma única expressão de identidade negra, assim como não existe um único tipo de luta contra a desigualdade racial no Brasil. O que falamos sobre a descentração das identidades culturais na chamada modernidade tardia, colocada por Stuart Hall, no capítulo anterior, como a mudança de uma política da identidade, para uma política da diferença, está relacionada também às fragmentações das identidades negras.

Como exemplo se tem o caso do feminismo negro, que visa dar ênfase à luta pelo direito da mulher negra na sociedade, indo além das pautas iniciais do movimento negro, assim como se deu, também, a fragmentação do movimento feminista, no qual, em determinado momento, mulheres negras não se viam mais representadas pelas pautas feministas, que em sua maioria eram lideradas por mulheres brancas e que lutavam por conquistas voltadas à realidade histórica e cultural das mulheres brancas. E, cada vez mais, se tornando mais plural, pois são chamados de feminismos negros, há até outra onda mais atual, que se diferencia do feminismo negro, chamado de Mulherismo Africana³.

Sobre o feminismo negro, segundo Djamila Ribeiro (2018), começou a ganhar força entre 1960 e 1980, o que a autora chamou de segunda onda do feminismo, com a fundação do National Black Feminist, nos Estados Unidos, em 1973, mas no Brasil essa manifestação aconteceu no ano de 1980, a partir da compreensão da socióloga Núbia Moreira. Para as historiadoras Carol Carvalho e Cristiane da Silva (2018), todo esse movimento, ainda fora do Brasil, compondo o protagonismo de mulheres negras dentro das lutas antirracistas feministas nas Américas, proporcionou uma mudança epistemológica e historiográfica, sobretudo no ponto de vista do debate relacionado ao feminismo negro, o que influenciou o movimento feminista negro no Brasil.

O movimento feminista negro surge no Brasil, a partir de enfrentamentos entre o feminismo branco, também chamado hegemônico e movimentos sociais negros, pois suas especificidades não eram plenamente contempladas entre o primeiro e tampouco no segundo grupo. Desse modo, suas elaborações e experiências vividas entre o racismo e sexismo lhes conduziram para pautas e lugares específicos. Essa interseccionalidade de exclusões também traçaram os destinos de feministas negras nos Estados Unidos, entre lutas abolicionistas e sufragistas, importante salientar que as feministas afro-americanas, tiveram um papel relevante tanto para as feministas negras britânicas, como no Brasil e em diversos espaços diaspóricos, pois as aproximações entre as experiências de vida dessas mulheres rompem com as linhas imaginárias da geografia. (CARVALHO; MOREIRA, 2018, p.338)

Embora os grupos identitários venham, cada vez mais, se fragmentando, se redescobrimo e compondo suas próprias pautas de lutas, não quer dizer que isso promova o

³O termo Mulherismo Africana (womanistafrikana) foi cunhado e teorizado em 1987 pela afroamericana Clenora Hudson-Weems a partir da compreensão de criar critérios próprios (das mulheres africanas) para avaliar suas realidades tanto no pensamento quanto nas ações. A sua principal abordagem é materno-centrada, considerando a liderança social que as mães negras têm nas nossas comunidades, isto é, colocando-se dentro do paradigma a afrocentricidade (ASANTE, 2014), se afastando da visão ocidental e eurocentrada, que é propagada na história dos povos negros. No Brasil desde 2018 no Ciclo Mulherismo Afreekana, no Rio de Janeiro, composto por mulheres e homens negros, tendo como principais nomes Clenora Hudson-Weems; Katiúscia Ribeiro, Dandara Aziza e Raissa Imani e outras mulheres negras. (NJERI, 2020; 2019).

esquecimento da luta de classe, que é um fator comum a todos esses grupos minoritários, como colocam alguns autores marxistas tradicionais à questão econômica. Todas essas diferenças possuem uma luta em comum, que é histórica, contra-hegemônica e contra a dominação capitalista, que conduz os modelos de desigualdade social.

Com relação a isso, Mary Castro (2019), em seu artigo: A questão Identidade: desafios para o Marxismo – Notas, traz um debate sobre os pensamentos de alguns teóricos clássicos do marxismo contemporâneo sobre o tema das identidades e suas interferências na questão da luta de classe. A autora faz referência a Loreta Valadares (1990); Hobsbawm (1996); Frédéric Jamerson (1996); Madalena Peixoto (1998); Andriei Gutierrez (2012); Domenico Losurdo (2015); Jessé de Souza (2017); defendendo a ideia de que estamos fazendo parte de um período cujas novas características devem ser estudadas e aprendidas em profundidade, mas com o intuito de compreender as possibilidades de superação do estado atual das coisas, de superação histórica do capitalismo.

Castro (2019) fala de tempos que contam com “a ampliação da consciência social sobre desigualdades daqueles que por terem várias identidades subalternizadas estariam assumindo que de fato historicamente vêm sendo marginalizados e vêm buscando emancipação política”. A mesma lembra a fala de Madalena Peixoto (1998) e da Loreta Valadares (1990), que ressaltam que a emancipação é importante, mas que será sempre limitada no horizonte do capitalismo. A autora fala, ainda, sobre a visão de Losurdo (2015), quando coloca que as reivindicações identitárias podem vir a ampliar e fortalecer a luta de classes hoje, se discutidas em contexto de análise estrutural materialista.

A autora faz uma reflexão a partir da visão de Jessé de Souza (2017), concordando com o mesmo sobre os sujeitos das lutas de classe de hoje, no qual enxerga a raça, que era algo estruturante antes, via o escravagismo, hoje se dá via o racismo, e com isso consolida a formação das classes sociais no Brasil. Castro (2019) lembra que Jessé de Souza, reflete, ainda, sobre a visão marxista tradicional, colocando que “o problema do marxismo hoje é ficar preso ao debate da produção, e assim marginalizar sujeitos, como as mulheres, que via reprodução, o trabalho doméstico, assim como o de produzir filhos e negociar cuidados e afetos, sempre desempenharam função na organização capitalista do trabalho”. A autora traz ainda para o debate Gutierrez (2012), que coloca que “as sociedades de classes deixaram de ser um ‘epifenômeno’ direto da economia e o conceito de modo de produção passou a abarcar também as instâncias política e ideológica”.

Não podemos falar de identidade negra sem discutir as influências históricas e culturais que envolveram e envolvem a vida dessas pessoas no Brasil. Partindo desse pressuposto,

entendemos que pensamentos, atitudes e divergências dentro dos próprios grupos de negros no Brasil foram e são desenvolvidos pela ideologia do branqueamento, do mito da democracia racial e dos estigmas naturalizados à pessoa negra, e sustentados pela branquitude brasileira, o que leva à estruturalização do racismo na sociedade.

Segundo Almeida (2018), o racismo estrutural “cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática”. Dessa forma, perpassa os sistemas históricos, políticos, econômicos e ideológicos, presentes nas mais variadas instituições que compõem o Estado brasileiro, seja em setores públicos ou privados. A discriminação racial acontece de forma naturalizada porque é amparada pela estrutura colonizadora (p.38).

Segundo Silva Bento (2001), o início da ideologia do branqueamento formado no Brasil, se dá por volta do final do século XIX e início do século XX, quando a elite branca tenta extinguir progressivamente a população negra brasileira, por meios científicos, artísticos, ideológicos, visando clarear o povo negro a partir da miscigenação, ou seja, do cruzamento de raças. Para Silva Bento (2001), tais tentativas se deram a partir do medo da elite branca com o crescimento da população negra. A autora reforça essa perspectiva ao apontar um dado do censo de 1872, que era propagado na imprensa da época, sobre a população negra, a qual já chegava a 55% do total de brasileiros.

O que estamos querendo dizer com isso é que a autorrejeição da pessoa negra, devido à naturalização de uma imagem pejorativamente negativa do povo negro na sociedade brasileira, é oriunda sim do perverso plano da elite branca racista, que ocorreu com o forjamento da sociedade brasileira, tendo como estética, comportamento, cultura, religião o modelo do branco europeu, como um padrão social de prestígio e superioridade, em detrimento dos demais povos não brancos, negros e indígenas. E ainda plantaram a ideia de que esse privilégio do branco advém de mérito próprio e não das oportunidades que sempre tiveram e/ou alcançaram em detrimento da exploração da força de trabalho dos povos negros e indígenas no Brasil. Muito diferentes das populações negras que nunca tiveram as mesmas oportunidades, pelo contrário, foram explorados e posteriormente marginalizados na sociedade.

Segundo Silva Bento (2001), a ideologia do branqueamento é “um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro” (p.1). Isso porque a elite branca coloca a culpa nos negros por “desejarem” ter as características e os postos ocupados pelos brancos na sociedade, não

assumindo seu privilégio diante das desigualdades vividas pela população negra, até os dias de hoje.

Tais ideias foram propagadas de tal forma que muitas pessoas negras acreditam que só vivendo com os fenótipos do branco que poderão ser aceitas e não discriminadas na sociedade brasileira. Ter um tom de pele mais claro, cabelos lisos e traços afilados poderão livrar a pessoa e sua família do estigma passado como negativo pela elite branca brasileira, de ser negro; descendente de “escravos”; de africanos que cultuam demônios e da exclusão que se dá nos espaços distantes de suas comunidades.

O mito da democracia racial também colabora para a distorção do processo de construção da identidade negra brasileira. A ideia da democracia racial foi criada e ainda é amplamente propagada pela elite branca brasileira, e na atualidade até por pessoas pretas ou mestiças, que ainda não constituíram a consciência política da questão racial no Brasil. Esta visão se cristalizou como “verdade” no imaginário da formação da população brasileira, e assim a sociedade passou a ser vista como uma nação livre de preconceitos e discriminações raciais, em que as pessoas pretas, brancas, mestiças convivem de forma harmônica em meio a uma sociedade multicultural e pluriétnica, que se respeita diante das suas diferenças e como se a superioridade e as diferenças raciais e sociais estivessem ficado no tempo passado.

Segundo Hebe Mattos (2003), após a independência do Brasil, a nossa sociedade precisou ser forjada pelo Estado a ter uma identidade própria, assim se criou a sociedade imaginada. Esta foi idealizada a partir da mistura dos nascidos no Brasil – de ascendência europeia, indígena e africana, chamados mestiços, nas formas físicas e humanas. Porém, foi na década de 1930 que o mito da democracia racial se tornou ainda mais vitorioso. Por esta visão, a constituição do brasileiro se deu a partir da miscigenação entre os povos descendentes de indígenas, europeus e africanos, que por fazerem parte de uma mistura étnica, no qual os mestiços, nascidos dessa tríade, seriam aqueles que representariam a nacionalidade brasileira. E estes estavam livres de conflitos, discriminação e desigualdades sociais, assim como reforçou a Constituição Federal de 1988, que todos são iguais perante a lei.

Porém sabemos que a identidade negra é marcada pela exclusão na sociedade brasileira, como disse Munanga (2009), em seu livro *Negritude: usos e sentidos*: “ser negro é ser excluído” (p. 16). Excluído pelo racismo que hierarquiza as raças dentro de uma sociedade constituídas por humanos, pois se biologicamente o termo ‘raça’ foi contestado e superado, na visão política, ideológica e sociológica tem ocupado bastante significado e presença, uma vez que há exclusão na organização social, política e econômica, bem como nas relações de convívio, com as discriminações e os preconceitos raciais. Munanga (2009) coloca que “se

historicamente a negritude⁴ é, sem dúvida, uma reação racial negra a uma agressão racial branca, não poderíamos entendê-la e cercá-la sem aproximá-la do racismo do qual é consequência e resultado”. Sendo assim, a identidade negra e/ou a negritude estão intimamente ligadas ao fator político na população brasileira. A consciência política da questão racial é primordial para o reconhecimento da identidade negra, já que o racismo é provocado diretamente pelo estereótipo imposto pela elite branca brasileira ao corpo negro. Os aspectos fenotípicos do negro ultrapassam, inclusive, a questão de classe, já que não há como “disfarçar” a cor da pele ao sair de casa.

Seguindo nessa perspectiva, o livro: *Pele negra, máscaras brancas*, de Frantz Fanon (2008), traz uma reflexão que evidencia exatamente esta afirmação. Em um dos trechos do livro, o autor fala sobre a vida de um rapaz chamado Jean Veneuse, que era negro e antilhano, porém viveu a maior parte da sua vida na França.

O trecho relata um episódio em que tanto Veneuse como um amigo seu, branco e francês, estavam participando de uma conversa, na qual o homem branco disparava elogios a favor de Veneuse. Ele começa dizendo que Veneuse é um bom homem, sensível, e dentre suas qualidades, o domínio com a língua estrangeira, só era um pouco tímido. Veneuse precisou se retirar, por um momento, e ao se afastar, o amigo branco completou a fala e continuou dizendo aos demais que Veneuse era “um bom menino, frequentemente melancólico e taciturno, mas muito prestativo”. Que poderiam confiar nele, pois era “um preto como gostaríamos que muitos brancos fossem” (FANON, 2008, p.71).

Além disso, em outro trecho do livro, Fanon faz referência a esse mesmo Francês, amigo do Veneuse, que aprova o possível namoro deste com a sua irmã, mulher branca e da alta sociedade, mas que correspondia ao sentimento de Veneuse, embora o mesmo relutasse contra esse sentimento por se sentir diminuído pela sua condição de homem negro. Assim, o rapaz branco, irmão da moça, disse:

Saiba que você é um francês de Bordeaux. Meta isso na sua cachola. Você não sabe nada dos antilhanos, seus compatriotas. Eu ficaria surpreso se você pudesse se entender bem com eles. Aliás, os que conheço não parecem nada com você. De fato, você é como nós. Você é “nós”. Suas reflexões são as

⁴ Movimento surgido por volta de 1934 pelo poeta antilhano Aimé Césaire como uma revolução atermo pejorativo da palavra negro, visava extrair um sentido positivo da palavra. dessa forma, o termo negritude só foi batizado em 1939 (BERND, 1988). A negritude nasce da frustração dos intelectuais negros por não terem encontrado no humanismo ocidental todas as dimensões de sua personalidade. É uma reação, uma defesa do perfil cultural do negro contra atitude do europeu em querer ignorar outra realidade que não a dele. Resumindo trata-se primeiramente de proclamar a originalidade sócio cultural dos negros para, depois, sua unanimidade ser defendida, através de uma política de contra-aculturação, ou seja, uma desalienação autêntica (MUNANGA, 1988).

nossas. Você age como agimos, como agiríamos. Você se julga — e todos crêem em você — preto? Está errado! De preto você só tem a aparência. No mais, você pensa como um europeu. E nada mais natural que você ame como o europeu. (FANON, 2008, p.73)

Veneuse fica em um dualismo intenso sobre a sua identidade, já que ele lembra e reconhece a sua origem antilhana e o seu povo de maioria miserável, o tempo todo refletindo se aquele espaço de privilégio branco pertence a ele. O que podemos inferir desses trechos é que, como já tínhamos falado antes, a cor é um traço primeiro, o fator primordial para o racista. Pois, nunca terá como não passar despercebido nos locais de ascendência social e econômica, como o cabelo, que pode ser alisado, a roupa que pode ser modificada. “É um preto como gostaríamos que muitos brancos fossem”, ou seja, a pessoa pode ter as máscaras brancas, porém nunca vai deixar de ser um “negro” para a sociedade que exclui, discrimina e ataca por você ser negro e negra.

Esse revestimento “branco” que os status sociais e financeiros proporcionam, fazendo com que a pessoa negra se “sinta” aceita ou igual ao branco na sociedade, é só uma forma de camuflagem, pois na sua frente há o “respeito”, mas por trás ou a partir de olhares e comentários “desconfortáveis” que saem naturalmente da elite branca racista, a pessoa negra percebe que está sendo “vigilada”, “não incluída”, “não pertencente”, e isso é o racismo. Mas, como coloca a ideologia do branqueamento, o problema é do próprio negro, que vê racismo em tudo, quando no máximo o que acontece é um preconceito de classe, não de raça, já que vivemos em uma democracia racial.

Quando o rapaz branco diz “você é um de nós”, ele quer dizer educado, culto, privilegiado, no qual a cor da pele é só um detalhe que o torna um pouco inferior, mas de muitas qualidades, e, além disso, terá a possibilidade de branquear sua futura família, casando-se com uma mulher branca. O que nos faz remeter ao famoso quadro dos nãos de 1895, pós abolição: “A redenção de Cam”, que se tornou um exemplo evidente de como o poder da elite branca brasileira no período republicano estava criando a sua identidade nacional, na busca de uma referência, assim como as demais nações.

A sociedade imaginada, na visão de Lilian Schwarcz (1993), estava pautada na dissociação com a violência, a marginalidade e a barbárie, que eram todas as representações da população negra para a elite branca brasileira, e para isso seria necessária a eliminação da mesma a partir da miscigenação com outros povos, entre brancos e indígenas. Desta forma, a ideia seria embranquecer a população brasileira não só na cor da pele, mas também nas ideias de civilização.

Voltando ao exemplo de Veneuse, o mesmo escuta do homem branco que ele, Veneuse, “não se parece com eles”. Ou seja, não se parece com os estereótipos negativos direcionados ao povo negro e naturalizado na sociedade: subalterno, ignorante, marginal, feio, maltratado, sem perspectiva de vida.

Como resposta, Segundo Munanga (2009), a negritude e/ou a identidade negra não está ligada, apenas, à questão da cor da pele, tem sua origem neste fator, mas não se torna um fim em si mesmo. O que quer dizer que é o primeiro fator observado para a composição da identidade negra, mas não é só isso. “Se refere à história comum que liga, de uma maneira ou de outra, todos os grupos humanos, que o olhar do mundo ocidental branco reuniu sob o nome de negros” (MUNANGA, 2009, p.20).

O autor fala ainda sobre o problema causado para a consolidação de uma identidade negra brasileira, que seria a ideia de miscigenação, atribuída pelo branco dominador à identidade nacional brasileira. Segundo Munanga (2009), isso causa um entrave para garantir o fortalecimento de uma identidade solidária e única entre negros e mestiços, pois a idealização do branqueamento ainda se faz presente, quando percebemos que quanto menos escura for a cor da pele da pessoa mestiça, maior será a sensação de aceitação na sociedade e maior será a distância dos estigmas direcionados ao negro no Brasil.

Sendo assim, é urgente a tomada de consciência política, ideológica e histórica pela pessoa negra, da sua história e origem, dos seus antepassados escravizados, oprimidos, humilhados e desumanizados pelo europeu colonizador. Os quais ainda tiveram negado o conhecimento de suas versões históricas e culturais, visto que foram apagados da História os povos africanos e toda a sua luta no território brasileiro. Tudo isso gerou grandes consequências para a construção da identidade do povo negro no Brasil, causando a falta de fortalecimento entre os mesmos.

Para Elias (1994), a força que têm certas imposições, normas, comportamentos que se fazem presentes na sociedade é resultado de um processo civilizador, que se dá por um desenvolvimento histórico, no qual cada pessoa é fruto de seu autocontrole, que por sua vez é fruto do processo de civilização.

É possível desaprender, por exemplo, o que muitos indivíduos aprenderam e disseminaram na sociedade, que ‘negro não presta’ [...] Hoje, há nas pessoas um autocontrole que foi condicionado pelo fato e imposição legal, de que matar outra pessoa é um crime. (Parece-nos que este autocontrole ainda não aconteceu com a discriminação racial que também é crime, mas que muitas pessoas ainda não introjetaram em suas vidas). (ELIAS, 1994, p.189)

A luta pelas políticas públicas de reparação voltadas para a população negra no Brasil ocorreu a partir de prolongadas posturas racistas nos diferentes setores da vida social. A inserção da população negra nas escolas brasileiras foi marcada pela exclusão, discriminação e desigualdade racial, o que dificultou sua permanência nos bancos escolares e nos diversos setores da sociedade, de forma que as oportunidades para as pessoas negras fossem ligadas aos setores subalternizados.

Entendemos que os efeitos dessa condição do negro na sociedade brasileira: negação, omissão, exclusão, marginalização e silenciamento; a demonização das suas culturas; a tentativa de branquear a população e o mito da democracia racial trouxeram e ainda trazem resultados negativos na construção e fortalecimento das identidades negras no Brasil.

Não podemos deixar de dizer, todavia, que com a atuação do movimento negro e a criação e ampliação, nos últimos anos, no Brasil, de políticas afirmativas, muitos da população negra vêm se inteirando dos debates sobre a questão racial e conhecendo sua história; vêm construindo consciência política e ideológica acerca da sua identidade e vêm propagando orgulho e valorização à história do povo negro e suas ancestralidades, compondo resistências às formas de discriminação racial e a busca por sua emancipação. Temos percebido um maior engajamento das pessoas negras das periferias na busca por emancipação, pelo afastamento com os modelos ocidentais, pelo reconhecimento e pela valorização em pertencer a uma identidade negra. Dessa forma legitimando e consolidando a identidade negra no Brasil.

3.3 HISTÓRIAS DE LUTAS E RESISTÊNCIAS CONTRA O RACISMO BRASILEIRO: UMA AGENDA POLÍTICA E EDUCACIONAL

“Trago marcas profundas na minha memória, abolição aqui só aconteceu no livro de História. Nessa conversa só existe dois lados: o com o passado escravocrata e o outro com o passado escravizado. Polícia brasileira é a que mais mata no mundo, no Brasil morre um preto a cada vinte e três minutos. Agora, sejamos francos, quantas pessoas cê conhece que morreu só por ser branco?” (Eu não sou racista, Nego Max).

Como já foi exposto nos capítulos anteriores, a atuação do antirracismo no Brasil não se dá na atualidade diante das denúncias de racismo vivido pela população negra, no Brasil, nos Estados Unidos e outros lugares, principalmente durante o isolamento social provocado pela pandemia do vírus da Covid-19, que acometeu o Brasil em um grau intenso entre os anos

2020 a 2022. As pessoas, por estarem isoladas, em suas casas, ficaram mais disponíveis a acompanhar os fatos que estavam ocorrendo através da televisão e das redes sociais, desta forma, a interação entre grupos contrários ao racismo gerou repercussões em um nível maior do que normalmente acontecia, pois tais crimes sempre foram denunciados pelos movimentos negros.

Nos dias atuais, sobretudo no período da pandemia de Covid- 19, assistimos muitos episódios de racismo que já ocorriam, porém não eram tão divulgados pela mídia televisiva, ou os casos velados não eram considerados racismo. Porém, com a expansão das redes sociais, a inovação dos celulares e o aumento das pessoas fazendo uso dessas tecnologias, os casos de racismo passaram a ser filmados por cidadãos comuns e expostos nas redes sociais.

Em 25 de maio de 2020, assistimos ao assassinato de George Floyd, homem negro abordado violentamente por um policial branco, nos Estados Unidos, e com isso a propagação do movimento *Black Lives Matter*, organizado pelo ativismo negro nos EUA, gerou grande repercussão em todo o mundo. No Brasil, o Movimento Negro, em apoio ao levante que estava acontecendo nos Estados Unidos, se mobilizou, organizando o movimento *Vidas Negras Importam*. A banalização e a violência nas mortes de pessoas negras inocentes só mostram o quanto o racismo ainda se faz presente nas sociedades. No início do período da pandemia, e com ela a necessidade de se fazer o isolamento social, no ano de 2020, ocorreram casos de racismo, que há tempos eram vistos e entendidos por muitas pessoas como preconceito de classe. Porém, com os movimentos *Black Lives Matter e Vidas negras importam*, o Movimento Negro brasileiro organiza suas mobilizações para denunciar os casos de racismo no Brasil, colocando em destaque o conceito de racismo estrutural.

Ainda, diante dos protestos pelo assassinato de George Floyd, em 2 de junho do ano de 2020, ocorreu a morte de uma criança negra, de 5 anos de idade, Miguel Otávio Santana da Silva, que caiu do 9º andar de um condomínio de luxo, depois de ter tido seus direitos de criança, cuidado e proteção negados por uma mulher branca e empresária, “patroa” da mãe do menino. A mãe havia saído para passear com o cachorro da família. Na casa onde trabalhava deixou seu filho aos cuidados da “patroa”, que o abandonou no elevador do edifício de 38 andares, vindo a ocorrer a queda e morte do mesmo (BBC NEWS, 05/06/2020. Caso Miguel: morte de menino no Recife mostra 'como supremacia branca funciona no Brasil', diz historiadora - BBC News Brasil).

Mais um caso que repercutiu naquele momento foi o assassinato de João Alberto Silveira, espancado e morto por seguranças de um supermercado em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, em novembro de 2020 (Folha de S. Paulo, Homem negro morre após ser

espancado por seguranças do Carrefour em Porto Alegre - Folha (uol.com.br), 20 de novembro de 2020). Este caso fez lembrar outro assassinato ocorrido em abril de 2019, com um homem negro, Evaldo Rosa dos Santos, por militares das Forças Armadas, com 80 tiros de arma de fogo, dentro do carro que estava com a família, a caminho de um evento familiar, na cidade do Rio de Janeiro.

O movimento *Vidas Negras Importam* também levantou a questão das mortes em grande proporção de pessoas negras ocasionadas pelo vírus da Covid-19, que levou muita gente a óbito, porém a população negra foi mais atingida por ser a maioria nos bairros periféricos, que não possuem saneamento básico adequado, causando grande escassez na higienização, que era a principal forma de prevenção para a não contaminação pelo vírus. Concomitantemente, havia a exposição exacerbada dessa população, diante das aglomerações causadas pela busca de auxílios financeiros promovidos pelo Estado e em filas de doação de cestas básicas. Isso porque a população periférica, formada em sua maioria de negros e negras, estava desempregada e impossibilitada de fazer até serviços autônomos, devido ao isolamento social (A Gazeta. Pandemia escancara o racismo da sociedade brasileira | A Gazeta. 18 de maio de 2020).

Se compreendermos a atuação antirracista como ações de grupos organizados contra as perversidades ocasionadas às pessoas negras, a partir de um sistema epistemologicamente racista, entenderemos que no Brasil esta atuação se dá desde o período colonial. Houve diferentes formas de lutas e resistências de grupos negros, principalmente após a abolição da escravidão, na condição de libertos. A conquista pela cidadania da população negra, após a abolição, não ocorreu de forma igualitária, como ainda não é. O lugar que a pessoa negra ocupou e ocupa no Brasil se deu e se dá a partir de intenso ativismo do Movimento Negro.

De acordo com Antonio Guimarães (2005), a visão que muitas populações de fora e de dentro do Brasil têm é que os brasileiros viviam uma democracia racial por ser uma população miscigenada, e não viver dentro de um sistema segregacionista, como ocorria nos Estados Unidos, na “Era *Jim Crow*” e na África do Sul, com o *apartheid*. Por esse entendimento de racismo, criou-se a ideia de que não existia racismo no Brasil, até que o cenário de segregação nos Estados Unidos começou a mudar devido à atuação de Movimentos dos Direitos Civis. Dessa forma, a ênfase no racismo passa a ser vista a partir das desigualdades raciais operadas por ações sociais sutis, aquilo que estava faltando para evidenciar o tipo de racismo existente no Brasil, embora isso já fosse levantado pelo Movimento Negro brasileiro.

Foi aí que as desigualdades raciais passaram a ser claramente atribuídas à operação de mecanismos sociais mais sutis – a educação escolar, a seletividade do mercado de trabalho, a pobreza, a organização familiar, etc. A mudança na percepção da discriminação racial nos Estados Unidos alterou tanto a percepção do Brasil pelos anglo-americanos, quanto o programa político antirracista. (GUIMARÃES, 2005, p.43)

Desta forma, as denúncias sobre as desigualdades raciais, disfarçadas nos preconceitos de classe, fortaleceram-se dentro das pautas dos Movimentos antirracistas. Isso se deu, segundo Antonio Guimarães (2005), a partir da expansão da Globalização, com “a imigração massiva de povos do terceiro mundo (indianos, caribenhos, árabes, turcos, latino-americanos, africanos, chineses, coreanos, etc.)” nos solos europeus, que se declarava antirracista, mas que teve tal visão confrontada a partir do contato mais próximo “com povos de cor que apresentavam e, orgulhosamente, cultivavam nítidas diferenças religiosas, linguísticas, culturais”. Segundo Guimarães (2005), esses foram os “ingredientes” para aquilo que se chamou de “novo racismo”, ou um “racismo sem raça” (GUIMARÃES, 2005, p.44).

Sob esse mesmo contexto, e por essa mesma perspectiva de desmistificar e desnaturalizar a História colonialista da modernidade, que se dizia antirracista, que visões e ações decoloniais e afrodiaspóricas se intensificaram diante do mundo, iniciando nas regiões latino-americanas. De acordo com Joaze Costa, Maldonado Torres e Ramón Grosfoguel (2020), tais correntes, em seu sentido amplo, vão além da compreensão crítica da modernidade/colonialidade que se coloca como o centro do poder, do ser e do saber. O conceito de decolonialidade abarca uma longa tradição das lutas políticas de resistências, reexistência das populações africanas, afrodiaspóricas, indígenas e terceiro-mundistas, ou seja, um projeto político construído pelo ativismo social dessas minorias (COSTA; TORRES; GROSGOQUEL, 2020, p.10).

Por essa perspectiva, estes mesmos pesquisadores colocam a importância desse projeto não ser limitado pelo viés acadêmico, no sentido de ser usado como pano de fundo, utilizando o termo decolonialidade sem o significado que representa de fato. Ou seja, se limitando a dialogar com os membros da rede de investigação modernidade/colonialidade, mas sem trazer para a discussão as visões de outras autoras e autores negras, negros e indígenas que tenham relação com os movimentos sociais que lutam pela descolonização dos saberes, dos estudos, das ações e das formas de vida que tiveram em sua trajetória a intransigente presença do eurocentrismo.

No Brasil, o antirracismo, em conjunto com as visões decoloniais e afrodiaspóricas, se fez presente em alguns grupos precursores na história do Movimento Negro brasileiro. Os

mesmos atuaram contra a discriminação racial a favor da educação das pessoas negras, pelos direitos a oportunidades iguais na vida em sociedade e a favor do conhecimento e valorização da história e cultura da população africana e afro-brasileira.

Entre as ações do ativismo negro no Brasil estava o jornal O Clarim da Alvorada (1924), o Centro Cívico Palmares (1926), a Frente Negra Brasileira/FNB (1930), o Teatro Experimental do Negro/TEN (1944) e o Movimento Negro Unificado/MNU (1978). Este último mantém sua atuação até os dias atuais, os demais foram extintos devido à repressão de sistemas ditatoriais no Brasil, como no período conhecido por Estado Novo, com o presidente Getúlio Vargas, entre os anos de 1937 a 1946, e no Regime Militar, entre os anos de 1960 a 1985. Com o período de redemocratização no estado brasileiro, os grupos de movimentos negros vão reaparecendo e reconstruindo atividades e pautas tendo em vista antigas proposições e novas necessidades (Regina Pinto 1993; Ana Valente, 1994; Marcio Barbosa 1998; Luiz Gonçalves, 2000; Petrônio Domingues, 2007).

De acordo com Nilma Lino Gomes (2015), um dos propósitos do Movimento Negro é o de educar. Em seu livro Movimento Negro Educador (2015), Nilma Lino Gomes explica que determinado grupo para ser considerado Movimento Negro precisa assumir condutas políticas contra o racismo e a favor do antirracismo, além de estar presente nos enfrentamentos existentes em uma sociedade cuja estrutura é racista e hierarquizada. Nilma Lino (2015) defende que, através das ações discursivas e práticas antirracistas, o Movimento Negro desenvolve um princípio educador de levar evidências no campo histórico, teórico, político e ideológico, como referências, para analisar e explicar a ressignificação política do conceito de raça e do “modus operandi” do racismo frente a uma sociedade que naturaliza a inferiorização do povo negro.

O que se pode entender a partir disso é que o antirracismo busca levar até a população brasileira a história do povo negro; a compreensão de como o racismo operou e opera na sociedade; conduzir a população negra a se retirar do lugar de inferioridade posto pela branquitude e lutar por políticas afirmativas equânimes que os possibilitem alcançar a desejada igualdade. E, para isso, precisa fazer o papel de mostrar o que a História ocidentalizada deixou de contar e o porquê, além de desnaturalizar a ideia mitificada de democracia racial no Brasil. Para isso foram elaboradas algumas políticas de ações afirmativas para a educação básica, conquista da luta do Movimento Negro brasileiro e diferentes esferas sociais que contribuíram para esse acontecimento.

De acordo com o documento do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2013), no âmbito do Movimento Negro, a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela cidadania e a Vida, em 1995, foi uma das maiores representações com impulso de propostas no campo das políticas públicas para a população negra.

No Brasil, foram levadas algumas sugestões ao governo federal da época, incluindo propostas para a mudança no currículo escolar, o qual refletisse a diversidade étnico-racial na sociedade brasileira. Embora este evento tenha sido um momento de grande participação de diferentes movimentos sociais negros, entre eles intelectuais e pesquisadores da área da educação, gerando resultados esperançosos com relação às políticas afirmativas, vale salientar que a pauta da introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares já era uma pauta antiga do Movimento Negro Unificado, constando nas suas reivindicações desde a década de 80 (Domingos, 2007).

Desse processo de reivindicações resultaram-se algumas grandes conquistas, como a instituição da Lei nº 10.639, assinada pelo presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, no ano de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares. Em 2005 foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), como forma de orientar as atuais determinações da Lei nº 10.639/03, a qual modificou o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96.

Em 2008 foi sancionada a lei de nº 11.645/08, tornando-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, ou seja, esta lei trouxe um complemento à lei anterior, lei nº 10.639/03, incluindo a obrigatoriedade também da história e cultura indígena. Dessa forma, a LDB foi mais uma vez alterada para incluir a obrigatoriedade de se trabalhar a história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares.

Com base nas citadas legislações e orientações, que se constituíram como forma de reparar os direitos negados aos escravizados, desumanizados, excluídos, marginalizados, estereotipados e tantas outras formas negativas direcionadas à pessoa negra, que os movimentos negros, junto a profissionais acadêmicos e de outros meios da educação, lançaram uma corrida por condições de uma educação na perspectiva antirracista e descolonizada, introduzindo o combate ao racismo e outras formas de se pensar a história, cultura, religião, imagem e ancestralidade das populações oprimidas no Brasil, negra e indígena. A busca é para que tais perspectivas se façam presentes nos diferentes espaços da

sociedade, a começar pela atuação da família e da escola, que estão presentes na vida das pessoas desde as suas infâncias.

É importante entender que toda conquista alcançada até aqui sobre o antirracismo e a descolonização da educação se deu de forma processual e gradativa. Realidades conquistadas a partir de lutas de longas datas e que merecem ser reconhecida, porém sua efetivação depende da prática cidadã de cada pessoa, família, profissional da educação, da sociedade, que mesmo com concepções, realidades e contextos de vida diferentes precisam assumir as injustiças, distinção e discriminação causada pelo racismo na vida das pessoas, principalmente no Brasil.

As pessoas precisam estar dispostas, como pontua Eliane Cavalleiro (2001). É preciso reconhecer o problema racial, ser sensível a ele e ter compromisso para mudar o cenário racista na sociedade. Isso não é tarefa fácil, mas não é algo impossível de ser conquistado, pois a História mostra que mudanças e transformações acontecem na humanidade ao longo do tempo e que o esperar, como diz Paulo Freire, é o sentimento que deve estar presente na educação.

Sendo assim, o Ensino de História, que é o recorte educacional desta pesquisa, tem papel importante para a educação antirracista e decolonial. É importante pontuar que a História, por estar acompanhada das mudanças sociais, também deve acompanhar o ensino dado sobre ela, percebendo a necessidade de se desenvolver uma educação antirracista e decolonial, as quais já se fazem presentes na legislação educacional brasileira, ainda que de uma forma inicial. Sobre esse ponto, o historiador Leandro Karnal (2007) corrobora com a ideia de que o ensino da História deve acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade, incluindo a escola e suas novas descobertas, necessidades e exigências educacionais.

Ora, sendo o “fazer histórico” mutável no tempo, seu exercício pedagógico também o é. Eu diria que ensinar História é uma atividade submetida a duas transformações permanentes: do objeto em si e da ação pedagógica. O objeto em si (o “fazer histórico”) é transformado pelas mudanças sociais, pelas novas descobertas arqueológicas, pelo debate metodológico, pelo surgimento de novas documentações e por muitos outros motivos. A ação pedagógica muda porque mudam seus agentes: mudam os professores, mudam os alunos, mudam as convenções de administração escolar e mudam os anseios dos pais. Ainda que a percepção sobre as mudanças na escola sejam mais lentas do que as de outras instituições da sociedade, ela certamente muda, e, eventualmente, até para melhor. (KARNAL, 2007, p.8)

Diante dessa reflexão, possibilitada pela fala de Karnal (2007), entende-se que as mudanças no campo da educação, na perspectiva antirracista e decolonial, já vêm

acontecendo, tanto no cenário social geral quanto no educacional, especificamente. Sendo assim, o ensino da História deve sair do seu panorama etnocêntrico e partir para as demais histórias e culturas das populações silenciadas pelo colonialismo estrutural.

Segundo José Oriá Fernandes (2005), apesar das mudanças teórico-metodológicas no ensino de História, das diferentes discussões e exigências envolvendo as relações étnico-raciais, história e cultura dos povos negros (africanos e afro-brasileiros) e todas as outras minorias, o que ainda se vê é grande parte do ensino de história atravessado por documentos oficiais educacionais e materiais didáticos direcionados a uma perspectiva eurocêntrica e colonizadora.

Oriá Fernandes (2005) observa que quando os conteúdos programáticos da disciplina de História, bem como os livros didáticos utilizados nas aulas de História, abordam a cultura dessas minorias, negra e indígena, as mesmas aparecem de formas folclorizadas e exóticas, como mero legado deixado por essas populações. De forma que conduz o europeu à condição de portador de uma cultura superior e civilizada, além de reduzir as diversidades culturais a apenas uma, a cultura europeia. Assim como Fernandes (2005), o professor e historiador Anderson Oliva (2003) aponta que ainda se encontra nos livros didáticos de História o “silêncio, desconhecimento dos povos africanos e “representações eurocênicas”. “Poderíamos assim definir o entendimento e a utilização da História da África nas coleções didáticas de História no Brasil” (OLIVA, 2003, p.429).

Apesar da renovação teórico-metodológica da História nos últimos anos, o conteúdo programático dessa disciplina na escola fundamental tem primado por uma visão monocultural e eurocêntrica de nosso passado. Inicia-se o estudo da chamada “História do Brasil” a partir da chegada dos portugueses, ignorando-se a presença indígena anterior ao processo de conquista e colonização [...] Os africanos, que aportaram em nosso território na condição de escravos, são vistos como mercadoria e objeto nas mãos de seus proprietários. Nega-se ao negro a participação na construção da história e da cultura brasileiras, embora tenha sido ele a mão-de-obra predominante na produção da riqueza nacional, trabalhando na cultura canavieira, na extração aurífera, no desenvolvimento da pecuária e no cultivo do café, em diferentes momentos de nosso processo histórico. (FERNANDES, 2005, p.380)

Diante dessa realidade no ensino de História, através dos documentos oficiais e materiais didáticos auxiliares, podemos enxergar a urgente necessidade de envolver a escola nesse processo de mudança filosófica, ideológica e teórico-metodológica que é a educação antirracista e decolonial. Professoras e professores precisam estar atentas e atentos para as mudanças, principalmente quando envolve vidas acometidas pelo racismo presente nas estruturas sociais, incluindo a escola.

De acordo com Ernesta Zamboni (1993), o processo de construção da História, na vida dos estudantes, a partir das suas relações sociais, situados em contextos mais amplos, contribui para situá-los historicamente na sua formação intelectual, social e afetiva, desenvolvendo, assim, o sentido de pertencer. Logo, surge o questionamento: como este pertencimento positivo chegará às crianças e aos adolescentes negras e negros, diante de uma história que centraliza os acontecimentos históricos e a cultura do europeu branco em detrimento da população negra, no Brasil? Sim, porque tal construção se perpetua na sociedade, como se perpetuou na sociedade brasileira, o que contribui para a desvalorização da identidade negra.

Tal questão pode ser respondida a partir de um olhar antirracista. Nilma Lino Gomes (2012) ressalta que se antes não tínhamos respaldo legal educacional para trabalharmos nas escolas a história e cultura dos povos africanos, seus feitos e legados no Brasil, isso não mais se justifica, com as mudanças conquistadas a partir de 2003. Conforme Gomes (2012), a lei 10.639/03 exige mudança nas práticas pedagógicas, a partir da descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Ela traz mudanças de representação e de práticas, as quais exigem questionamento dos lugares de poder. Ela indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade. (GOMES, 2012, p. 100). Até porque esta última, a universidade, é, para além das construções sociais, a responsável pela formação inicial de professoras e professores.

Sendo assim, Eliane Cavalleiro (2001) conceitua a educação antirracista como um recurso para melhorar a qualidade do ensino e preparar os estudantes para a prática da cidadania. A autora, parafraseando Enid Lee (1999), diz que a educação antirracista atravessa as histórias e as experiências daqueles que foram excluídos do currículo, objetiva tratar com equidade as diferenças culturais e raciais encontradas na espécie humana (CAVALLEIRO, 2001, p. 150).

Se o desejo é de termos no Brasil uma sociedade democraticamente racial, “em que seja possível usufruir satisfatoriamente da estrutura do bem estar social, necessitamos, então, garantir a cidadania a todos”. (CAVALLEIRO, 2001, p.159)

Se a intenção da educação é ter crianças e adolescentes tendo seu desenvolvimento pleno sem se sentirem inferiores diante das humilhações e ofensas, rejeições e exclusão por serem negras e negros, é preciso ter compromisso com uma educação que construa um pertencimento de sujeito histórico positivamente consciente da sua aceitação identitária e

feliz, mas para isso a História e a educação como um todo precisa mudar, desnaturalizar a visão eurocentrada e a hierarquização entre os seres humanos.

De acordo com Eliane Cavalleiro (2001), precisamos nos esforçar permanentemente para promover e assegurar uma educação antirracista. Cavalleiro (2021) elencou algumas características que podem ser entendidas como educação antirracista, são elas: reconhecer a existência do problema racial na sociedade brasileira; buscar permanentemente por reflexões sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar; repudiar qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar, além de cuidar para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.

Ensinar às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira. Buscar materiais que contribuam para a eliminação do eurocentrismo dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”. Pensar meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial, elaborando ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de estudantes pertencentes a grupos discriminados.

4 CONSTRUINDO IDENTIDADES: A AULA DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA, MEMÓRIAS E ESCREVIVÊNCIAS DE PROFESSORAS NEGRAS E PROFESSORES NEGROS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

“Existe muita coisa que não te disseram na escola: cota não é esmola. Experimenta nascer preto na favela, pra você ver o que rola com preto e pobre não aparece na TV. / Opressão, humilhação, preconceito, a gente sabe como termina quando começa desse jeito. Desde pequena fazendo o corre pra ajudar os pais, cuida de criança, limpa a casa, outras coisas mais. Deu meio-dia, toma banho, vai pra escola a pé, não tem dinheiro pro busão, sua mãe usou mais cedo pra correr, comprar o pão. E já que ela tá cansada, quer carona no busão, mas como é preta e pobre, o motorista grita: Não! / E essa é só a primeira porta que se fecha, não tem busão, já tá cansada, mas se apressa, chega na escola, outro portão se fecha: ‘você demorou, não vai entrar na aula de história, espera, senta aí, já dá uma hora’. / Espera mais um pouco e entra na segunda aula, e vê se não se atrasa de novo, a diretora fala. Chega na sala, agora o sono vai batendo, e ela não vai dormir, devagarinho, vai aprendendo que se a passagem é três e oitenta, e você tem três na mão, ela interrompe a professora e diz: ‘Então não vai ter pão’. E os amigos que riem dela todo dia, riem mais e a humilham mais, o que você faria? Ela cansou da humilhação e não quer mais escola, e no natal ela chorou, porque não ganhou uma bola. / O tempo foi passando e ela foi crescendo, agora lá na rua ela é a preta do suvaco fedorento, que alisa o cabelo pra se sentir aceita, mas não adianta nada, todo mundo a rejeita. Agora ela cresceu, quer muito estudar, termina a escola, a apostila, ainda tem vestibular. E a boca seca, seca, nem um cuspe, vai pagar a faculdade, porque preto e pobre não vai pra USP, foi o que disse a professora que ensinava lá na escola, que todos são iguais e que cota é esmola. Cansada de esmolas e sem o dim da faculdade, ela ainda acorda cedo e limpa três apartamentos no centro da cidade. Experimenta nascer preto, pobre na comunidade, cê vai ver como são diferentes as oportunidades.” (Cota não é esmola, Bia Ferreira).

O objetivo deste capítulo é inicialmente fazer uma breve discussão sobre a memória enquanto proposta de construção da identidade negra. Após, trataremos sobre as memórias de professoras e professores negras e negros, suas experiências na infância com o espaço da escola e sua identidade negra, bem como suas observações em torno das/os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental da escola pública, e sua relação com a identidade negra e situações racistas provocadas nesse espaço. Além disso, este capítulo busca mostrar as práticas pedagógicas, com foco nas aulas de História e sua interdisciplinaridade com outros saberes escolares por uma perspectiva de educação antirracista. Com isso, construir as “escrevivências”, denominadas assim pela escritora Conceição Evaristo, de meninas e meninos; mulheres e homens; professoras e professores, negras e negros.

4.1 A MEMÓRIA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

Um exercício sensível, muitas vezes exaustivo, mas ao mesmo tempo libertador, o caminho da educação antirracista, no encontro entre a/o menina/o do passado com a mulher/professora e homem/professor do presente.

No momento da entrevista, a/o entrevistada/o narra ali contextos da sua vida, da sua história e identidade, e neste momento pode se emocionar, se lembrar de fatos que a/o faça não querer continuar com a entrevista, ou seja, situações causadas pela rememoração de fatos e acontecimentos que ocorreram na sua vida. De acordo com Bosi (1995), no momento da entrevista a memória atua como um processo de propor à pessoa entrevistada uma retomada com o passado, ainda que seja recente. Isso gera um processo de rememoração, o que leva a reflexão e reformulações do que foi dito. Isto quer dizer que são as memórias, que ao serem refletidas, podem ser externalizadas a partir de provocações de sentimentos diversos.

Tal cenário fica ainda mais evidente quando essas memórias são direcionadas às pessoas que sofrem com a desigualdade social, por trazer para o centro da conversa algo que ocorre em diferentes tempos e espaços, e diante do qual se sintam impotentes.

Trazendo para o foco deste trabalho – as identidades negras – quando partimos para as memórias, experiências e falas das pessoas negras, os sentimentos evocados pela rememoração estão diretamente ligados a feridas que causam “traumas”. Traumas provocados pelo racismo. Experiência comum a toda pessoa negra, que reflete sobre a sua presença e de seus pares na sociedade estruturada pela colonialidade branca.

Nessa perspectiva, a escritora, psicóloga e psicanalista portuguesa Grada Kilomba (2019) traz uma visão sobre o que a memória da pessoa negra pode carregar consigo, citando o trauma como um dos estados psíquicos, e tendo como base o conceito da realidade irracional do racismo de Frantz Fanon (1967).

Parece, portanto que o trauma de pessoas negras provém não apenas de eventos de base familiar, como a psicanálise argumenta, mas sim do traumatizante contato com a violenta barbaridade do mundo branco, que é a irracionalidade do racismo que nos coloca sempre como a/o Outra/o, como o diferente, como incompatível, como conflitante, como estranha/o e incomum. (FANON, 1967, p.118, *apud* KILOMBA, 2019, p.40)

O que Kilomba (2019) coloca, ao citar Fanon (1967), é o sentimento de muitas pessoas negras quando passam a refletir sobre o racismo e sua estrutura dominante na sociedade. Segundo Fanon (1967), não é uma situação fácil, pois, a partir do momento em que a pessoa negra racionaliza a realidade do racismo, ela passa pelo trauma causado já na infância.

Muitas pessoas negras já compreendem e refletem essa realidade, entendem que o primeiro passo é sair da alienação da existência de uma democracia racial e do silenciamento promovido pela branquitude e depois atuar politicamente contra isso, sobretudo, atentando para o *tornar-se negro*. Este termo se compõe como título da obra de Neusa Santos Souza (2021). O conceito do “*tornar-se*” está ligado aos estudos culturais e pós-coloniais que elaboram a relação entre o eu e a/o “Outra/o” (Kilomba, Grada. 2019). Isso faz pensar que a pessoa negra, ao sair do casulo do inconsciente, para atuar enquanto um corpo político, que se reinventa, está nessa transformação do *tornando-se*, agora, o “eu”, e não mais o “outro”, da sua identidade. É o descobrir-se, recobrir-se e o *tonar-se* da negritude.

O *tornar-se negro*, em Neusa Santos Souza (2021):

É mais que a constatação do óbvio. (Aliás, o óbvio é aquela categoria que só aparece enquanto tal depois do trabalho de se descortinar muitos véus.) Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e, sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades. (SOUZA, 2021, p.46)

Grada Kilomba (2019) define muito bem a visão do ato político da pessoa negra, ao explicá-lo com base nos conceitos que bell hooks (1989) traz sobre “*sujeito*” e “*objeto*”. De acordo com Kilomba (2019), bell hooks coloca que os “*sujeitos*” são aqueles que têm o direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades e nomear suas histórias. Já como objetos, nossa realidade é definida por outros, nossas identidades são criadas por outros e nossa história designada somente da maneira que definem nossa relação com aqueles que são “*sujeitos*”.

Sendo assim, o ato político está justamente na mudança do “objeto” para o “sujeito”, que a partir do que fala, do que escreve e de como se posiciona deixará de ser “objeto” para se tornar “sujeito”. É o que as memórias de professoras negras e professores negros trarão como um ato político, como diz Kilomba (2019), um “ato de descolonização, no qual quem escreve se opõe a posições coloniais, tornando-se a/o escritora/escritor validada/o e legitimada/o, e ao

reinventar a si mesma/o, nomeia uma realidade que foi nomeada erroneamente” (KILOMBA, 2019, p.28).

4.2 O “EU” E O “OUTRO” NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

“A morte brinca com balas nos dedos gatilhos dos meninos. Dorvi se lembrou do combinado, o juramento feito em voz uníssona, gritando sob o pipocar dos tiros: a gente combinamos de não morrer!” (Conceição Evaristo, 2021, p. 99)

Iniciamos com o texto acima, título de um dos contos do livro *Olhos D'água*, da escritora Conceição Evaristo, para apresentar o que esta etapa da pesquisa tem a dizer. Trazer a relação das crianças presentes no conto da escritora Conceição Evaristo com as crianças trazidas pelas memórias das professoras negras e dos professores negros é a interpretação de uma resistência negra que pode vir desde a infância, quando crianças e adultas/os negras e negros atuam sob a união do trauma de ser negro em uma sociedade racista. Embora na infância tais atos aconteçam de forma inconsciente, pelo fato de serem crianças, só o sentido de se unirem para sobreviver, como forma de resistir às feridas de quem está à margem da sociedade, já mostra a realidade de muitas pessoas negras que quando refletem sobre tais fatos, quando adultas/os, entendem a perversidade do racismo. E, diante desse fato, combinar ou não de não morrer?

Relacionar o sentido do conto “*a gente combinamos de não morrer*” com as crianças advindas das memórias das/os entrevistadas/os e as crianças do tempo presente, estudantes das professoras e dos professores entrevistadas/os, seria como enxergar o “nó” existente entre ambas, para que tal combinado aja de forma que as atuais e futuras gerações construam identidades negras positivas e conscientes politicamente. Seria como uma combinação involuntária entre experiências de vida tão parecidas, cheias de feridas e traumas, mas que lutam, pelas vivas e ativas.

É por isso que o “*a gente combinamos de não morrer*” faz todo o sentido nesse momento da pesquisa, tendo em vista que as análises entre as vivências de pessoas negras, trazidas para o tempo presente, apesar da geração, do período, da idade, do gênero e do contexto de vida, podem mostrar o limiar da sustentação e resistência que se cria, mesmo que involuntariamente, contra o racismo estruturado na sociedade. Esse momento traz o levantar, o lembrar, o evocar, o falar, o narrar, o contar, o escrever, até o “*tornar-se*”. Seria legitimar e validar aquilo que foi negado de nós, negras e negros. “A gente combinamos de

não morrer” para nos tornarmos o “eu” da nossa história, o “eu” da nossa identidade, o “eu” na sociedade que queremos e buscamos.

O “eu” colocado acima é justamente aquilo que, segundo Kilomba (2019), está relacionado ao sujeito autor da sociedade colonizadora, a pessoa branca, que tem a fala, a palavra, a história, a identidade, a cultura, os costumes validados. Já o “Outro” é justamente o oposto, a pessoa negra, subordinada, silenciada, que ninguém precisa saber, nem conhecer, o que não aparece como protagonista da sua própria história, pois o “eu”, sujeito branco, faz isso como forma de controle.

Dentro da infeliz dinâmica, o *sujeito negro* torna-se não apenas a/o “Outra/o” – o diferente em relação ao qual o “eu” da pessoa branca é medido -, mais também “Outridade” – a personificação de aspectos repressores do “eu” do sujeito branco. Em outras palavras, nós nos tornamos a repressão mental daquilo que o sujeito branco não quer se parecer. (...) Não é com o *sujeito negro* que estamos lidando, mas com as fantasia *brancas* sobre o que a *negritude* deveria ser. (KILOMBA, 2019, p.38)

Sendo assim, o próximo tópico, o “Eu”, não da pessoa branca, colocado durante séculos como a pessoa oficial e personagem principal da História, se colocando como protagonistas e executores dos acontecimentos sociais, ou seja, a sua versão da História e da história de vida do “outro”, na relação racial de poder constituída pelo colonialismo. Até mesmo mais recentemente, o “Eu” da pessoa branca, como aquele que “dá voz” à pessoa negra. Não, nem contar e nem dar voz, ao descolonizar a História, o Ensino de História, bem como a aula de História busca propostas antirracistas dentro desses campos, podemos trazer o “Eu” da pessoa negra, e não mais o “Outro”, como a branquitude fez e quer permanecer fazendo.

As vivências pessoais, enquanto crianças no espaço da escola, e, profissionais, enquanto professoras e professores nas suas observações com as/os estudantes, ou seja, o resgate da memória com o tempo presente é uma das muitas formas de manter o “A gente combinamos de não morrer”. É transmitir o “Eu” da pessoa negra para inspirar os outros “Eus”, com o objetivo de atingir o “Nós” da identidade negra.

4.3 AS MEMÓRIAS CONTAM E AS “ESCREVIVÊNCIAS” DEMARCAM: HISTÓRIAS, INFÂNCIAS, RACISMO NA ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

(...) E, enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade da minha própria história. Nesse

sentido, eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminou. (KILOMBA, 2019, p.28)

Como o texto acima anuncia, nesta etapa, dissertamos sobre o “Eu” de cada pessoa negra que compartilhou sua história de vida e experiência profissional, tendo como recorte a questão racial. E por este motivo que adotamos a categoria de memória da autora Grada Kilomba por tratar especificamente com memórias de pessoas negras excluídas e silenciadas por anos e que se não ocuparam seus espaços a partir das suas histórias, das suas escritas, continuarão ainda no silêncio. A memória dessas pessoas entrevistadas se dará como em uma tessitura, ou seja, refletidas por uma inter-relação, seguindo a fidelidade das falas e das emoções expressas, bem como analisadas a partir de um conjunto de autoras e autores cujas referências teóricas discutem o tema racial vivido pela pessoa negra no Brasil.

Torna-se importante conceituar o termo *escrevivência*, trazido pela escritora Conceição Evaristo e que se faz presente no título deste tópico. A autora Conceição Evaristo conceitua a *escrevivência* como uma escrita que pode até se iniciar por um caráter pessoal, mas faz sentido na medida em que se amplia, e se torna voz de vários sujeitos. Ou seja, corpos negros que demarcam lutas afirmativas e de combate ao racismo. Conceição Evaristo pontua que, a partir do momento em que esses sujeitos oferecem as suas *escrevivências*, eles incentivam outras pessoas a assumirem isso também, a produzirem a escrita de suas vivências, suas *escrevivências*. A escritora coloca, porém, que este projeto precisa ser coletivo, de forma que nos coloque na relação com outras pessoas (Seminário A *Escrevivência* de Conceição Evaristo: primeiro dia - Bing video, 30/11/2020).

Neste sentido, realizamos as entrevistas com professoras negras e professores negros, a fim de desenvolver as suas *escrevivências*. Os nomes de identificação das/os entrevistadas/os foram escolhidos por elas/es próprias/os. Consideramos como apresentação inicial dessas pessoas a idade, formação inicial (graduação), o tempo que atua na área de educação, as redes de ensino na qual trabalha atualmente, as etapas e/ou modalidades de ensino em que atua, se participa de outros grupos de atuação político-social ou acadêmica, sua autodeclaração de cor/raça e se a pessoa faz parte de alguma religião.

Antes de chegar às/aos entrevistadas/os, sobretudo adentrar em universos de memórias tão pessoais, fez-se necessário estabelecer os encaminhamentos do trabalho, no que diz respeito à definição de escolha das pessoas. Os critérios elencados para a definição do grupo de pesquisa foram: (i) ensinar em escolas públicas dentro do estado de Pernambuco, nos anos iniciais do ensino fundamental; (ii) ser uma pessoa que se reconhece negra; (iii) possuir formação em ensino superior docente, sendo no campo das licenciaturas ou pedagogia. Tais

critérios buscaram compor um grupo de sujeitos cujas experiências fossem próximas enquanto crianças negras no espaço escolar e atualmente professoras e professores da educação pública.

Fazer a relação do período da infância com a vida adulta foi pensado por entender que a partir das memórias dessas mulheres e desses homens, atualmente professoras e professores, distintos pelo gênero e pela geração, mas envolvidos pelo laço da raça/cor negra/preta, podem enxergar e relatar suas experiências enquanto crianças negras no espaço escolar e observar como se dá a relação, o comportamento, a formação da identidade e as situações de racismo dentro do espaço. Além disso, observar, sobretudo, se as aulas de História em sua forma interdisciplinar cumpriram, em outros tempos, e cumprem um papel antirracista e fortalecedor na construção da identidade negra dessas crianças, na escola.

Para conseguir o contato de alguns professores e professoras que quisessem participar das entrevistas, foram apresentados a alguns colegas de trabalho os objetivos da pesquisa, na intenção de encontrar os profissionais que se identificassem com a mesma e quisessem participar espontaneamente. Após esse momento, de identificar aquela e aquele que se mostrassem dentro dos critérios elencados e interessadas/os em participar da pesquisa, foi realizado o contato para uma conversa mais detalhada sobre como seria a sua participação. Posteriormente, enviei o convite junto com o roteiro da entrevista de modo a conhecerem o que aconteceria na entrevista, pois durante o encontro os caminhos se dão de forma aberta, por meio de uma conversa, e outros olhares são inferidos, experiências são lembradas e fatos resgatados.

A coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE A), ou seja, com questões diretas, porém abertas ao diálogo, às diferentes formas de respostas e à possibilidade de novas colocações dentro do assunto abordado. Desta forma, as entrevistas ocorreram com cinco profissionais da educação pública, entre eles três professoras e dois professores; elas foram conduzidas por sete questões abertas, com foco na identidade negra das crianças e das aulas de História na perspectiva antirracista e sua interdisciplinaridade como mediadora nessa temática.

As questões utilizadas nas entrevistas foram elaboradas visando trabalhar com as experiências rememoradas por cada pessoa entrevistada, entre as semelhanças e diferenças de cada uma sobre um assunto comum entre elas e eles: a vivência de uma criança negra no espaço da escola pública e a construção da sua identidade, tanto no resgate do seu tempo de criança quanto atualmente enquanto professoras e professores com as estudantes e os estudantes no espaço onde atuam.

As entrevistas ocorreram no formato remoto, pela plataforma digital *Zoom*, devido ao período pandêmico ocasionado pelo vírus da Covid-19. Foram individuais, gravadas, transcritas e analisadas de acordo com as referências teóricas que contribuíram com os fundamentos deste trabalho. Todas foram autorizadas, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A). Neste, foi registrada a garantia da preservação de suas identidades e a opção de indicarem um nome fictício, à escolha de cada uma e cada um.

Sendo assim, os caminhos percorridos no processo da pesquisa se deram por meio da metodologia da História Oral, que, de acordo com Verena Alberti (2005):

É uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador à fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas, com indivíduos que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos e conjunturas do passado e do presente. Tais entrevistas são produzidas no contexto de projetos de pesquisa, que determinam quantas e quais pessoas entrevistar, o que e como perguntar, bem como que destino será dado ao material produzido. (ALBERTI, 2005, p.155)

Utilizamos a metodologia da História Oral inicialmente para as entrevistas e as transcrições que, de acordo com Alberti (2005), é o momento da passagem da entrevista para a forma escrita, chamado de processamento, ou seja, a transcrição do áudio produzido na entrevista, cuja transferência precisa ser a cópia fiel da fala da/o entrevistada/o, em seguida o chamado *copidesque*, que seria a revisão/edição do material transcrito e por fim a sua liberação para consulta.

Após essa etapa, seguimos com a metodologia da análise de conteúdo, de Laurence Bardin (ano), visando analisar as falas das pessoas entrevistadas. Ou seja, foi construída a interpretação das falas das/os entrevistadas/os a partir da discussão e das relações estabelecidas entre as memórias e os conhecimentos trazidos por referências teóricas que discutem identidades negras no Brasil, o racismo na sociedade brasileira, representações negras, racismo na escola, o ensino de história na perspectiva da educação antirracista e decolonial, bem como a partir das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que foi elaborada com base na Lei nº 10.639/03.

Sendo assim, tais discussões trarão novos dados, isto é, mais um resultado sobre as questões acerca do racismo na sociedade brasileira; no nosso caso, especificamente, o racismo que acontece dentro das escolas públicas interferindo na construção da identidade de crianças

e adolescentes negras e negros. Além disso, as discussões deverão trazer novas propostas para que se possa atuar contra o racismo dentro das escolas e a favor de posturas positivas em relação à identidade negra, como uma das identidades que foram silenciadas no Brasil.

A primeira entrevistada foi a professora Joana Dias, que além de professora é poeta, formada em Pedagogia, trabalha em duas redes públicas municipais de ensino, em uma delas com os anos iniciais do ensino fundamental, em Jaboatão dos Guararapes/PE, e a outra, com o EJA (Educação de Jovens e Adultos), na cidade do Recife/PE. Joana tem 38 anos, atua na área da educação há 19 anos e se reconhece como mulher negra. Atuante politicamente na Rede de Mulheres Negras de Pernambuco, situada em Recife/PE, no Coletivo de Combate ao Racismo do SINPROJA (Sindicato dos Profissionais e das profissionais em Educação do Jaboatão dos Guararapes), em Jaboatão dos Guararapes/PE, no Coletivo Periferias Resistem, situado em Paulista/PE e também atua como professora, na comunidade Quilombo de Cueiras, através do Coletivo Iyá Marisqueira, localizado em Igarassu/PE. Joana Dias faz parte da religião do Candomblé e da Jurema Sagrada.

A segunda pessoa entrevistada foi o professor Anselmo Teodoro, formado em Pedagogia, trabalha na área da educação há 20 anos e atualmente atua na rede municipal de ensino do Jaboatão dos Guararapes/PE, com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. Anselmo tem 40 anos de idade, se reconhece como pessoa negra e não faz parte de nenhuma religião, mas se identifica com a religião protestante, do evangelho Batista, a qual visita algumas vezes.

A terceira pessoa entrevistada foi o professor J.S, professor, formado em Pedagogia. O mesmo trabalha na área da educação há 5 anos, na rede municipal de ensino do Jaboatão dos Guararapes/PE, nos anos iniciais do ensino fundamental. J.S tem 33 anos de idade e há aproximadamente 1 ano vem trabalhando como supervisor pedagógico na mesma rede de ensino. J.S se reconhece como pessoa negra. O professor J.S disse não possuir nenhuma religião, e ainda nunca participou de nenhum grupo de atuação político social voltado para a temática racial.

A quarta pessoa entrevistada foi a professora Tamires, formada em geografia e pedagogia e com 31 anos de idade. A mesma trabalha na área da educação há 9 anos e atualmente trabalha na rede municipal de ensino do Jaboatão dos Guararapes/PE nos anos iniciais do ensino fundamental, e, há aproximadamente 5 meses está afastada de sala de aula para atuar como dirigente sindical na pasta de políticas sociais, da mesma rede de ensino.

A professora Tamires atua politicamente na Rede de Mulheres Negras de Pernambuco, Recife/PE, no Coletivo de Combate ao Racismo do SINPROJA (Sindicato dos Profissionais e

das profissionais em Educação do Jaboatão dos Guararapes), bem como na diretoria do mesmo sindicato, na pasta de políticas sociais, em Jaboatão dos Guararapes/PE; do Laboratório de Educação das Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal de Pernambuco (LABERER – UFPE) e do Coletivo Filhas do vento, que é constituído apenas por mulheres negras. Tamires faz parte da religião do Candomblé e da Jurema Sagrada e se reconhece como mulher negra.

A quinta e última pessoa entrevistada foi Linda, também professora, formada em pedagogia e com 50 anos de idade. A mesma trabalha na área da educação há 10 anos, atualmente leciona nas redes municipais de ensino do Jaboatão dos Guararapes/PE e do Cabo de Santo Agostinho/PE, com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. Linda faz parte da religião protestante Assembleia de Deus e se reconhece enquanto pessoa negra.

Como podemos perceber, estamos falando de vidas com pertencimentos étnicos e raciais afins, porém distintas pela idade/geração, gênero e contexto social, sendo este último de grande influência no processo de construção da identidade. Até mesmo a profissão, que também é um ponto comum entre essas pessoas, recebe influência por parte das diferenças no contexto de vida. Sendo assim, a análise se dará com base nesses pontos de diferenças e semelhanças entre as entrevistadas e os entrevistados, a partir da sua experiência enquanto criança negra e mais tarde como professora ou professor, ambos no espaço escolar.

Com isso, buscamos entender como a atuação do racismo na escola se deu e se dá na vida e sob os olhares dessas pessoas, primeiramente enquanto crianças e segundo enquanto professoras e professores na observação de outras crianças da atualidade. Assim, buscamos respostas para a hipótese de que o racismo, estruturado na base colonialista da nossa sociedade é perpetuado ao longo dos anos e se inicia justamente no espaço mais sociável à infância, na escola. E ainda discorreremos sobre como as aulas de História na perspectiva antirracista podem atuar na construção de uma identidade positiva da pessoa negra e contra a perpetuação do racismo dentro da escola.

Um dos pontos em comum, que aparece nas entrevistas, é sobre a pessoa lembrar de se identificar como negra, quando criança. Todas e todos falaram que desde criança já tinham esse entendimento, geralmente por ser algo visualmente natural, diante do seio familiar e do lugar onde viviam, porém cada um com a sua narrativa.

A professora Joana, nas conversas em família sobre pertencimento, diz que esse reconhecimento de ser negra se apresentava de forma muito natural.

A gente sempre debateu muito dentro da família a nossa herança negra, a gente não debatia racismo, a gente tinha muita conversa sobre nossa ancestralidade, a gente conversava sobre o que os nossos avós e bisavós ensinaram pra a gente, e os ensinamentos e palavras *iorubas* que tinham deixado pra nós, e pra gente era muito natural falar algumas coisas [...] Numa família toda preta, em uma periferia de Recife, no bairro de Água Fria, era natural! A gente olhava pra um lado e pra o outro e víamos pessoas iguais a nós, então se enxergar negro era natural, sabe? (professora Joana, 08/2021).

Esta fala da professora Joana mostra que sua família conversava sobre seus antepassados, querendo garantir o legado negro na família, e por este motivo se tornou tão natural na vida dela se ver como pessoa negra, e de forma positiva. O que garante uma visão mais política sobre a identidade negra

Para a professora Tamires, assim como a professora Joana, era um reconhecimento natural, porém, não se tinha uma reflexão política sobre as características físicas, ou sobre os casos de racismo que apareciam no meio das conversas em família.

Na minha família, a gente se reconhecia como pessoas negras, não enquanto autoafirmação [...] era mais como elemento de inerência, porque era nossa vida, não tinha como a gente não vivenciar a experiência do povo preto na sociedade [...] Eu sempre soube que era uma menina negra, mesmo que, a gente, lá na década de 90 não usasse comumente a palavra negro, a gente falava que era moreno, moreninho e tal, mas sabendo que esse moreno não é branco e nunca vai ser. (professora Tamires, 10/2021)

A inerência que Tamires relatou e a naturalidade descrita por Joana é a mesma sensação que Linda, J.S e Anselmo colocaram. Todas/os elas/es relataram que o reconhecimento aconteceu naturalmente na infância, pois ao seu redor, na sua família, na vizinhança, era comum se relacionar bem e com pessoas de tons de pele negra, com cabelos e traços negros, assim como eles, e elas, logo, não se tinha uma fala ou uma necessidade de tocar na questão da identidade negra.

É importante pontuar que das cinco pessoas entrevistadas quatro demonstraram que foi a partir da escola que a sensação de ser diferente, excluída/o, de não receber elogios, de ouvir piadinhas sobre sua cor, seu cabelo, suas características físicas, de não desejar ser negro, apareceu. Apenas uma das pessoas diz não se lembrar de ter sentido diferença ou ter percebido situações de racismo consigo ou com seus pares na escola, quando criança.

Entre as memórias da professora Joana na escola, a mesma relata uma situação de racismo sofrida na escola quando era criança. Ela conta que iniciou o seu ciclo escolar aos sete anos de idade, próximo de completar oito anos. Por este motivo, Joana já chegou à escola com alguns conceitos fortalecidos pela sua família com relação à sua ancestralidade.

Foi a primeira vez que minha família teve de falar de racismo comigo, foi no Treze de Maio. Eu tinha oito anos, e pra mim era muito estranho, a escola nunca tinha falado do meu povo preto. Eu fui obrigado a pintar o negrinho escravizado, feliz e a princesa Isabel lá em cima feliz e liberando todo mundo [...] E aí, quando estava nessa pintura, eu achando tudo muito estranho, e algumas crianças dizendo: Joaninha, se não fosse a princesa Isabel tu tava escrava até hoje. Aquilo me subiu um ódio muito grande, mas aquele ódio de chorar. (professora Joana, 08/2021)

A professora Joana fala que a reação/ação da professora diante à situação foi de naturalidade, ignorando o acontecido. A criança também era negra, porém, de pele mais clara, o que leva a entender que ela não se reconhecia como negra e que muitos poderiam vê-la como branca devido a sua cor de pele mais clara.

A professora Linda lembra que a partir do contato com a escola foi que o sentimento de não querer ser negra aparece, pois antes, mesmo entendendo as diferenças, como criança, nos traços físicos dela e suas irmãs em relação aos seus primos brancos ou de pele clara, não sentia diferença no tratamento ou na relação por conta disso, era algo natural. Essa sensação de se sentir “diferente” começa na escola, o desejo de não querer ser negra aparece. A professora Linda contou que chegou a perguntar à mãe, em conversa na qual ela, sua mãe, fala que namorou um rapaz branco de outro estado, o porquê de ela não ter se casado com ele, pois dessa forma ela poderia ter nascido branca.

[...] Você começa a sentir essa diferença na sala de aula, quando você tá estudando e você vê que a criança branca é mais paparicada do que a criança negra, e quando você chega na sala, você escuta alguém dizer: “ ah, como fulano é lindo”, e, você que é negra não é chamada de bonita, entendeu? Então, essas coisas aí a gente vai se tocando, mesmo sendo criança, a gente vai... vendo isso. (professora Linda, 02/2022)

Linda fala que o momento que mais doeu nela foi quando uma menina branca chamou sua irmã de macaca. Neste momento, Linda disse que não aguentou ficar em silêncio, como geralmente ficava, diante das diferenças no tratamento que ela percebia, inclusive com ela mesma. Por ter sido com sua irmã e ter sido um fato explicitamente racista, ela não aguentou e foi defender a irmã, partindo para a briga.

Essa menina, ela era bem loirinha, dos olhos verdes, né, inclusive em todas as apresentações, desfile, qualquer... essas coisas, assim, que tivesse que botar alguém, essa menina sempre tava de frente, né, porque ela era bonitinha, branca. Então, essa menina começou a xingar minha irmã e chamar minha irmã de, de macaca, e ainda mais, além de ser macaca, chamando de, que ela tinha as canelas fina. Ah, menino, isso daí ficava me correndo por dentro porque minha irmã, ela era assim, ela tinha aquele jeito de não tomar uma iniciativa, de não ir em cima [...] Aí, essa menina começou a fazer. Então, eu nunca fui chamada na escola porque eu

desobedecia, nem eu e nem ela, minha irmã, mas nesse dia [...] Aí eu não aguentei. De tanto ela chamar e minha irmã não tomar nenhuma decisão, eu fui e falei. Quando largou, quando nós largamos, eu chamei ela, até assim no canto: “por que você tá chamando minha irmã de negra da canelas fina? Minha irmã não tem a canela fina não, e outra, a gente nasceu negra, mas nós somos gente”. Aí fui lá, peguei ela e puxei pelos cabelos. Fui com agressão, coisa que, gente, eu nunca, nunca [...] Eu não sou uma pessoa agressiva. (professora Linda, 02/2022).

Neste caso, relatado pela professora Linda, a mesma reitera que o diretor, na época, não tomou nenhuma atitude de intervenção ou repúdio ao caso de racismo ocorrido, pelo contrário, Linda, que era uma estudante bolsista, foi chamada pelo mesmo para pedir desculpas à menina branca, pela discussão ocorrida. Ficou nítido o silenciamento da escola diante de uma situação de racismo, que além de agirem como um caso de discussão sem nenhum motivo grave, direcionaram a parte das desculpas só para Linda, como se tivesse sido ela quem tivesse provocado a discussão.

Desta forma, pensamos: como fica a mente da criança negra frente ao silenciamento de uma situação de humilhação e depreciação da sua imagem, sobretudo tendo que pedir desculpa à criança branca que agiu de forma racista com ela? De acordo com Cavalleiro (1999), tais posturas de silenciamento provocam grandes interpretações, sentimentos e ações distorcidas na vida de crianças negras que são ridicularizadas, humilhadas, e têm sua dignidade exposta, ao mesmo tempo em que se sentem impotentes frente aos acontecimentos, por não ter direito nem de se revoltar, pela falta de postura das escolas.

Não se pode deixar por conta de um silêncio criminoso crianças sofrendo diariamente situações que as empurram e as mantêm em permanente estado de exclusão da vida social e, pior ainda, em permanente sentimento de culpa pelos tratamentos a elas destinados. Isso porque, atribuindo a si mesma a causa do seu sofrimento, a criança precocemente expropriada do direito de reagir, de indignar-se, dificilmente conseguirá (re)significar os acontecimentos. (CAVALLEIRO, 1999, p.48).

Outro entrevistado, o professor J.S, fala sobre alguns exemplos de racismo ou reprodução do racismo na escola. Lembra que ao assistir uma novela da época, em que um menino negro se apaixonava por uma menina branca na escola, em que ele chegava a se pintar de branco para ser notado pela mesma, passou a se ver naquele personagem, pois passava por uma situação parecida na escola, em que ele gostava de uma coleguinha branca. Embora a menina não agisse como a garota branca da novela, rejeitando o garoto, a partir do exemplo da novela ele passou a refletir sobre a sua cor.

Com relação aos episódios racistas que ele presenciou na escola, diz que aconteciam com frequência, apelidos relacionados à cor da pele de algumas crianças negras, mas nunca aconteceu com ele.

Na minha infância, eu lembro que com alguns outros garotos, não comigo, né? Porque eu me impunha, com alguns garotos havia a brincadeira de chamar de Pelé, alguns gostavam porque o Pelé era um jogador de fama, mas tinha outros garotos que se incomodavam, né? Nunca aconteceu comigo em relação à cor, à minha identidade negra, mas eu observava com outros colegas, e outros colegas que ficavam com essas brincadeiras de chamar de Pelé, de carvão, essas coisas assim, na minha época, né? (professor J.S, 08/2021)

Como podemos perceber, o professor J.S fala que não passou por situação racista quando criança na escola, porque ele se impunha, porém, só o fato de uma criança de oito anos precisar se impor, já é uma questão, pois por que precisaria se impor se estivesse tudo bem? Provavelmente porque esses garotos reproduziam o racismo ao apelidar, com termos pejorativos, colegas que pertenciam à mesma cor que a sua. Ou seja, para não sofrer a hostilidade da diferença que se tinha com as crianças negras, o mesmo tinha que se “proteger” de alguma forma para não ser alvo dos apelidos.

Ao ser questionado sobre o que seria “se impor” nessa situação, o professor J.S falou que por fazer parte do “grupinho da trela”, o mesmo que apelidava as crianças negras, ele era “respeitado” pelos mesmos. J.S disse que era do grupo, mas não apelidava ninguém, talvez por uma questão de empatia. Desta forma podemos perceber que J.S atuava como uma liderança no grupo e ajudava os garotos do grupo nas atividades escolares, por ser considerado “um aluno destaque”. Ou seja, o “respeito” tido pelos colegas que apelidavam outras crianças negras era provavelmente por conveniência, já que ele fazia parte do grupo e ainda os ajudavam com seus conhecimentos. O fato é que só de os apelidos racistas existirem dentro da escola, já podemos identificar a sua presença nesse espaço. Os apelidos racistas não eram proferidos diretamente e nem na presença de J.S, mas existia a hostilidade contra as crianças negras dentro daquele espaço.

A professora Tamires também diz não se lembrar de ter vivido situações racistas enquanto criança, pois, segundo ela, esse esquecimento é algo que o racismo faz nas pessoas, “ele apaga” ou naturaliza as ações contra as pessoas negras, em um período em que não tinha maturidade suficiente para refletir sobre tal. Porém, ao relatar algumas situações, no espaço escolar, sobre brincadeiras como “verdade ou consequência”, em que geralmente a intenção da consequência era dar um beijo, o chamado “selinho”, dificilmente os meninos escolhiam

“consequência” com beijo com as meninas negras, o que para Tamires representava atitudes de rejeição que não acontecia em relação às meninas brancas, indicando a reprodução do racismo. A mesma relata sobre sua experiência na escola.

Eu estudei em escola particular, na escola particular não tem muitas crianças pretas, mesmo sendo uma escola particular de bairro, ainda tinha alguns, mas não tinham muitos. Aí você está ali, é um grande esforço pra você não ser a preterida da escola, não ficar excluída. Não basta você alisar seu cabelo, você tem que se esforçar pra pertencer a um grupo pra você não ser excluída, eu fico pensando muito sobre isso. Por que na escola você era aquela menina que nenhum menino queria namorar, que nenhum menino queria beijar? No jogo de verdade ou consequência, o que gira a garrafa ou o chinelo, pra ver em quem vai cair. Ninguém queria consequência com você, o que sobrava era o menino que ninguém queria beijar. (professora Tamires, 10/2021)

As percepções ditas pelo professor J.S, a professora Tamires e o professor Anselmo são bem próximas, pois nenhum dos três se lembra de ter passado por situações racistas quando crianças, porém, a partir das narrativas da professora Tamires e do professor J.S, observa-se que alguns atos descritos podem ser entendidos como racismo, mas que acontecem de forma velada. Assim, o racismo é capaz de passar despercebido e ser entendido como “antipatia” ou “preferência” e não como discriminação e exclusão racial. Isso porque o “estigma” de que somos todos iguais, como bem sinaliza Cavalleiro (1999), e do próprio mito da democracia racial, muitas vezes faz o papel de encobrir esse racismo. Refletir e entender isso como racismo vai depender da construção identitária da pessoa, no caso das pessoas negras, como diz Kabengele Munanga (2009), o contexto de vida diz muito sobre a consciência tomada a partir da sua identidade negra construída.

No caso da professora Tamires, observamos algo que é bastante pontuado pelas pesquisas sobre a identidade negra: a influência do branqueamento na sociedade e consequentemente na vida das pessoas negras, iniciando na infância. O sentimento de ter que se esforçar para “ser aceita” por determinados grupos da escola, por mais que fosse simpática, educada, e, em alguns casos, procurar se “encaixar” nos padrões estéticos sociais, como o alisamento do cabelo, já mostra a hostilidade que se tinha com a pessoa negra naquele ambiente.

Assim como o professor J.S, a professora Tamires também demonstra ter passado pelo peso que uma criança negra tem que carregar para não ser excluída pelos grupos da escola, e isso é entendido através das características dos grupos: o cabelo, a cor, as vestes, a religião, que é a do branqueamento. É como Tamires disse: “e, ainda não é o suficiente”, ou seja, porque ela não é uma pessoa branca, tais características são apenas externalidades que uma

pessoa negra pode utilizar para se adequar, o máximo possível, àquele padrão branco e alvo do racismo, mas “que não é uma pessoa branca e nunca será” (professora Tamires, 10/2021).

O professor Anselmo diz não se lembrar de nenhuma situação racista, nem consigo, nem com os colegas de turma. Mesmo quando questionado sobre situações que poderiam ter ocorrido de formas sutis, como a falta de elogio para com as crianças negras, diferentemente do tratamento dado às crianças brancas ou apelidos pejorativos com relação à cor ou traços físicos da pessoa negra. Ainda assim, Anselmo disse que não se lembra de nenhuma situação parecida, inclusive, até o momento da sua vida não passou por nenhuma situação racista.

Eh, Graças a Deus, posso dizer graças a Deus que não tive nenhum momento, nenhum fato que me levou a compreender que tenha passado comido ou alguma escola que eu passei, tá me entendendo? Não tive essa percepção que o outro, ou até mesmo tenham me tratado de um modo diferenciado, e nem em outros colegas eu percebi isso, não percebi. Nessa minha trajetória ainda não, possa ser que ocorra, né? (professor Anselmo, 08/2021)

Esta narrativa diz muito do que Eliane Cavalleiro (1999) fala sobre a pessoa ou grupo de pessoas estigmatizadas e sobre a consciência desse estigma, baseando-se no pensamento de Goffman (1963), em que a pessoa estigmatizada pode ser entendida como aquela que aprende e incorpora o ponto de vista dos “normais”, assumindo também as crenças da sociedade em relação à identidade.

O professor Anselmo tem 40 anos, a professora Joana, 38 anos e a professora Linda, 50 anos, e apesar da proximidade etária possuem percepções e vivências diferentes sobre as possíveis marcas que suas experiências escolares deixaram em relação ao racismo. Anselmo nunca percebeu nenhuma situação racista, quando criança na escola, diferentemente de Joana e Linda, que tiveram percepções evidentes, entre explícitas e veladas. Esta visão de Anselmo pode ser entendida pela explicação acima, sobre o estigma dito por Cavalleiro (1999), sem falar na relação de “poder” definido por Foucault (1979, 1999). Segundo este autor, o “poder” em questão significa aquele que transcende a ideia de poder, o qual, geralmente, relacionamos a algo materializado, que ocorre através da operação ou comando de alguém ou de um grupo.

O “poder” defendido por Foucault (1979, 1999) é aquele subjetivo, que muitas e muitos não conseguem enxergar, mas estão presentes nas relações, nas sensações, no modo de pensar e agir, ou seja, nos detalhes, nas circunstâncias e sutilezas comportamentais entre as pessoas, empregadas de “normalidades” e “padrões”, que se passam como algo naturalizado socialmente. Esse poder perpassa nosso corpo de forma tão imperceptível que nem chegamos a indagar a possibilidade de que há algo errado nessa relação, no nosso caso específico, não

percebemos quais são racistas. Esse poder é tão influente que a pessoa sujeitada pode reproduzir a sujeição, por não refletir sobre as ações hegemônicas e contra hegemônicas na sociedade.

Anselmo, porém, disse que entre as escolas que atuou, já presenciou uma situação que entendeu como “preconceituosa”. Tratou-se de uma situação na qual um estudante branco se negava a formar grupo de estudo com outro estudante negro, no qual aquele ainda disparava apelidos pejorativos sobre o cabelo e a cor do colega. Tal situação mostrava explicitamente uma questão racial, não foi algo velado e “não dito”. Ou seja, muitas vezes só conseguimos perceber tais situações se for dessa forma: direta e declarada.

Logo, após a análise das entrevistas, entendemos que de forma ou de outra houve e há experiências de racismos nas escolas, reproduzidas explicitamente, veladas ou silenciadas. E, neste trabalho, estamos falando dos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, de crianças, que estão no início da sua construção identitária. E é esse momento, de se sentir diferente ou perceber as diferenças que a sua cor e seus fenótipos causam, ainda na infância, no espaço da escola, que é rememorado/narrado pelas cinco pessoas entrevistadas. A pesquisadora Nilma Lino Gomes (2002) aponta sobre tal evidência, pontuando que:

Se antes a aparência da criança negra, com sua cabeleira crespa, solta e despenteada, era algo comum entre a vizinhança e coleguinhas negros, com a entrada para a escola essa situação muda. A escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos e também de estética. Para estar dentro da escola é preciso apresentar-se fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se. A exigência de cuidar da aparência é reiterada, e os argumentos para tal nem sempre apresentam um conteúdo racial explícito. (GOMES, 2002, p.45)

Este “uniformizar-se” é uma das formas de “poder” pontuado por Foucault (1979, 1999). Seguindo esta mesma linha de pensamento, Eliane Cavalleiro (1999) fala sobre a mudança que a criança passa do ambiente de casa para o espaço da escola. A pesquisadora trabalha sobre estigmatização dessa família, que passará para a criança o estigma de “normalidade”, “naturalidade” e “igualdade”. E esse estigma, muitas vezes, só é percebido pela criança quando sai desse espaço familiar e passa a frequentar outros espaços de relação social, que, neste caso, é a escola. Cavalleiro (1999) considera que a consciência do estigma pela família, mesmo que mínima, contribui para atitudes de proteção da criança contra o preconceito e a discriminação racial do mundo externo.

A capacidade da família e, em menor grau, da vizinhança local, em se construir uma cápsula protetora para seu jovem membro. Dentro dessa cápsula, uma criança estigmatizada desde o seu nascimento pode ser cuidadosamente protegida pelo controle de informação. Nesse círculo encantado, impedem que entrem definições que o diminuam, enquanto se dá amplo acesso a outras concepções da sociedade mais ampla, concepções que levam a criança encapsulada a se considerar um ser humano inteiramente qualificado que possui uma identidade normal. (GOFFMAN, 1963, p.42 *apud* CAVALLEIRO, 1999, p.36)

Ao entrar no espaço da escola, sem o “filtro” protetor da família, a criança estigmatizada estará frente aos estereótipos, preconceitos e discriminação racial, direcionadas a ela. Autoras e autores como Erving Goffman (1963), Nilma Lino Gomes (2002) e Eliane Cavalleiro (1998, 1999, 2006) apontam que, no processo da construção da identidade negra, o momento em que a criança negra passa a identificar a diferença no comportamento das pessoas pela sua cor e características físicas são justamente no espaço escolar, por ser o lugar que a criança mais permanece, depois da sua casa, com a diferença que na escola ela está envolta por diferentes pessoas, adultas e crianças, cada qual com seus conceitos, preconceitos e contextos de vida. Antes, o que acontecia só entre família, passa a acontecer na escola, e esse contato influencia o processo de construção da identidade das crianças. .

Eliane Cavalleiro (1998) explica que os estereótipos possibilitam a origem do estigma, pois imputado à pessoa negra é algo que dificulta sua aceitação no convívio social, impondo-o uma característica de desacreditado, ou seja, a “marca” estereotipada da pessoa negra na relação social. Com isso, recai-se um olhar preconcebido, o qual impede o estigmatizado de perceber a totalidade de seus atributos. Tal argumento diz muito sobre o que Kilomba (2019) fala de “ferida”: muitas vezes pessoas negras apagam tais feridas da memória para poder seguirem a vida, mas é algo que passa a conviver consigo, como uma armadura, uma proteção, até o momento em que pode ser aberta novamente, em episódios de racismo.

A professora Linda mostra esse sentimento quando fala que quando criança, ela não desejava ser negra e tal questão a acompanhou por um longo tempo. Desde jovem Linda já pensava que quando namorasse não queria que fosse com um homem negro, e assim aconteceu no seu primeiro casamento. A professora Linda reitera que tal pensamento girava em torno dela, de forma a não querer perpetuar em sua família um ciclo de pessoas negras de pele retinta.

Na época eu não queria, eu não queria ser negra, não. Pra você ter uma ideia, eu fui crescendo com esse pensamento: que eu, eu disse que não ia me casar com um negro, e eu não me casei com um negro, a primeira vez. Porque sabe qual era o meu pensamento, já era um pensamento assim de criança, que passou assim pela adolescência e foi até a fase adulta: “eu não quero me

casar com um negro porque se eu me casar com um negro, meu Deus, eu vou ter aquele monte de filhinho pretinho”. (professora Linda, 2021)

O que Linda retrata nada mais é que a emocionalidade pela qual a pessoa negra passa diante das negativas sociais no Brasil com relação ao corpo e ao povo negro. Suas características físicas, sua história, religião, cultura são negativadas, rebaixadas e diminuídas. E tal comportamento se dá pela estrutura colonial e escravagista, que mesmo tendo sido extintas há anos, suas raízes racistas permaneceram carregadas dos ideais da branquitude. Segundo Neusa Santos Souza (2021), essa emocionalidade da pessoa negra se refere a um apelo emocional pela qual esta pessoa busca, inerentemente, se sentir aceita socialmente, e para isso se “veste” das prerrogativas, valores e status brancos. Isso porque a pessoa negra está o tempo todo diante de “uma sociedade branca. De classe e ideologia dominantes brancas. De estética e comportamentos brancos. De exigências e expectativas brancas” (SOUZA, 2021, p.45). Sobre essa situação, Nilma Lino Gomes (2020) fala que:

A rejeição do corpo negro pelo negro condiciona até mesmo a esfera da afetividade. Toca em questões existenciais profundas: a escolha da parceira, a aparência dos filhos que se deseja ter. Nesse caso, estamos diante de uma rejeição que se projeta no futuro, nos descendentes que poderão vir. A melhor forma de se precaver contra essa possibilidade é “clarear a raça” desde já, na escolha da parceira branca. (GOMES, 2020, p.138)

Isso se faz muito presente em todos os exemplos citados pelas/os entrevistadas/os, pois resulta da relação de poder que a branquitude instituiu na sociedade brasileira. Ver que após mais de um século da “extinção” do sistema escravista no Brasil pessoas incorporam comportamentos racistas em direção à pessoa negra é ter a certeza de que essa estrutura ficou. Para a branquitude, o corpo negro se materializa como algo negativo, seja o cabelo, que é “ruim”; a cor, que é símbolo histórico de humilhação e sujeira, em contraponto à pureza do branco; os fenótipos, que são feios; a religião, que é demonizada; o lugar, que é marginalizado; os ritmos musicais, que são incultos. Ou seja, tudo o que diz respeito ao negro é inferiorizado na sociedade brasileira.

Entendendo como se dá esse caminho, é compreensível que a pessoa negra não se sinta bem em conviver com tudo que representa o seu corpo. Se isso acontece com a cabeça de uma pessoa adulta, o que não se passa na cabeça de uma criança negra, no início da sua construção identitária? Assim, isso se torna um ciclo, iniciado na infância, na busca pelo ideal branco para se sobressair em meio à “teia” criada pelo racismo. Uma das coisas mais perversas que o racismo causa é fazer com que a própria pessoa negra acredite em tudo isso, que ela é isso, e que precisa se encaixar no padrão branco para se livrar disso.

Para desfazer esse ciclo precisamos trabalhar nas escolas visões positivas sobre a imagem da pessoa negra e a resistência contra toda a forma de racismo. A construção positiva da identidade das crianças negras, sem feridas e exaustão, depende da constância de uma educação cuja perspectiva seja antirracista e decolonial. E, como esta pesquisa está direcionada às aulas de História e sua interdisciplinaridade nos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva da educação antirracista, procuramos entender como as/os professoras/es vêm desenvolvendo suas aulas de História, desenvolvendo discussões sobre as questões étnico raciais no Brasil e concomitantemente na relação positiva sobre a imagem da pessoa negra e a construção da sua identidade.

“Descolonizar os currículos”, colocado como uma prática desafiadora na educação, principalmente na educação básica, conforme Nilma Lino Gomes (2012). Para ela, denúncias sobre a rigidez dos currículos empobrecidos pelo caráter conteudista já foram feitas diversas vezes, mas, além disso, se vê “a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos” (GOMES, 2012, p.102). A autora vai além, e questiona as práticas pedagógicas utilizadas nas escolas, emitindo uma reflexão em torno do corpo negro, desvalorizado pela sociedade brasileira, e sabendo que a escola faz parte da configuração social, a antropóloga coloca que:

A diferença impressa nesse mesmo corpo pela cor da pele e pelos demais sinais diacríticos serviu como mais um argumento para justificar a colonização e encobrir intencionalidades econômicas e políticas. Foi a comparação dos sinais do corpo negro (como nariz, boca, cor da pele e tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais. Será que esse padrão está presente na escola? A existência de um padrão de beleza que prima pela “brancura”, numa sociedade miscigenada como a nossa, afeta ou não a nossa vida nas diferentes instituições sociais em que vivemos? Essas representações estão presentes na escola? Como? (GOMES, 2012, p 42)

Seguindo este mesmo pensamento, Angelo Priori, Ana Lúcia da Silva e Camilla Bolonhezi (2021) dizem que para haver uma educação na perspectiva antirracista e decolonial, principalmente através do ensino de História, é preciso haver a descolonização do currículo, e isso pressupõe:

O questionamento do paradigma ocidental e eurocêntrico, das heranças do colonialismo, tais como o mito da democracia racial, os privilégios da branquitude, as desigualdades sociais, raciais e de gênero, o patriarcado, o machismo, a intolerância religiosa (o racismo religioso), a pobreza em que foram relegados grupos vulneráveis, a maioria constituída por negros, entre outros problemas sociais. (PRIORI; SILVA; BOLONHEZI, 2021, p.8)

Sendo assim, seguimos para as observações das/os professoras/es entrevistadas/os nas suas relações com o seu espaço de trabalho: a escola.

4.4 EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DOCENTES DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO E POSTURAS ANTIRRACISTAS NA ESCOLA

Analisamos, neste tópico, se e como as experiências com a identidade étnico-racial vivida por essas professoras e esses professores quando crianças, anos atrás, ainda permanecem nos dias atuais, em meio às escolas nas quais lecionam ou lecionaram há pouco tempo. Além disso, vamos entender as estratégias utilizadas nas suas aulas de História visando à construção de uma identidade positiva por parte das crianças negras.

Quando questionadas/os sobre suas observações com relação ao reconhecimento e aceitação da identidade negra pelas crianças com as quais trabalham, em todas as respostas entende-se que há certa dificuldade em se aceitar ou se reconhecer como pessoa negra.

Ainda falta muito, demais. A maioria não se reconhecia. Essa turma mesmo, do 2º ano, a minha última turma presencial (**antes da suspensão das aulas presenciais causadas pela pandemia da Covid-19**), a maioria não se reconhecia. No final do ano, a maioria passou a se reconhecer, mas de forma geral pra escola, pra escola que eu faço parte, falta muito. Eu ia acompanhar essa minha turma do ano passado, eu era a professora deles no terceiro ano. A gente só teve aula presencial até março, foi um ano sem ter aula presencial, e essas crianças continuaram se desenvolvendo, né? Eu sei que têm crianças que o que a gente construiu lá no ano de 2019, elas não vão esquecer e aquilo fez diferença pra elas, inclusive nesse desenvolvimento, mas têm outras que vão ter contatos com outras coisas, ou coisa nenhuma; e aquele trabalho foi rompido e se perdeu, né? Então, essa turma de 2019 começou o ano de um jeito e terminou de outro, então a minha turma, não vou dizer que totalmente, porque cada pessoa é uma pessoa, e o desenvolvimento da criança e as construções que ela vai elaborar não dependem apenas da escola, mas eu tenho certeza que boa parte da turma terminou o ano se afirmando enquanto negra, negro, pardo, que seja, enquanto indígena. (Professora Tamires, 10/2021, grifo nosso).

Quando a professora Tamires fala que a maioria das crianças não se reconhecia como negros e negras, mas passam a se reconhecer no final do ano letivo, tal conquista acontece devido a sua atuação pedagógica, no sentido de trabalhar a identidade de acordo com suas relações étnico-raciais, amparadas na visão antirracista. A professora coloca ainda que para a escola, no geral, falta muito para se chegar nesse nível de reconhecimento e aceitação étnico-racial.

Uma das contribuições para superar tal dificuldade terá que vir do trabalho realizado pela escola, do compromisso que a mesma deve ter, primeiramente em reconhecer que o

racismo se faz presente na escola, assim como em qualquer outro espaço da sociedade brasileira, e que a escola precisa, além de desenvolver propostas de combate ao racismo, proporcionar uma educação cujos pressupostos pautem identidades negras com perspectivas positivas, da compreensão da história não contada ou silenciada sobre os povos subalternizados pelo sistema colonial no Brasil, como os negros e indígenas, das estratégias construídas pela branquitude, com o seu privilégio branco, para excluir e marginalizar tais populações, entre outras atividades que oportunizem o conhecimento da história, cultura e resistência dessas populações para se sobressaírem em meio a tanta exclusão e negação. Desestruturar o racismo na sociedade brasileira pode começar pela instituição que mais “abriga” pessoas: a escola, ao mesmo passo em que se luta para descolonizar o currículo escolar.

A professora Tamires fala que os estudantes não se reconhecem naturalmente como pessoas negras, mas a partir da intervenção pedagógica antirracista conseguem perceber essa mudança, de construção de outro tipo de reconhecimento. Esse ponto de vista também é colocado pela professora Joana, quando diz que:

Antes, pra gente se dizer negro e negra existia umas pessoas dizendo que a gente não era, dizendo que a gente era moreninho claro, dizendo que a gente era moreninho da cor, dizendo que a gente era pardo. Em relação a isso, diminuiu muito dentro do ambiente escolar, as pessoas dizendo que a gente não é. Essa experiência de negarem sua negritude diminuiu muito. O que ainda tem muito são as crianças não se vendo como negros e negras nos seus traços, tanto por não terem muito dessa conversa em casa, porque a gente está lidando com mães, pais e parentes totalmente traumatizados com o racismo, como também tem a questão de nunca se ter conversado mesmo, né? E aí, a criança chega e olha, é um negro de pele clara, mas que tem todos os traços, mas que olha e diz: “eu sou negro?” “Você é negro?”. Mas também é a mesma criança que quando você diz a ela que ela é negra ela não refuta, sabe? É como se ela estivesse esperando apenas uma autorização pra dizer que é, e depois você reconhece essa mesma criança dando o “negro card” a outra, entendeu? “Tu és da minha cor, o teu nariz é igual ao meu, o teu cabelo é igual ao meu, tu és negro igual a eu, né tia, ele não é negro?” E então, menino, a gente é irmão, tudo preto! (professora Joana, 08/2021).

Neste exemplo, relatado pela professora Joana, vemos que atualmente ainda há muitas crianças que não se reconhecem como negras. A mesma colocou, também, que este fator pode ser resultado da falta de diálogo das famílias sobre a identidade étnico-racial das crianças. A professora fala em traumas e silenciamento, devido aos transtornos causados pelo racismo, ou até mesmo por não acharem necessário falar sobre esse assunto, justamente pela naturalização que é posta na sociedade brasileira de que todos são iguais por sermos frutos de uma miscigenação.

Joana exemplifica tal pensamento relatando que um dos estudantes da sua turma, ao chegar em casa, depois da aula, afirmou à mãe e ao pai: “eu sou negro”, ambos abriram um sorriso e indagaram ao filho: “e tu achava que era o quê, menino?”. Por esse entendimento pode-se dizer que muitas crianças chegam à escola sem ter o conhecimento da sua própria identidade e pertencimento étnico, pela falta de diálogo da família sobre essa questão.

O professor Anselmo reconhece que atualmente uma parte das crianças já se identifica naturalmente como pessoa negra, mas outra parte ainda não e tem certa resistência com relação a isso. De acordo com ele, o reconhecimento e a aceitação da identidade negra por parte das crianças e adolescentes acontecem com maior frequência, atualmente, comparado ao seu tempo de criança, devido às discussões que vêm ganhando espaço sobre essa temática. O professor também destaca que o fato de algumas crianças não se reconhecerem como negras tem relação com a falta de diálogo das famílias com seus filhos sobre sua identidade.

Se eu te falar que todas as crianças e alunos que já passaram por mim têm uma aceitação 100%, eu estaria mentindo. A gente se depara ainda com quem não aceita o seu cabelo crespo, sua condição social, acha que é menos favorecido devido à cor, ao lugar que mora [...] Existem crianças que não se aceitam, e um dos fatores que eu percebo é que a família pesa muito nessa decisão, da aceitação ou não aceitação. A família é algo muito importante dessa questãozinha da formação do seu filho/aluno, né? A escola tem seu objetivo de contribuição e tudo mais, mas eu acho que os pais têm que ter esse diálogo, essa conscientização, né? Porque eu vejo nessa perspectiva assim, se os pais não se aceitam, dificilmente o meu filho vai se aceitar como um ser negro, como uma pessoa negra, então assim, vai ser um ciclo de não aceitação, de raiva, de ódio, por que eu sou dessa cor? Por que meu cabelo é dessa forma? (Professor Anselmo, 08/2021)

O fator família é observado pelo professor Anselmo, assim como a professora Joana também colocou, porém não na mesma linha de pensamento, pois para o professor Anselmo a maior responsável é a família, que ao negar a sua identidade negra gerará uma negação, também, por parte da criança negra.

Isso nos leva a questionar: será que o ciclo de não aceitação está diretamente ligado ao silenciamento e reprodução da sensação de “normalidade” e “igualdade”, como diz Eliane Cavalleiro (1998; 1999), que as famílias tentam transmitir para suas crianças?

Sabemos que, historicamente, a imagem da pessoa negra no Brasil foi posta como inferior à branca, devido à violação causada aos negros pelo sistema colonial, o que gerou uma descendência de visões negativas, exclusões e humilhação em torno da pessoa negra, ou seja, o racismo. Desse jeito, como uma pessoa negra pode se sentir à vontade e livre para ser

negra, de gostar dos seus traços negros, de ter orgulho de ser negra, quando a única referência que a História faz dessa população é sua relação com a escravidão?

Tal visão foi estruturalmente construída dentro da sociedade brasileira, e a escola, assim como qualquer outro espaço social, reproduz e/ou conserva esse racismo, sobretudo quando não tem o compromisso de ensinar a História, cultura e diversidade das diferentes populações negras no Brasil. Logo, o problema do não reconhecimento, da não aceitação e negação da identidade negra por parte das crianças, não está ligado, exclusivamente, ao seio da família, que no pior dos casos, silenciam ou “protegem” suas crianças das feridas causadas pelo racismo. O que reforça a construção de uma identidade negra pautada e subordinada à discriminação, exclusão e aos estereótipos criados pelo racismo.

A escola e a família devem trabalhar juntas as formas de combater o racismo através de propostas pedagógicas antirracistas, porém tal atitude precisa partir da escola. Esta precisa proporcionar a perspectiva de ensino antirracista e buscar unir as ações junto às famílias, pois juntas contribuirão para a formação valorativa das crianças e dos adolescentes que estão naquele espaço para aprender as diferentes ciências a partir de valores humanos e éticos. Um desses valores é construir uma identidade ético-racial positiva de si e dos seus, mas para isso é necessário criar práticas antirracistas no espaço da escola, em conjunto com a família, até para que para esta também tenha os conhecimentos sobre o processo de negação e branqueamento da população negra no Brasil.

Para Eliane Cavalleiro (1999), uma educação não pode se conceber por um desenvolvimento proporcionado apenas pelo ensino formal, nem só pelo grupo familiar, deve ser uma parceria no processo de formação da criança.

Afinal, juntas, escola e família são responsáveis pela formação do indivíduo. Não se pode valorizar a escola em oposição à educação familiar e vice-versa. Em ambos espaços, o contato com outras crianças de mesma idade, com outros adultos não pertencentes ao grupo familiar, com outros objetos de conhecimento vai possibilitar outros modos de leitura do mundo. Toda essa nova experiência pode ser muito positiva para o desenvolvimento da criança. (CAVALLEIRO, 1999, p.40)

As famílias negras não provocam o racismo pelo fato de não conversarem com os seus filhos sobre a identidade negra deles, pelo contrário, elas são vítimas deste racismo. Se houver algum ponto a ser colocado para essas famílias é a questão do silenciamento ou a utilização de recursos que buscam “amenizar” a sua negritude, mas nada disso provocaria a negação ou o não querer pertencer à raça/cor negra. Muitas famílias negras agem assim por entenderem que estão protegendo suas crianças das dores causadas pelo racismo, assim como as feridas que

estão nelas, isso por não terem propriedade necessária para abordar o determinado assunto de forma positiva e acabar não baixando a autoestima da criança.

Tudo isso dificulta a construção de uma identidade negra positiva pelas crianças, e até de muitos adultos, devido às feridas causadas pelo racismo. Por este motivo muitas famílias negras silenciam, mas silenciar não faz da família a culpada desse processo de negação da identidade negra, e sim como essas crianças e adolescentes vão percebendo a desvalorização das características negroides, em todos os espaços que ocupam, dentro e fora da família.

Se no lar as crianças têm as suas características étnicas aceitas, e até mesmo valorizadas, na escola o mesmo não ocorre. Nela as diferenças não são respeitadas. O silêncio escolar grita inferioridade, desrespeito e desprezo. No lar o silêncio “silencia” um sentimento de impotência frente ao racismo da sociedade que se mostra hostil e forte. No lar o silêncio “silencia” a dificuldade que se tem em se falar de sentimentos que remetem ao sofrimento. No lar o silêncio “silencia” o despreparo do grupo para o enfrentamento do problema, visto que essa geração também apreendeu o silêncio e foi a ele condicionada na sua socialização. (CAVALLEIRO, 1998, p.203)

Sendo assim, a escola em conjunto com a família tem papel importante e decisivo nas vidas dessas crianças e adolescentes. A escola é um espaço que ao mesmo tempo em que reproduz racismo, é o que deve transmitir educação, conhecimento, informação e respeito, através de práticas afetivas e pesquisas científicas.

A família atuará de forma mais íntima e com a propriedade que tem sobre a história da sua ancestralidade, além de atuar com base no que a escola estiver proporcionando enquanto educação antirracista. E a escola atuará de forma abrangente, pois é ela quem irá buscar envolver as famílias, os estudantes e elaborar ações pedagógicas antirracistas diante de uma sociedade estruturada no racismo, ou seja, um grande desafio, pois o antirracismo vai além de buscar combater o racismo, é atuar contra e com ações que favoreçam as relações respeitadas entre as diferenças étnico-raciais.

Para Cavalleiro (1999), diante dessa realidade, torna-se importante saber a qualidade do conhecimento que está sendo transmitido nesse processo de socialização vivenciado pelas crianças em seu grupo escolar e na família.

Torna-se importante o conhecimento sobre a qualidade do processo de socialização vivenciado pelas crianças em seu grupo familiar e nas escolas por elas frequentadas, para que se possa responder às seguintes indagações: Em que medida a socialização, promovida atualmente nas escolas e nos lares, contribui para a construção de uma sociedade democrática, livre de desigualdades tão gritantes entre negros e brancos? Qual tipo de cidadão está sendo formado nas escolas e nas famílias? (CAVALLEIRO, 1999, p.41)

A escola tem em “suas mãos” profissionais com formação em diferentes áreas científicas, seja em História, Arte, Geografia, Matemática, Biologia, entre outras, que podem ser conduzidas por uma perspectiva antirracista. Buscar trabalhar a identidade negra pelo protagonismo do povo negro, ou seja, de forma positiva e longe das visões racistas impostas pela branquitude é um dos caminhos que deve se fazer presente na educação antirracista, visando sempre a formação de crianças e adolescentes com identidades positivas e livres do racismo e do preconceito.

Ainda sobre a aceitação das crianças com relação às suas identidades étnico-raciais, a professora Linda afirma que a maioria das crianças não se identifica naturalmente enquanto negras, e que, desde o seu tempo de criança, pouco mudou com relação a essa aceitação. A professora observa ainda que as crianças utilizam uma única cor, a conhecida “cor de pele”, para representar a cor da pele das pessoas em seus desenhos, inclusive a delas próprias, mesmo que estas sejam crianças com o tom da pele preta ou parda.

Ainda existe essa dificuldade. Os alunos, eles têm aquela referência da cor da pele, nunca da cor escura, nunca ele vai pintar um rosto com um lápis marrom, um lápis preto, que leve pro lado parecido com a cor da pele dele. Ele não, ele sempre vai pintar com aquela cor da pele clara. Isso tá ainda dentro, ainda tá, é muito forte no aluno. Eu acho que ainda, ainda continua do mesmo jeito, esse, esse jeito dos alunos se verem, se aceitarem com a cor deles. (professora Linda, 02/2022)

Isso acontece porque, como já foi apresentado neste texto, as marcas dos padrões instituídos pela branquitude e consumidos pela sociedade brasileira chegam às crianças que estão, também, inseridas no contexto social. A pedagoga e antropóloga Nilma Lino Gomes (2002) aponta sobre essa perpetuação do padrão branco no meio social brasileiro, no qual fala que a distinção nos sinais físicos do corpo negro, como boca, nariz, cabelo e cor da pele com o do europeu branco e colonizador foi um dos argumentos usados, no contexto da colonização europeia, para justificar a colonização exploratória do povo negro.

A hierarquização desse corpo branco sobre o corpo negro é algo que permeia, até os dias atuais, na sociedade brasileira, se colocando como o modelo padrão de beleza. Desta forma, Gomes (2002) questiona se a representação desse padrão de beleza, que a mesma chama de “brancura”, estaria presente nas escolas, já que estas compõem a sociedade brasileira. Bem como se, em uma sociedade miscigenada como a nossa, tal padrão que serve como representação da beleza nos diferentes espaços sociais não estaria afetando a construção identitária das crianças e adolescentes.

Além disso, de acordo com Eliane Cavalleiro (2006), as crianças dispõem ainda de meios de comunicação e materiais didáticos que influenciam bastante essa representação da hierarquização branca, incluindo o padrão de beleza. Tais ações podem ser cristalizadas pelas crianças, no convívio social, de forma que estas passem a incorporar um modo de pensar e agir em relação aos grupos raciais, como tomar valores e crenças para si, sem nem perceber. E isso diz muito sobre o que a professora Linda relatou anteriormente.

Ao entrarmos na questão sobre situações racistas observadas pelas professoras e pelos professores entrevistados, ocorridas no espaço da escola, na atualidade, todas e todos citaram episódios de racismo ocorridos nas escolas pelas quais passaram. A professora Tamires relata que acontece muito, tanto na sala de aula entre as crianças, como fora da sala de aula, entre os professores, comentários preconceituosos de professores sobre estudantes, de estudantes sobre professores. “A escola é um dos ambientes que mais reproduz racismo”.

Tinha um menino bem galeguinho na turma, cabelo bem loirinho, olhos azuis. No cantinho da leitura ele pegou um livro, neste, os personagens eram todos negros, era uma literatura infantil de afirmação racial, eu sempre colocava no meu cantinho da leitura livros diversos e priorizava colocar livros que trabalhava a questão racial. Aí eu percebi que ele estava olhando o livrinho, apontando os personagens e rindo, mangando! Aí chegou outro do lado dele, aí eu fui lá, ele estava rindo dos personagens porque eles eram negros. Aí, tipo, a gente fica sem reação porque a gente sabe como as coisas são, mas a gente não tá preparado pra quando acontece, aí a gente fica impactado, né? O menino mangando, caçoando, fazendo chacota do personagem do livro porque ele era preto. E pra eu ter que perguntar pra ele, conversar com ele, porque tu tá rindo? [...] Aí eu comecei a tentar a todo dia, tentar ler histórias com personagens negros, a trabalhar, a positivar esse corpo negro, né? Ah! Eu vou ler, vou falar da beleza desse menino negro, vou o tempo todo fazer isso, até que chegou o momento que ele não ria mais dos personagens negros. Teve momentos que precisei dar bronca, por que está rindo? Por que o cabelo de fulano é feio? Só que com criança muito mais do que dar bronca é preciso construir um entendimento, não adianta dar um “carão” no menino e pronto. Tem que construir o entendimento e isso é feito diariamente, né? (Professora Tamires, 10/2021)

Este é mais um caso que mostra a presença da reprodução do racismo na escola, pela visão de uma criança que estava reproduzindo aquilo que a sociedade passa como natural: a hierarquização dos corpos sociais, do branco em detrimento do negro. Na qual os atributos negros, principalmente as características físicas, são vistas e entendidas como feias, em comparação com o branco, que é posto como padrão de beleza na sociedade brasileira.

Isso leva a supor que uma imagem desvalorativa de negros, bem como a valorativa de indivíduos brancos, possa ser inferiorizada, no decorrer da formação dos indivíduos, por intermédio dos processos socializadores. Desse modo, cada indivíduo socializado em nossa sociedade poderá internalizar

representações preconceituosas a respeito do grupo sem se dar conta disso, ou até mesmo se dando conta por acreditar ser o mais correto. (CAVALLEIRO, 1998, p.25)

Segundo Berger e Luckmann (1976), o processo de construção da identidade acontece na relação social, na qual é cristalizada e mantida, para ser modificada ou remodelada. Como a professora Tamires falou que não se pode apenas “dar um carão”, tem que haver a intervenção, a mudança nas ações pedagógicas, como ela fez, diariamente, buscando desnaturalizar a visão negativa sobre os personagens negros e mostrando o significado por trás desse olhar racista.

A professora Joana também relata uma situação racista ocorrida entre duas crianças na sala de aula.

Uma aluna chegou pra mim e disse: tia, Cauane disse que ia arrastar o meu rosto no chão. Cauane disse: “digo e repito, eu disse a ela que se me chamasse de macaca de novo eu arrastava a cara dela no chão, e não é nesse chão não, é no chão do pátio que é de cimento.” E aí eu olhei, e a branca olhando pra mim, aí eu disse: mas, bonito pra sua cara, né? Você me contou que ela ia arrastar sua cara no chão, mas não me disse o que tinha feito. Meu amor, primeira coisa, o que você falou é crime de racismo. Cauane, primeiramente, você quer chamar a polícia? Racismo é crime, tem lei, se você quiser a gente liga pro 190, os pais delas vão vir aqui e a gente resolve logo o crime de racismo aqui. Segundo, “fulaninha”, o que você fez aqui no âmbito escolar é pior ainda, porque, olhe, você chamar a colega de macaca, você está dizendo que ela não é humana, você está remetendo a ela a ideia que ela não tem humanidade, você quer dizer o que com isso? Aí Cauane disse: “ah, tia, é porque eu sou preta, aí ela me vê preta e diz que eu sou macaca. Eu já disse a ela que eu sou negra, eu vou arrastar a cara dela no chão.” [...] E eu deixando, porque pra mim, o que as pessoas não fazem é dar o direito da criança preta de se expressar no seu ódio e na sua revolta. Ela expressar que não ia mais tolerar que ela fizesse nada. Eu deixei bem nítido que Cauane estava certa, que ela não poderia de maneira nenhuma deixar atitude racista com ela passar, e que a menina estava totalmente errada. Fui pra secretaria, chamei os pais com urgência, os pais foram desesperados, aí eu contei, disse que a colega não quis chamar a polícia, chamei os pais de Cauane também, lógico! (Professora Joana, 08/2021)

A fala da professora Joana demonstra uma forma de repúdio contra a atitude racista, ao reiterar o racismo enquanto crime. Compreendemos a reação da professora, por querer mostrar indignação diante da turma e sobretudo da menina que reproduziu o racismo. Porém, como foi dito pelas outras professoras e professores entrevistadas/os, ao trabalhar com crianças, na busca por resultados com a educação antirracista, precisamos desenvolver tais ensinamentos de forma processual, gradativa e contínua. Buscar levar a compreensão do porquê o racismo é considerado um crime, levar o entendimento de que reproduzir racismo faz parte de uma composição histórica, que não é proveniente de orgulho e sim de vergonha.

De levar exemplos de punições criminais com adultos, para que a menina branca possa refletir sobre a gravidade da sua atitude. Enfim, de não provocar medo para que a criança não fale, mas de oportunizar a compreensão do fato para que ela deixe de falar. A professora justificou que sua atitude precisou ser mais enérgica porque a menina estava, frequentemente, direcionando termos racistas à Cauane, mesmo diante das conversas que ela vinha tendo com a turma e especificamente com a menina.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER, 2005) apontam para o reconhecimento do racismo e a atuação contra o mesmo no espaço escolar, a partir da adoção de políticas educacionais e estratégias pedagógicas que visem à valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino. Tal reconhecimento exige, entre outros:

[...] que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual. (DCNERER, 2005, p.4)

As DCNERER (2005) foram desenvolvidas por pesquisadores e especialistas que compreendem a educação na perspectiva antirracista para além das positivas relações étnico-raciais entre os cidadãos brasileiros, como uma das formas de superar o racismo estrutural e reparar as consequentes desigualdades direcionadas à população negra do Brasil, na busca por uma sociedade justa, igualitária e equânime. As mesmas orientam aquilo que a professora Joana poderia ter feito, na busca por desnaturalizar atitudes ou reproduções racistas. As referidas Diretrizes chamam a atenção, ainda, para o que diz o Artigo 5º da Constituição Brasileira, de que “o racismo é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive à escola” (p 16). Porém, este artigo deve ser ensinado às crianças, e não aplicado a elas, tendo em vista que se trata de uma punição para adultos. Levar a constituição brasileira é uma estratégia de reflexão sobre a gravidade que é o racismo, assim como podem ser usadas outras estratégias que desenvolvam alteridade e empatia nas crianças não negras.

O professor Anselmo conta também mais um episódio de racismo ocorrido na escola na qual leciona, com crianças entre 9 e 10 anos de idade, em que um estudante branco não aceitava a inclusão de um outro estudante negro nos trabalhos em grupo. Além disso, o estudante branco depreciava o colega negro por sua cor e seu tipo de cabelo crespo.

Era a questão do cabelo do colega, o acusador era branco e a vítima era negra. [...] “Negro, preto, tem o cabelo duro”. Muitas vezes eu até me colocava: “então você não me aceita como o seu professor porque eu tenho a cor dele, o meu cabelo é parecido com o dele, né?” Naquela tentativa de ajuda, pra não constranger tanto o colega, pra ele não se sentir que não era aceito na turma. (Professor Anselmo, 08/2021)

O professor descreve como que teve que atuar diariamente através de atividades pedagógicas a fim de intervir na situação racista que estava se dando na sala de aula. Contou que através de músicas, documentários e representações de artistas, cantores e influenciadores que estão presentes nas mídias sociais pôde mostrar e refletir sobre o racismo e a representatividade da pessoa negra na sociedade. O professor lembra que, até o final do ano letivo, os dois estudantes envolvidos no caso passaram a ter um vínculo de amizade, que se percebia além da sala de aula, ou seja, não era algo direcionado pelo professor, mas sim uma relação que foi conquistada.

Já segundo o professor J.S, a maioria da turma se auto reconhece como negros e negras, porém, ao mesmo tempo, diz que isso acontece porque costuma trabalhar nas aulas de História a identidade racial a partir da ancestralidade familiar, comparando o modo como a questão identitária é vista entre a população brasileira e nos Estados Unidos.

Na parte desse autoconhecimento, eles são muito tranquilos, no geral eles se identificam, eu posso contar nos dedos os que se identificam como pardos, até porque quando eu trabalhava essa perspectiva dos Estados Unidos, quando eu falava dos pais, dos avós e tal, dos tios eles acabavam se identificando. No geral era isso. (Professor J.S, 08/2021)

Sendo assim, podemos concluir que essa autodeclaração se dá de forma "tranquila", porque já são as respostas das/dos estudantes diante do estudo sobre identidade racial, de forma que cria na criança e no adolescentes uma perspectiva de reconhecimento e pertencimento étnico-racial.

Tanto o exemplo do professor Anselmo como o do professor J.S mostram que a atuação pedagógica por uma perspectiva de valorizar as identidades negras, de trazer a questão da ancestralidade, de entender que as diferenças étnicas e raciais das pessoas existem e precisam ser respeitadas e humanizadas, faz diferença quando colocamos como objetivo, quando não normalizamos e nos propomos a desnaturalizar o racismo e o preconceito vivenciado na sociedade.

Consideramos assim, que isso precisa vir da escola, das professoras e professores que ali trabalham, mas como foi dito pela professora Tamires, as representações racistas ocorridas na escola podem vir, também, desses profissionais em relação às crianças negras e até entre

adultos negros. A professora Linda exemplificou algumas atitudes simples que podem ser consideradas racistas, como diferenciar o tratamento, o elogio, a atenção entre as crianças, no qual as brancas recebem todo esse aparato, diferencialmente das crianças negras. Para Eliane Cavalleiro (2002), os profissionais que induzem ou propagam o racismo devem rever suas atitudes, mesmo aquelas que fazem sem perceber, devem refletir sobre suas ações, visando sempre o bem estar dos estudantes e de ser solidário com os problemas que os atingem.

Em algumas falas, já analisadas aqui neste capítulo, podemos ver na atuação pedagógica de algumas professoras e alguns professores em trabalhar os conhecimentos na perspectiva antirracista. Sobre as práticas pedagógicas nas aulas de História, as professoras e os professores relataram suas experiências na sala de aula e como consideram que o ensino de História, diante de perspectivas antirracistas, pode levar para a vida das/os estudantes uma construção positiva e democrática com relação à história da população negra e suas identidades.

A professora Joana afirma que o seu objetivo ao entrar no magistério sempre foi atuar na educação básica, pois desejava trabalhar por uma perspectiva diferente da qual foi passada a ela no seu tempo de criança. Ela disse que precisava voltar para a escola de ensino básico do seu bairro e contribuir para a não reprodução do racismo naquele espaço que tanto presenciou e viveu racismo. A professora falou ainda o que entende por educação antirracista, principalmente nas aulas de História.

Quando a gente rompe com o currículo racista e embranquecido, quando a gente traz o currículo antirracista pra dentro das aulas realmente é um outro movimento, é outra ideia, é outra construção, pra todo mundo entender o que realmente é história, o que realmente é a compreensão que a história é viva. Então, quando a gente trabalha, por exemplo, sobre o período da invasão do Brasil, que a gente coloca que na mesma época de 1500, nós estávamos no período de ouro do império de Gana, e que o império produzia ouro, e foram essas pessoas que foram sequestradas e trazidas pra cá e tratadas como seres de última categoria. Quando a gente faz essa alusão, a gente tira a ideia que o escravo é escravo, quando a gente tira essa alusão de índios para indígenas, que é como eles se reconhecem agora, quando a gente quebra a ideia que para ser indígena tem que tá dentro da mata, morando na oca e fazer tudo como se fazia a mil anos atrás, quando a gente faz essa relação de uma África que foi esfaqueada, sequestrada e estuprada e tirada a sua força de trabalho e produção por milênios, e faz a alusão de uma África que alguns países de fome e miséria hoje, a gente encontra porque estão assim, o porquê de continuar assim. Ao mesmo tempo em que a gente leva o porquê de só mostrarem esse lado do continente africano e quais são os outros lados de África que tem e que não querem que a gente veja. O porquê de não quererem que a gente veja. (professora Joana, 08/2021)

Diante da fala da professora Joana, conseguimos observar como alguns detalhes, por exemplo, como os termos: “invasão”, “sequestro”, “estupro”, “indígenas” e outros correlatos já se diferenciam da história construída pelo colonialismo. Dar os nomes adequados aos fatos que ocorreram a partir das vivências das populações oprimidas no Brasil, africanas, indígenas e afro-brasileiras é um passo para uma História descolonizada.

Quando a professora traz ao conhecimento da/o estudante o que estava acontecendo em algumas partes do continente africano no mesmo período em que os colonizadores estavam “invadindo” tais territórios e “sequestrando” essas populações, diz muito sobre os motivos pelos quais o continente africano passou e ainda passa por graves questões. Isso é contar a versão silenciada, durante séculos, das populações oprimidas; isso é descolonização das aulas de História, visando o antirracismo.

Sobre esse assunto, as DCNERER (2005) orientam para que seja feito justamente aquilo desenvolvido pela professora Joana, para que possamos garantir a reeducação da História e a promoção das relações étnico-raciais nas escolas e amplamente na sociedade. A prática descrita pela professora Joana aponta a História da África na sua relação com a história dos povos negros no Brasil. As referidas diretrizes sugerem, em consonância com o trabalho realizado pela professora, que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolva a “articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro” (DCNERER, 2005, p.20).

As DCNERER (2005) orientam, ainda, em relação ao que foi exposto pela professora Joana, que a História da África, desenvolvida por uma perspectiva positiva, não só traga denúncias da miséria e discriminações que atinjam o continente, mas, articulada à história dos afrodescendentes no Brasil, aborde temas relativos, entre outros, às civilizações africanas que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade, civilizações e organizações políticas pré-coloniais; sobre o tráfico e a escravidão do ponto de vista dos escravizados, e sobre a formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África (DCNERER, 2005, p. 21).

Ainda sobre essa narrativa, se torna imprescindível destacar que a mesma demonstrou a importância de se trabalhar com as/os estudantes a quebra dos paradigmas etnocêntricos e coloniais. Em outro momento da sua fala, a professora considera que ao trabalhar o protagonismo do povo negro estamos contribuindo para desenvolver a autoestima da criança negra, como também, desenvolver na criança branca o entendimento de que ela “não é o centro do mundo”. Paralelamente, pode possibilitar a reflexão sobre o privilégio branco,

buscando entender que pessoas brancas que vivem numa sociedade que foi colonizada por brancos em detrimento do corpo político, físico, intelectual e moral da pessoa negra e que mantém essa estrutura racista, têm privilégios em diferentes aspectos da vida social. Isso porque, salienta a professora, a história da população branca no Brasil foi construída a partir da humilhação e exploração dos povos de outras etnias e raças. A professora Joana disse ainda que, ao trabalhar tais perspectivas com as crianças, não adianta só “jogar conceitos”, os mesmos precisam ser construídos na vivência, no dia a dia, para fazer sentido para elas.

Consonante ao relato da professora Joana, as DCNERER (2005) dizem que para obter êxito diante de uma educação para positivas relações étnico-raciais, a escola, os professores e as professoras não podem improvisar, precisam desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, “superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos”. As mesmas chamam a atenção, ainda, para que tais propostas não se reduzam a conceitos e entendimentos desvinculados da “experiência de ser inferiorizados, vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas” (p.15). Além disso, a reeducação para as relações étnico-raciais sinaliza que devemos emergir as dores e medos que têm sido gerados pela população negra no Brasil, levando ao entendimento de que “o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros”, para que se possa refletir a decisão da sociedade que queremos construir (p.14). Esta última atribuição tem muita relação com o que foi dito pela professora Joana, quando diz que se deve falar sobre privilégio branco na sala de aula.

No que diz respeito à prática da professora Tamires, observamos que também prioriza a educação por uma perspectiva antirracista e decolonial. Mesmo diante de um curto relato feito na entrevista, é perceptível que suas práticas são desenvolvidas por princípios antirracistas. A professora Tamires destaca que para a criança ou a/o adolescente desenvolver uma identidade negra positiva é preciso que essa construção aconteça constantemente e aos poucos, mas de forma consistente. Para ela, uma turma que inicia o ano letivo tendo a experiência de mergulhar nos princípios antirracista jamais será a mesma no final dele. Assim, a construção dessa educação se dá na sala de aula, mas com a intenção de expandir para toda a escola.

Sobre o papel da História, enquanto ciência, a professora Tamires falou que para a construção de uma sociedade consciente da sua história devem ser contadas as histórias das populações negras e da população indígena a partir da visão dos povos escravizados. A professora destaca a importância de se construir o conhecimento da História da África, dos

africanos e afro-brasileiros, para que pessoas pretas se reconheçam enquanto sujeitos históricos.

Eu acho que a educação como um todo, mas a disciplina de história tem uma dívida imensa, talvez impagável, com o povo preto, né? Porque pra gente se construir enquanto sujeito, a gente precisa se compreender enquanto sujeito histórico, ter essa compreensão: que a minha existência é uma existência histórica é fundamental pra o meu desenvolvimento, pro meu empoderamento, pra pessoa que eu vou me tornar. Se nas aulas de história não é mostrado pra gente nem um registro das pessoas pretas como construtoras de história, como é que vai ser a minha construção de sujeito? A minha construção de sujeito vai ser apartada dessa negritude, vai ser apartada disso. Então, trazer para a história do Brasil as contribuições do povo negro, para além da escravidão, é necessário, é urgente, é fundamental, e para a história do mundo também. Então, falar do povo preto enquanto civilizações antigas, enquanto também construtores de política, de ciência, é fundamental, é contar a história, né? E não uma parte da história, né? *Chimamanda* já falava do perigo de uma história única, e a gente viveu durante muito tempo sob a égide, uma lógica, de uma história única, e nessa história única não foi contada as histórias do povo preto, as histórias dos povos indígenas, as histórias dos outros povos, e o resultado está aí, é uma sociedade que compreende as pessoas negras como descendentes de escravos [...] Então, romper com a estrutura racista, combater o racismo pressupõe também que isso esteja presente no currículo de História e em outras disciplinas também, afinal de contas, as pessoas pretas construíram coisas nas diversas áreas. A matemática, hoje a gente sabe que ela tem origem preta. Os primeiros filósofos, eles estudaram foi lá na África, a primeira universidade foi lá, foi lá onde os filósofos gregos foram buscar o conhecimento. As teorias de Platão não surgiram apenas da cabeça dele simplesmente, ele foi estudar com os filósofos egípcios e outros. Então, isso precisa ser falado, isso precisa ser contado, né? (professora Tamires, 10/2021)

Este pensamento diz muito sobre o que Nilma Lino Gomes chama de “descolonizar o currículo”, o que também é proposto pela perspectiva decolonial a partir do seu recorte educacional, na qual o currículo escolar, e com ele a História e os demais saberes que se constituem como disciplina escolar, deve levar o protagonismo das diferentes populações submetidas à diáspora latino-americana, ou seja, dos povos silenciados pelo centralismo europeu e seu colonialismo/colonialidade. No Brasil, as populações negra e indígena são exemplos de vozes silenciadas pela História e conseqüentemente pelos setores culturais, religiosos, políticos, entre outros presentes na sociedade. A história da população negra, desde a africana até aparecerem os afro-brasileiros como formadores das terras brasileiras, é contada a partir da versão e direcionamento histórico do europeu, a partir da sua relação de poder.

A professora Tamires cita a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adiche, autora de diversos livros, entre eles *O perigo de uma história única*, para falar, justamente, sobre o eurocentrismo dentro dos saberes pedagógicos, principalmente no ensino de História. Nilma

Lino Gomes (2020), ao referenciar o pensamento da autora do livro *A Discriminação do Negro no Livro Didático*, Ana Célia da Silva (1995), coloca que:

As narrativas do currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo ser totalmente excluídos de qualquer representação. [...] Representam os grupos sociais de formas diferentes, ou seja, valorizam alguns (sua história, conhecimentos, cultura, política, sexualidade e religião) e desvalorizam outros. Por isso as narrativas históricas contam histórias coloniais e fixam noções particulares de raça, classe, gênero, sexualidade e idade. (GOMES, 2020, p.228)

Ou seja, o que Nilma Lino (2020) coloca a partir da visão de Ana Célia (1995) sobre currículo eurocêntrico é o que a professora Tamires indaga o tempo todo na sua fala, e é com esse currículo que ela busca romper. Romper com os conteúdos colonialistas, partindo para as histórias por séculos silenciada e simplificada, como é a história do povo negro no Brasil e a História da África e dos africanos para trazer valorização ao pertencimento histórico e social das crianças e adolescentes negras e negros.

É o que também apontam as DCNERER (2005) quando dizem que diante do reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade das populações afrodescendentes, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e buscando combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente a pessoa negra, teremos condições para garantir a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial (p. 10). Esse é um dos pontos que a professora Tamires coloca como crianças e adolescentes poderão se entender como sujeitos históricos e pertencentes à identidade negra, se a História só conduz o contrário a isso.

A professora relatou ainda que a sua prática antirracista não se reduz às aulas propriamente ditas, ela procura levar, além dos conhecimentos teóricos, a sua imagem enquanto mulher preta para a sala de aula. “No cabelo, nos penteados, nas vestes, nos acessórios, também podemos estampar as representações negras, e ainda mais quando são levadas por uma professora, isso faz diferença”, diz a professora Tamires.

Além disso, a professora ressalta que as propostas antirracistas podem compor os diferentes espaços da escola, como: nas brincadeiras, nas paredes, nas músicas, na literatura, no texto, na contação de história, na história do bairro, na problematização de algum fato que tenha ocorrido dentro da escola ou fora dela, durante a semana ou no final de semana. São construções que podem ser feitas a partir de uma conversa, no momento de descontração. “A gente acha que trabalhar a identidade negra e a afirmação da identidade negra é somente com personalidades, somente com coisas externas, mas não é”.

A professora chama a atenção para outra forma de se constituir educação na perspectiva antirracista na escola é somando suas práticas às parcerias feitas com outros movimentos sociais negros, ou com grupos religiosos e culturais de matriz africana. Destaca que as parcerias enriquecem o trabalho da professora e do professor que se propõe a trabalhar com o antirracismo. Tais parcerias geram possibilidades para as/os educandas/os de conhecerem realidades diferentes no contexto do antirracismo.

A professora Tamires reconhece que todo esse trabalho exige pesquisa, mas nada que fuja da atuação do professor, que precisa pesquisar para planejar suas aulas, então por que não pesquisar sobre culturas africanas e indígenas, por exemplo? Mas, para isso, alerta a professora Tamires, é preciso que a professora e o professor reconheçam a necessidade de se trabalhar nessa perspectiva, e para tal afirma que é preciso, primeiramente, “gostar de gente”, “de trabalhar com gente”, para então se colocar no lugar da criança e do adolescente negra e negro, que passam por racismo constantemente, inclusive dentro da escola, e só aí poder reconhecer essa necessidade, e só aí trabalhar para mudar essa realidade.

Já os professores J.S e Anselmo e a professora Linda demonstram, a partir das suas falas, que incluem, nas suas aulas, assuntos sobre a população negra, buscando “desmistificar” conceitos, quando os conteúdos históricos são sobre a vinda dos povos africanos, como escravos, ao Brasil; nas datas que celebram representações negras e o combate ao racismo; sobre os movimentos de resistência da população negra escravizada; a abolição da escravatura, entre outros. Também introduzem o assunto sobre racismo quando é preciso fazer alguma intervenção pedagógica, diante de algum episódio de racismo que tenha acontecido na sala de aula.

Tais estratégias são interessantes, pois já é perceptível pelas falas da professora Linda e dos professores J.S e Anselmo que possibilitam outras formas de contar a história da população negra, outras versões que antes não eram contadas. Todas/os estas/es apontaram que buscam “desmistificar” determinados conceitos, fatos e acontecimentos históricos sobre a população negra no Brasil, diferentemente da forma como foram ensinados, a História contada de uma única forma, aquela seguida fielmente pelo livro didático, que trazia as negras e os negros como escravos, como se fosse uma condição, nada sobre os motivos, as lideranças negras e nem sobre o que acontecia no continente africano naquele tempo, ou seja, o modelo eurocêntrico de contar a história.

Porém, observa-se que tais abordagens ocorrem apenas em casos esporádicos, como através de algum conteúdo ou data que demarcam a discussão sobre a população negra no Brasil ou sobre a África, ou intervêm, pedagogicamente, quando há alguma situação de

racismo e, no caso da professora Linda, quando percebe, também, algum sinal de baixa autoestima por parte da criança ou da adolescente negra.

Isso não quer dizer que a professora Linda e os professores J.S e Anselmo não desenvolvam uma educação que visa descolonizar o ensino da História e atuando para as boas relações étnico-raciais, o que é muito importante, porém ainda o fazem de uma forma tímida e esporádica. A educação antirracista vai além, e a proposta é cada vez mais ir além; como vimos, ela busca englobar todos os espaços sociais, e na escola precisa estar envolvida constantemente nos diferentes espaços e propostas pedagógicas e na interdisciplinaridade dos saberes que são planejados e lecionados, tendo em vista que o racismo se faz presente, a todo o momento, na escola, assim como em toda a sociedade brasileira.

Um exemplo do que estamos falando é o que foi dito pelo professor J.S, quando foi questionado sobre se presenciou casos de racismo nas escolas em que leciona. O professor identifica um caso que se passou na sala de aula, porém, pela forma como descreve a situação, parece que trata o caso de forma branda, mais como uma brincadeira, do que como racismo em si.

Eu tive um aluno chamado Caio, era uma sala de quarto ano e ele era grande com relação aos outros alunos, forte e negro. Os meninos tinham o costume de chamar ele de brigadeiro ou chokito [...] No dia em que ele fechou a cara e os meninos continuaram ele se levantou assim, pra reagir, aí os meninos já paravam a brincadeira, mas ele nunca chegou a reclamar pra mim da brincadeira, até porque eu estava presente na sala e sempre apaziguava, mas, na maioria das vezes, ele levava na esportiva, aí vivara aquela graça, aquela brincadeira na sala, e as meninas entravam na onda e diziam que ele era gostoso mesmo. Quarto ano é daquele jeito. (professor J.S, 08/2021)

O professor J.S fala do fato como se fosse um ato que ele só precisasse "apaziguar" quando o garoto se mostrava irritado. Mesmo o garoto entrando na brincadeira, não quer dizer que ele levasse aquilo numa boa, pode ser o jeito dele de agir com naturalidade para não demonstrar "fraqueza", de mostrar que está se importando com a situação para se "autoimunizar" do abatimento e das feridas que o racismo provoca. Como uma forma de passar para as pessoas que não é o "chato" que vai acabar com a "brincadeira", de ser convencer que tudo isso é normal, divertido e está tudo bem. Tanto é que ele demonstrava irritação em alguns momentos, pois nem sempre conseguimos esconder nossos sentimentos, principalmente os negativos.

Todas essas nuances devem ser observadas pela professora e pelo professor, pois não temos como saber dos verdadeiros sentimentos das pessoas, mas sabemos que o racismo atua de diferentes formas, inclusive através de "brincadeiras". Por isso é importante a intervenção em situações que deixam a criança negra desconfortável. Se a professora ou o professor não

se sentir seguro para abordar o assunto naquele momento, por considerar, talvez, que poderá expor ainda mais a criança vítima de racismo, ou se preferir pesquisar sobre o tema, pode abordar o assunto em outro momento, no entanto que não demore muito a resolver aquela situação vexatória.

Com relação ao relato da professora Linda, sobre sua atuação nas aulas de História e na educação, de forma geral, a mesma falou que:

Se tratando desse assunto sobre racismo eu não sou muito bem. Tá entendendo? Mas, na sala de história eu tento trazer, abordar, assim, vários temas sobre, sobre o referido assunto, né. Sobre mostrar a diversidade cultural, é, e trazer textos que relacionam, que destacam pessoas que foram negras no Brasil, mas que foram destacados, como: Zumbi dos Palmares, Milton Santos, Benedita da Silva, né, que ela foi uma pessoa que alfabetizou na comunidade dela. (professora Linda, 02/2022)

A partir dessa fala, a professora Linda demonstra que não desenvolve em suas aulas abordagens temáticas sobre o racismo, e entende que ao trabalhar os nomes e a biografia de algumas representações negras traz para as crianças a sensação de representatividade, de mostrar a história de algumas pessoas negras que se “destacaram e se destacam no Brasil”, mostrar que “onde um branco pode entrar, um negro também entra”, que “negro é inteligente”.

Tal perspectiva já demonstra uma mudança na forma de introduzir personalidades negras que podem servir de inspiração e admiração, mas é algo ainda muito introdutório, pois se restringe a exemplos, que não é pouco, mas não busca trabalhar a identidade negra na vida de cada ser que está fisicamente dentro da escola, lugar que tanto reproduz racismo. Levar formas de positivar essa identidade nas crianças negras, buscando empoderamento e aumentando a autoestima delas, de forma que ao mesmo tempo em que a criança estuda sobre a história da população negra no Brasil e a história dos seus ancestrais africanos, entenda-se como personagem da sua própria história, tendo pertencimento com a história dos seus ancestrais, e assim as personalidades que foram apresentadas farão mais sentido para as crianças.

Na fala do professor Anselmo, percebemos que ele traz bastantes indagações sobre questões pelas quais a pessoa negra passa diante da sociedade brasileira, porém ainda encontramos propostas introdutórias e limitadas sobre o antirracismo.

Falar que o ensino da história não contribui, como professor eu estaria negando a vivência e as contribuições dos negros trazidos da África, né? Assim, o livro é importante, beber de outras fontes também é importante, pra

trazer pra vivência dos alunos, até trabalhar uma música. Eu lembro que eu já trabalhei a temática da música de Elza Soares, *A carne mais barata do mercado é a carne negra*, acho que o título é esse. Lembro que eu já trabalhei a letra dessa música, foi uma questão muito problematizadora. Por que a carne mais barata do mercado é a carne negra? Por quê? Por que a cantora afirma isso? Por que o negro é menos valorizado? Por que o negro ele não recebe bem? Por que não está inserido no contexto em que um branco está, ele não pode estar naquele patamar? (professor Anselmo, 08/2021)

O professor Anselmo assume a importância do ensino da História para as/os estudantes. Diz que é uma forma de mostrar as contribuições da população africana trazida para o Brasil, o que é importante, porém, se torna importante, também, de quais contribuições estamos falando, a partir de quais perspectivas. Isso porque a História oficial - eurocêntrica - já mostra, a partir da sua versão, as contribuições do corpo negro servidor, ou seja, aquele que contribui para o desenvolvimento do Brasil porque não faz mais que sua obrigação enquanto escravo, ao servir ao seu senhor, que se apresenta como o protagonista da história, tendo em vista que foi ele quem viabilizou o processo de desenvolvimento do Brasil, invisibilizando e inferiorizando a pessoa negra.

O professor Anselmo relatou uma atividade que desenvolveu em uma das turmas que acompanhou. A atividade buscava levar as/os estudantes a refletirem sobre como a pessoa negra é vista e está inserida na sociedade brasileira. A atividade possui uma abordagem racial, que tem como introdução uma perspectiva de ensino antirracista, porém, diante da fala do professor, percebe-se que atividades como a que ele explanou parece ocorrer de forma esporádica na prática pedagógica do professor. “**Eu lembro que eu já trabalhei** a temática da música de Elza Soares, *A carne mais barata do mercado é a carne negra*, **acho que o título é esse**”. (professor Anselmo, 08/2021, grifo nosso). Por esta fala, o professor Anselmo passa a ideia de que a atividade citada é um exemplo de algo que foi desenvolvido em tempos passados, sem uma continuidade. Além disso, o professor fala da importância de se trabalhar com o livro didático e também outras fontes de pesquisa, porém, não cita ou exemplifica quais seriam essas fontes.

Contudo, em outra situação relatada anteriormente pelo professor Anselmo, em que se repetiram atitudes de exclusão por parte de uma criança branca a uma criança negra, o professor decidiu organizar uma sequência de atividades com abordagens étnico-raciais. A partir dessa sequência de atividades, ele percebeu que a atitude da criança branca, que agiu de forma racista com o colega negro, mudou. O mesmo passou a integrar o menino negro nas brincadeiras e grupos de trabalho da turma. Isso mostra que se as temáticas raciais forem

trabalhadas com constância os resultados aparecem. Isso mostra, também, que o ideal não é agir só com intervenção no momento e pronto, mas com uma continuidade nas aulas e nos planejamentos pedagógicos.

A educação antirracista se faz a partir de uma prática contínua e abrangente contra o racismo e da introdução do protagonismo negro, da desnaturalização dos estereótipos da imagem e da história da população negra contada a partir de referências eurocêntricas. A educação antirracista objetiva garantir identidades negras positivas, para gerar o empoderamento da negra e do negro, na busca por igualdade, com equidade, na ocupação dos diferentes níveis de estudo, emprego e espaços de decisões na sociedade, tendo motivos para reconhecer o pertencimento com a sua ancestralidade africana, para não ter vergonha de assumir sua identidade negra, para viver sem traumas provocados pelo racismo, para não ter medo de ser apedrejada por seguir uma religião de matriz africana.

4.4.1 Considerações finais das análises

“Uma das principais riquezas da História oral está em permitir o estudo das formas como pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas” (ALBERTI, 2008, p.165). É a partir desse pensamento que iniciamos os resultados das análises realizadas nesta pesquisa. Todas as conversas desenvolvidas com as professoras e os professores foram muito ricas e esclarecedoras, determinantes para chegarmos a resultados conscientes, coerentes e reais, de acordo com referências teóricas que estão, há anos, nesse (re)descobrir, (des)naturalizar e (des)colonizar a história e a imagem da pessoa negra na sociedade brasileira, sua trajetória na diáspora africana no Brasil, e sobretudo evidenciando o racismo estrutural presente na sociedade brasileira, incluindo a escola, nesse processo.

De acordo com Bardin (2004), os resultados das análises devem ser tratados de maneira significativa e válida, de forma que a pesquisadora ou o pesquisador, tendo à sua disposição as fontes utilizadas, formule interpretações, inferências e propostas com base nos objetivos previstos e nas descobertas encontradas na pesquisa.

Como foi dito por Kabengele Munanga (2009), o contexto de vida, as experiências políticas e sociais, os conhecimentos históricos e culturais influenciam bastante na construção da identidade negra. Por este motivo, fizemos o levantamento do contexto social das pessoas entrevistadas para entender quem fala, por qual ótica, a partir de quais vivências.

Desta forma, antes de iniciar a análise propriamente dita, consideramos importante ressaltar que as experiências docentes desenvolvidas pelas professoras e pelos professores, envolvendo as aulas de História nos anos iniciais do ensino fundamental, devem ser levadas em conta como práticas interdisciplinares, ou seja, integrando temas, como o antirracismo, por exemplo, aos diferentes saberes curriculares pelos quais a professora dos anos iniciais tem a atribuição de desenvolver com as/os estudantes. Isso porque a maioria das/os professoras/es dessa etapa educacional são formadas/os em pedagogia e lecionam todos os saberes curriculares dos anos iniciais de forma multidisciplinar, tanto na educação infantil como nos anos iniciais do ensino fundamental, ocorrendo, principalmente, na rede pública de ensino. Sendo assim, uma única/o professora/or leciona todos os saberes curriculares de uma determinada turma – português, matemática, geografia, história, ciências, artes e outras – assim como ocorre na sala de aula das/os professoras/es que foram entrevistadas/os.

É importante evidenciar tal fato para se compreender que todas as experiências docentes relatadas se dão com base em práticas pedagógicas interdisciplinares, devido à realidade do ensino nos anos iniciais, e que tais práticas podem não ser consideradas como práticas para o ensino de História. É importante entender que, ao trabalhar temas envolvendo o antirracismo, a professora ou o professor venha a trabalhar questões históricas, a partir, por exemplo, de um conto infantil, em que se utilize também um mapa gráfico, e a partir disso se realize uma roda de diálogo sobre a compreensão histórica e de vida (identitária) das/os estudantes com o assunto abordado.

Dessa forma, as/os professoras/es perpassam e integram a aula pelos diferentes saberes escolares, tão necessários para o aprendizado das/os educandas/os. Tais concepções sobre interdisciplinaridade e o ensino de História nos anos iniciais se dão com base em algumas referências que utilizamos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o ensino da História e Geografia e temas transversais nos anos iniciais do ensino fundamental e a professora Sandra Regina Ferreira de Oliveira (2012), além das próprias práticas das/os professoras/es dessa área do ensino.

Além disso, o ensino de História nos anos iniciais não recebe o mesmo tempo de estudo disponibilizado, por exemplo, ao ensino de língua portuguesa e matemática, que são saberes privilegiados nessa etapa da educação, como bem traz a professora Katia Maria Abud (2012) sobre esse plano secundário da História nos anos iniciais do ensino fundamental. Trazemos essa breve entendimento para que aquelas e aqueles que desconhecem a realidade do ensino fundamental nos anos iniciais, principalmente da rede pública, compreendam como se dão as práticas das/os professoras/es narradas através das entrevistas que não acontece de

forma isolada, mais sim integradas aos demais saberes escolares, além do desafio que é trazer a discussão histórica, de forma contextualizada, descolonizadas, sob perspectivas antirracistas, nessa etapa do ensino que privilegia outros saberes escolares.

Para iniciar as análises, podemos indicar que das cinco pessoas entrevistadas, duas delas, sendo estas mulheres, participam ativamente de grupos político-ideológicos de movimentos negros, entre eles movimento de mulheres negras. As duas também fazem parte de religiões de matriz africana e indígena, Candomblé e Jurema, além de serem pesquisadoras na área da educação antirracista e negritude. As outras três pessoas entrevistadas, sendo dois homens e uma mulher, não estão envolvidas em nenhuma atividade ou pesquisa sobre o antirracismo. Uma dessas pessoas não faz parte de nenhuma religião e os outros dois seguem a religião protestante.

Torna-se importante ressaltar que o fator idade – geração – no sentido de mostrar relação entre as memórias, por se tratar de períodos próximos às infâncias das/os entrevistadas/os, não expressa relação de semelhança nas experiências vividas, pelo contrário, mostra que os comportamentos e/ou reproduções racistas e a negação da/o estudante com a sua raça/cor negra, bem como o silenciamento diante dessas situações, se fizeram presentes na escola em todas as gerações apresentadas, inclusive presente na atualidade, nas escolas que as/os professoras/es entrevistadas/os lecionam ou lecionaram. Esse é mais um ponto para reforçar a ideia de que o contexto social é um fator determinante para a construção das identidades, e no caso das identidades negras, por uma perspectiva positiva, pode ser vinda a partir do permanente trabalho nas escolas, enquanto setor social, com a educação antirracista.

Diante disso, percebemos que as primeiras duas pessoas citadas anteriormente, as professoras, desenvolvem um amplo trabalho no sentido de levar as crianças a construir identidades negras positivas, através das aulas de História, por uma perspectiva antirracista e descolonizadora. Entende-se que esse desenvolvimento com a educação antirracista se deve pelas experiências, enquanto crianças negras, marcadas pelas feridas e/ou percepções nos tratamentos causados pelo racismo, pelo ambiente familiar proporcionar diálogos abertos sobre a questão racial, além de terem um envolvimento com movimentos negros e participarem de religiões perseguidas pelo racismo. Desta forma, lutar contra o racismo de forma a levar uma educação antirracista, desnaturalizando a história do povo negro, posta por colonizadores, é um compromisso social que deve estar presente na educação.

Já os demais, os dois professores e a outra professora percebem as situações racistas que ocorrem na escola, mas intervêm ou trabalham a temática racial quando consideram necessário, diante de algum caso específico, quando o assunto da aula de História é sobre o

período de escravidão no Brasil, buscando desmistificar ou desnaturalizar algumas questões eurocêntricas, ou diante das datas de celebrar temas direcionados à população negra.

Percebemos que, sobre as percepções de situações racistas que ocorrem de formas veladas, as professoras identificam bem os detalhes e as sutilezas presentes nas ações racistas naturalizadas no espaço escolar. São ações e/ou reproduções racistas que ocorrem entre as crianças e os adultos, seja entre as próprias crianças, dos adultos para com as crianças ou das crianças para com os adultos. Sendo assim, podemos considerar que há um olhar diferenciado entre as mulheres e os homens que foram entrevistadas/os. As nuances apresentadas por essas três professoras estão voltadas principalmente para o tratamento e a forma de elogio dado às crianças negras em relação às crianças brancas, o que está diretamente ligado à questão estética, às características que as fazem diferenciar o tratamento, os elogios e as demonstrações afetivas.

Isso leva ao entendimento de que tais percepções pelas professoras se devem pela questão estética ser, para elas, a ferida mais marcada pelo racismo, pois desde crianças as meninas recebem uma cobrança social de terem que estar sempre “arrumadas”, sobretudo com relação ao cabelo, por este ser um fator predominante na estética feminina, precisando estar sempre bem penteado. Porém, sabemos que o “arrumada” em questão segue o padrão estético branco da sociedade brasileira, ou seja, as meninas negras recebem uma cobrança ainda maior, devido a seu cabelo crespo não se encaixar nesse padrão, tendo que se manter preso, esticado, mantendo uma aparência “arrumada”, para não ser alvo da exclusão e do preconceito racial, dado que mesmo estando as meninas negras com seus cabelos “impecáveis”, elas ainda são vítimas do racismo, pois o cabelo crespo e a cor preta não se encaixam com o padrão de beleza incorporado pela sociedade brasileira.

Sendo assim, consideramos que como as professoras entrevistadas já passaram por situações parecidas na infância, conseguem identificar, com mais precisão, os detalhes por trás de algumas ações corriqueiras que excluem e diferenciam as crianças pelas suas características negras. Isso não quer dizer que os professores também não identifiquem tais situações no espaço da escola. Acreditamos que, por ser o contexto de vida um fator importante para a construção da identidade negra, aqueles professores, cujas vivências tenham sido ou estejam envolvidas nesses determinados temas, dentro do antirracismo, podem sim ter uma visão mais específica das situações racistas que ocorrem de forma sutil ou velada. Das cinco pessoas entrevistadas, todas confirmam que o racismo se faz presente na escola, alguns apontam que se dá através de “brincadeiras” e “piadinhas”, outras através de ações explícitas ou veladas.

Sobre as/os estudantes negras e negros se reconhecerem e/ou possuírem um pertencimento positivo enquanto pessoa negra, dois professores afirmam que, com relação a isso, já observam mudanças significativas, pois uma boa parte dos estudantes já se identificam enquanto negra e negro, só não especificaram se as/os mesmas/os demonstram ter uma relação valorativa desse reconhecimento. Já as três professoras dizem perceber mudanças pouco expressivas sobre esse reconhecimento por parte das crianças, pois dizem que grande parte das crianças ainda não se identificam enquanto negras, e aqueles que se reconhecem não demonstram ter uma relação positiva com a sua identidade.

A educação antirracista busca envolver os diferentes espaços escolares e sua relação com a família, como já vimos. Para o ensino de História, é interessante desenvolvê-lo de forma interdisciplinar, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental. Sendo assim, com relação às práticas nas aulas de História, a partir da perspectiva antirracista, das cinco pessoas entrevistadas, todas elas afirmam que após as abordagens pedagógicas de cunho racial, que buscam trabalhar a História e o protagonismo das populações negras no Brasil, trazendo-as para a sala de aula a partir de uma perspectiva não eurocêntrica, ou seja, desmistificando e desnaturalizando alguns conceitos cristalizados pela História colonializada, as crianças demonstraram ter uma boa receptividade, passando a se reconhecerem enquanto pessoa negra.

Ainda sobre as práticas pedagógicas na perspectiva antirracista, das cinco pessoas entrevistadas, duas trabalham de forma permanente e ampliada essa temática, ou seja, fazendo do antirracismo cotidiano, com constância e presença nos diferentes saberes escolares, diversos espaços da sala de aula e da escola, trazendo a família para a discussão, convidando grupos de movimentos negros para abordarem assuntos referentes à cultura, religiosidade, políticas afirmativas e empoderamento do povo negro. Além disso, as professoras buscam levar para as aulas de História e demais saberes uma perspectiva decolonial. De acordo com as duas professoras, se ao longo do ano letivo o antirracismo for trabalhado de forma gradativa e permanente, o reconhecimento e pertencimento com relação à identidade negra, por parte das crianças, vai se desenvolvendo de forma positiva, demonstrando isso através de expressões de aceitação, empoderamento, valorização das suas características, aumento da autoestima, além de indignar-se, denunciar e buscar combater atos racistas.

5 CONTO INFANTIL COMO MATERIAL DIDÁTICO

Neste capítulo iremos apresentar o material didático que se compõe como produto final desta dissertação: o conto infantil intitulado *Joaninha*.

Este conto apresenta-se como uma proposta de educação antirracista, pensado para as aulas de História e sua interdisciplinaridade em outros campos do conhecimento. A partir das memórias desenvolvidas através das entrevistas com as professoras e os professores negros e negros, construímos este material didático. O mesmo se deu com base na narrativa de uma das professoras entrevistadas, Joana Dias, porém possuindo também referências nas falas das outras pessoas entrevistadas.

A finalidade do conto é levar o entendimento para as crianças e adolescentes que o racismo ainda se faz presente nos diferentes espaços sociais, inclusive na escola, mas que diante dos conhecimentos das injustiças causadas à população negra, diante do contexto de vida que vemos na atualidade e o conhecimento histórico da mesma, poderemos ter a consciência de combatê-lo e, enquanto pessoa negra, ter nossa identidade reconhecida e aceita de uma forma positiva.

Através do conto, muitos conceitos e reflexões podem ser explorados e ampliados nas aulas de História e nos diferentes saberes escolares, de forma lúdica e prazerosa. O mesmo pode ser utilizado diretamente pela/o própria/o estudante, a partir de uma leitura individual, ou como material didático por professoras e professores na sala de aula, no trabalho com as/os estudantes no ensino fundamental nos anos iniciais ou adaptados para as outras etapas do ensino. Desta forma, não fica difícil protagonizar a história de uma criança negra a partir da narração da sua própria experiência de vida como sujeito histórico social.

O conto infantil foi escolhido como produto da pesquisa por possibilitar à professora e ao professor trabalhar os conceitos históricos e outros conteúdos correlatos à educação na perspectiva antirracista, proporcionando a discussão, a reflexão, o entendimento e a compreensão de conteúdos e conceitos históricos, geográficos, artísticos, linguísticos, culturais, étnicos, sociais e raciais que ocorrem na sociedade. Isso tudo de forma leve, por uma leitura deleitosa, lúdica e que chama a atenção do educando por se tratar, justamente, de um gênero literário, cujas características despertam a curiosidade de quem o lê e o escuta, o que é diferente do tipo textual que geralmente se usa em sala de aula: o expositivo.

A concentração proporcionada pelo conto se dá pelo seu conteúdo trazer uma história de vida, de alguém que ao contar espera, em contrapartida, uma escuta atenta, principalmente quando a/o interlocutor/a mantém um diálogo com a/o leitora/or. Uma das características do

ser humano é o interagir, conversar sobre o que se conta e o que se ouve. Isso promove a sensibilidade da escuta, da atenção e o prazer em ouvir ou ler para manter o diálogo, entender e poder opinar ou responder ao que o conto propõe.

Outra questão possibilitada pelo conto é a imaginação, através das imagens e também do envolvimento emocional que o mesmo pode trazer com quem está lendo ou escutando, lembrando situações parecidas com a sua própria realidade. Tendo em vista que o conto infantil traz consigo uma linguagem mais simples, um enredo mais curto e elementos que fazem parte do cotidiano escolar e de vida das crianças e adolescentes, o mesmo se torna mais acessível e mais compreensível. Embora existam, dentro do conto, algumas palavras novas para este público alvo, as mesmas aparecem com vistas a ampliar o vocabulário deste, levando-os a entender os conceitos de cada uma dessas palavras, contextualizando-as a partir da história contada.

A atenção das/os estudantes, proporcionada pelo conto, é alcançada porque o mesmo possui em seu enredo, a apresentação contextual da história, o conflito, o clímax e o desfecho. Esses elementos provocam o envolvimento do leitor com a história narrada. O conflito se trata do momento em que ocorre uma situação de oposição entre os elementos da narrativa, resultando em uma tensão que organiza os fatos. Desta forma, o conflito instiga o leitor em relação à narrativa. O clímax acontece quando a narrativa alcança a tensão máxima, o ponto culminante do conflito; trata-se também de uma técnica muito utilizada para despertar a curiosidade da/o leitora/or. Por último está o desfecho, como o nome sugere, trata-se da situação final, ou seja, a solução do conflito, a resposta à expectativa gerada na/o leitora/or (Conto: o que é, estrutura, elementos, tipos, exemplos - Escola Kids - uol.com.br).

O conto possibilita a relação da/o leitora/or com o espaço físico e social, ou seja, as condições socioeconômicas, morais e psicológicas da/o personagem, além do tempo cronológico utilizado no mesmo. Tudo isso desperta na/o leitora/or ou ouvinte o envolvimento com a trama. Isso porque se trata de uma história contada por uma criança, com dialetos próprios, fazendo crítica às questões históricas e sociais. O conto *Joaninha*, além de apontar para aprendizados históricos, geográficos, culturais, étnicos, raciais e afetivos, inspira as crianças negras ao empoderamento na sua construção identitária.

Para finalizar, consideramos importante dizer que não escolhemos este conto para compor como produto da pesquisa: na verdade, foi ele quem nos escolheu. Cada detalhe reportado na memória dessa criança, hoje uma mulher, negra e professora, chegaram de forma tão potente e necessária, que foi a partir dele, e não o contrário, que a ideia do conto, como produto didático deste trabalho, criou forma. Como já foi dito, o mesmo se deu com base na

vivência de uma das professoras, a qual assinou um termo de consentimento livre e esclarecido para identificação (ANEXO B), como forma de autorizar que o seu relato, bem como sua identidade e das pessoas mencionadas, fizesse parte do conto infantil produzido na pesquisa acadêmica (ANEXO C).

5.1 PROPOSTAS DIDÁTICAS: A UTILIZAÇÃO DO CONTO JOANINHA PARA AS ATIVIDADES NAS AULAS DE HISTÓRIA E SUA INTERDISCIPLINARIDADE NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Estimada professora e estimado professor, primeiramente gostaria de dizer que as propostas aqui destrinchadas são apenas sugestões, isto é, algumas possibilidades de trabalhar o conto em sala de aula, nada que não possa ser ampliado de acordo com as visões e sensibilidades de vocês com a história contada. Seria um prazer receber outras sugestões de atividades desenvolvidas nas aulas de vocês, com as/os estudantes.

A partir deste momento, descreveremos a ideia presente em cada página do conto, oferecendo algumas sugestões de atividades a serem desenvolvidas.

Iniciaremos as propostas pela capa do livro, por considerarmos importante a sua apresentação. Por exemplo, apresentar os nomes da autora e do ilustrador, comentar quem são a partir da descrição de ambos na parte final do livro. Após isso, podem ser lançadas hipóteses sobre a história que será contada no livro, a partir do título e da imagem da menina. Podemos, também, através da capa, apontar elementos físicos e subjetivos presentes na imagem da menina, como provocação inicial para que possamos entender as ideias pré-existentes, das/os estudantes sobre este corpo negro feminino.

Na primeira parte, temos a apresentação do livro e em seguida a apresentação da personagem/narradora principal do conto. Esta etapa é fundamental para que a turma possa entender como se deu a construção do conto e quem são as pessoas envolvidas na narrativa, bem como entender que se trata de uma criança, assim como a maioria delas, que está protagonizando a sua experiência de vida, enquanto sujeito histórico e social, situação que pode inspirar outras crianças negras.

Na segunda etapa do conto, a proposta está em explorar os conceitos históricos que aparecem no texto, como o significado de ancestralidade. Podendo fazer relação desse significado com a tradição dos griots em África. Entender que pessoas mais velhas, da família ou de fora dela, precisam ser valorizadas na relação com os seus conhecimentos e sabedorias.

Outros assuntos que podem ser trabalhados são sobre os povos Iorubás e Bantos, que são citados no conto.

Nas páginas 5, 6 e 7 são retratados fatos históricos que, cronologicamente, levam a/o leitora/leitor para um outro tempo da História do Brasil. Fala-se de datas, conceitos e personagens históricos, como o ano de 1888, abolição da escravidão, princesa Isabel e pessoas escravizadas. A narradora relaciona o tempo cronológico de alguns de seus familiares para retratar a distância entre os acontecimentos passados com os da atualidade. Isso é mais uma oportunidade de trabalharmos tais conceitos e acontecimentos históricos por meio de questionamentos e reflexões sobre como os estudantes entendem tais fatos e como enxergam a interferência disso na vida das pessoas que foram escravizadas, junto ao processo afrodiáspórico.

A partir dessa discussão inicial, podemos sugerir o entendimento da aproximação familiar que temos com os ancestrais africanos e sobre as consequências advindas da diáspora africana, da escravização e do pós-abolição na vida de pessoas africanas e descendentes de africanos, ou seja, a população negra, pretos e pardos no Brasil.

Outra proposta seria trabalhar os conhecimentos sugeridos anteriormente em conjunto com a reflexão sobre o tempo e o espaço, no sentido de questionar se as pessoas negras no Brasil viveram mais tempo escravizadas ou libertas. Quantos anos de escravização e quantos de “libertação”, até a atualidade? Quais as condições que foram dadas às pessoas negras após as leis abolicionistas, no sentido de educação, profissionalização, emprego, moradia, saúde, entre outros direitos básicos? Trazer tais reflexões para o cenário atual, com constantes injustiças raciais/sociais, nas quais as pessoas negras convivem diariamente, é fundamental.

Da página 8 até a 10, encontramos alguns pontos que podemos trabalhar em relação à imagem do continente africano, que geralmente não aparecem dentro dos conteúdos curriculares de História. Ou seja, as heranças culturais, artísticas e intelectuais de uma sociedade africana de épocas passadas, com características próprias, com seus diferentes impérios; das descobertas antropológicas feitas em terras africanas e como ocorreu a “devastação” imperialista nesses territórios.

Outro ponto importante que dificulta a aceitação da pessoa como negra, são os estereótipos criados e convencionados por uma elite política e intelectual branca, que padronizou o que pode ser considerado feio e bonito. A partir dessa lógica, o padrão estético de beleza social está relacionado aos traços brancos europeus, e os traços negroides no centro do que é considerado feio.

Levantar essa discussão é essencial para que crianças e adolescentes entendam que algo que parece ser sem importância é fruto de um projeto cruel da dominação imperialista europeia: o branqueamento. Tal discussão é importante para que as crianças e as/os adolescentes compreendam que só resistindo a essa forma de racismo e assumindo o nosso corpo negro, com a valorização que ele merece, poderemos acabar com essa convenção do padrão de beleza voltado para o branco, enaltecendo as diferentes características negras como belezas próprias de muitas/os brasileiras/os.

Seria importante aproveitar a discussão sobre o racismo e relacioná-la com alguns casos atuais de racismo. Levar as/os estudantes a pesquisarem noticiários ou dentro da sua própria realidade para que as/os mesmas/os possam entender que o racismo ainda existe nos diferentes espaços da sociedade, e dialogar sobre o que fazer para combater isso, como agir diante dessas situações e o que fazer para propagar o antirracismo na sociedade.

Uma sugestão de atividade para esta proposta de discussão é a divisão das turmas em grupos, para trabalhar com casos de racismo que foram noticiados na mídia ou que eles tenham presenciado ou tomado conhecimento no seu bairro para uma primeira discussão. Após isso, fariam propostas de ações antirracistas, partindo tanto da sociedade civil quanto de gestões governamentais. Desta forma, o professor ou a professora poderiam incluir na discussão a afirmação que aparece no conto de que “não é só ser negro, tem que participar”, levantando o questionamento sobre o que essa mensagem passa para a/o estudante. Poderia também relacionar essa mensagem com a de Angela Davis, que aparece no final do livro: “não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”.

Na página 10, o conto aborda um assunto importante, mas que pode ser desconhecido: os movimentos sociais negros. O conto fala especificamente do Movimento Negro Unificado (MNU), como um meio de luta contra o racismo e toda forma de discriminação racial, de lutas para garantir políticas públicas e ações que visem afirmar a História e cultura negra no Brasil, além de buscar reparar as injustiças sociais que ocorreram contra as pessoas negras no Brasil. Sugere-se então a realização de um projeto com entrevistas a líderes de diferentes movimentos negros, possibilitando um diálogo entre os ativistas dos movimentos negros e os estudantes, na escola.

Por fim, o conto se finda com a afirmação da personagem/narradora sobre seu corpo, sua beleza negra, advinda de uma herança ancestral, como sinônimo de amor, por ter em cada parte do seu corpo traços da sua família. Neste final, colocamos como sugestão que as/os estudantes respondam, diante de uma roda de conversa, as indagações que a personagem faz no final do livro. Os questionamentos são sobre o que as/os estudantes se consideram ser,

quem elas/es não se consideram e se gostam de ser quem são. A intenção desses questionamentos é provocar uma discussão em torno do reconhecimento/pertencimento dessas/es estudantes com as suas identidades. Ao final, o conto pede para que elas/es também contem suas próprias histórias!

Sabemos que tudo o que foi proposto requer pesquisa e dedicação, nada que nós, professoras e professores, já não façamos no nosso cotidiano de trabalho, a fim de garantir os conhecimentos para as/os estudantes. Refletir sobre nossa sociedade, principalmente envolvendo questões conflituosas como o racismo, a história dos povos silenciados no Brasil, sobre a identidade e cultura negra, a descolonização das visões predeterminadas pela branquitude, não é um trabalho fácil, principalmente para quem não busca ter esse envolvimento político com as questões raciais, mas é uma necessidade, diria urgente, para nossa sociedade.

Não é fácil sair da nossa zona de conforto, pesquisar outras fontes e redescobrir questões que não fazem parte do nosso domínio, mas se pensarmos que o papel da professora e do professor é se constituir como um corpo político, diariamente em construção, levando os direitos das/os estudantes de conhecerem e se reconhecerem na história da sociedade em que vive de forma desigual e injusta, essa dificuldade é reconstituída em compromisso.

O compromisso que devemos ter com a educação que encaminhamos às/aos estudantes, por entender que este compromisso contribui para que a sociedade brasileira conheça, reconheça e venha a valorizar a história da população negra e sua imagem de forma positiva, pois, historicamente, as mesmas foram limitadas à negação, ao silenciamento e aos aspectos pejorativos. É importante entender que este compromisso desenvolve boas convivências entre as diferenças étnico-raciais, que o que se via como “dificuldade” passa a se tornar uma gratificante contribuição na construção histórica e social de sujeitos, antes vistos como objetos.

Pensando em tornar mais acessível, no sentido da visualização do conto, decidimos trazê-lo no corpo do trabalho. Sendo assim, as próximas páginas apresentam o conto: Joanhina.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA CONTÍNUA TRAJETÓRIA ANTIRRACISTA

É preciso criar novos papéis fora dessa ordem colonial. Isso é o que Malcolm X chamou de “descolonização das nossas mentes e imaginações”: aprender a pensar e ver tudo com “novos olhos”, a fim de entrar na luta como *sujeitos* e não como *objetos*. (HOOKS, 1994, p.7 *apud* KILOMBA, 2019, p.69)

Iniciamos esta etapa final do trabalho com o pensamento acima, tendo em vista relembra a “essência” da pesquisa, que é “entrar na luta como sujeitos e não como objetos”. Ao retomar a problemática anunciada na introdução: o não reconhecimento da criança negra enquanto pessoa negra, pela desvalorização política e social das nossas identidades, e atuar não só o racismo, mas “descolonizar mentes e imaginações”, tanto de pessoas negras, quanto das pessoas não negras. Apostamos, para isso, na educação; educação que não se limita ao espaço da escola, mas que se inicia ali em conjunto com as famílias e reverbera em todos os outros espaços da sociedade.

A Preocupação está na escola, pois é o espaço onde ocorre, com frequência, a reprodução do racismo e onde as crianças se encontram, inclusive no início da sua construção identitária.

As riquíssimas experiências de mulheres/professoras e homens/professores negros e negros foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Isso porque foi a partir das suas memórias de vida, lembranças íntimas, feridas, exposição dos seus trabalhos, a seleção de fatos específicos, diante de tantos acontecimentos que ocorrem dentro da escola, que conseguimos chegar a respostas sobre questões raciais que ocorrem no espaço escolar e na vida de crianças e adolescentes. E, com isso, compreender que tais exercícios requerem “olhares” que não se dão por acaso, mas sim por questões sensíveis às experiências das “vidas negras”.

Diante de todo o “arcabouço” do trabalho, dos caminhos metodológicos, os quais responderam bem ao objetivo geral proposto para as análises, embora inicialmente tivéssemos pensado em trabalhar com a metodologia do grupo focal, que devido aos “atropelos”, principalmente pessoais, causados pela pandemia de Covid-19, tivemos que optar por uma análise mais objetiva.

Sendo o objetivo geral saber, a partir das análises, como tem se dado a construção da identidade da criança negra com relação ao seu reconhecimento e aceitação, bem como refletir como as aulas de História, em sua interdisciplinaridade com os demais saberes

escolares, a partir da perspectiva de educação antirracista, podem contribuir para a construção de identidades negras positivas na escola pública do estado de Pernambuco.

Tendo como hipótese que a situação de não reconhecimento e aceitação por parte das crianças negras da sua identidade, desde o meu tempo de infância, e vendo, através da minha prática pedagógica, que ainda é uma infeliz realidade, consideramos importante buscar respostas para isso, a partir do contexto da vida escolar e experiência pedagógica de outras professoras e outros professores, ambos negras e negros, para responder a essa inquietação, no intuito de propormos práticas que busquem trabalhar a construção da identidade negra de forma positiva, ou seja, a partir da perspectiva da educação antirracista, iniciando e intersectando esse percurso nas aulas de História nos anos iniciais do ensino fundamental.

Entendemos que o objetivo geral do trabalho foi exitoso, pois, a partir das análises, conseguimos enxergar com amplitude, diante de cinco realidades diferentes, que o não reconhecimento e a falta de aceitação, por parte das crianças negras, é uma realidade para a maior parte das/os estudantes da escola pública, isso tendo como recorte o estado de Pernambuco.

Com relação aos objetivos específicos, também consideramos que foram todos contemplados no trabalho, no desenvolvimento dos capítulos apresentados, incluindo o produto final da pesquisa, que foi a elaboração do conto infantil, tendo como pressuposto a apresentação de uma identidade negra positiva, que promova a autoestima e a alteridade entre as crianças negras, bem como a busca pelo sentimento de empatia e equidade entre as crianças não negras.

Diante dos relatos das professoras e dos professores entrevistadas/os, acreditamos que o ensino de História é um dos saberes mais importantes para desnaturalizar conceitos e conteúdos eurocêntricos no contexto histórico, sobretudo na história da população negra. É a partir do ensino de História que a descolonização na educação tem seu início, pois é a partir da sua narrativa que temos a possibilidade de ir a fatos passados, considerando perspectivas decoloniais, para trazer ao tempo presente novas visões sobre aquilo que foi negado e silenciado, e assim construir perspectivas de futuros melhores para toda a população. Ou seja, toda compreensão necessita de um contexto, de uma história, e quem traz o episteme dos acontecimentos, dos conhecimentos, é a História. A própria Lei 10.639/03, ao instituir a obrigatoriedade da educação para as relações étnico-raciais e para os estudos da História e cultura africana e afro-brasileira em todo o currículo escolar, incluiu, especialmente, as disciplinas de História, Educação Artística e Literatura nesse processo.

Como conseguimos ver nos exemplos de práticas pedagógicas das/os professoras/es entrevistadas/os, todos tocam na questão histórica. A partir do ensino de História, que as/os mesmas/os conseguem iniciar a desnaturalização dos assuntos voltados para a população negra, empregados pelo colonialismo nos currículos escolares, sobretudo no de História. Depois da contextualização compreendida, as/os professoras/es demonstram que têm melhores condições levar a educação antirracista para outras áreas do conhecimento. Como vimos nos resultados finais das análises, essa prática, de forma constante, eleva a autoestima de muitas crianças negras e promove uma compreensão mais valorativa para todas/os as/os estudantes sobre a história da população negra e suas heranças culturais no Brasil.

Com isso, finalizamos este trabalho certas de que ao desenvolvermos a educação na perspectiva antirracista, junto ao trabalho com a filosofia histórica decolonial, e todas as legislações que amparam essa educação, haverá resultados positivos para as relações étnico-raciais, tais como a valorização, justiça e equidade da população negra nos diferentes espaços sociais em que ainda “respira” o racismo.

Acreditamos que para alcançarmos esse objetivo precisamos, primeiramente, do reconhecimento de que o racismo ainda se faz presente nos diferentes setores sociais, inclusive na escola, e que ele causa danos graves na vida em sociedade, ou seja, nas relações sociais, sobretudo na vida de pessoas negras, iniciando na construção identitária das crianças negras e não negras.

Diante desse reconhecimento, o próximo passo é considerar a necessidade e urgência do trabalho antirracista na escola, tendo em vista os fatos que já ocorreram e vêm ocorrendo de racismo em todo Brasil e em outros países, casos noticiados e não noticiados que ocorreram dentro da escola ou fora dela. Após isso, é preciso ter compromisso com as questões antirracistas, assim como outros compromissos que temos como professoras e professores.

Para integrar a educação antirracista é preciso ter uma constância na busca por conhecimentos descolonizados, que ainda não encontramos com facilidade, assim como enxergamos os conceitos eurocêtricos, mas podemos sanar isso através de pesquisas permanentes em fontes confiáveis, que visem desnaturalizar os estereótipos da imagem e a inferiorização da história e cultura da população negra, além de trazer mudanças nos planejamentos das aulas e estratégias de ensino, sobretudo para as aulas de História. Este caminho pode ser ainda mais enriquecido com a formação de parcerias entre a escola e representações políticas, culturais e religiosas do povo negro.

Temos muito a fazer ainda, mas este e outros trabalhos, que discutem sobre a referida temática, assim como o ativismo dos movimentos sociais negros, são caminhos para a ampliação da educação antirracista nos espaços escolares, especialmente nas aulas de História, de forma a reverberar os ensinamentos e seus resultados nos diferentes espaços da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. **O ensino de História nos anos iniciais**: como se pensa, como se faz. In: Revista Antíteses. São Paulo, v. 5, n 10, p. 555-565, jul./dez. 2012. Disponível em: Dialnet-OEnsinoDeHistoriaNosAnosIniciais-5026693.pdf. Acesso em 24/10/2022.
- A GAZETA. **Pandemia escancara o racismo da sociedade brasileira** | A Gazeta, 18 de maio de 2020. Disponível em: Pandemia escancara o racismo da sociedade brasileira | A Gazeta. Acesso em 13 de agosto de 2022.
- ALBERTI, Verena. **Fontes Oraís**: Histórias dentro da História. Fontes Históricas. Carla Bassanezi Pinsky, (organizadora). 2.ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.
- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- AVRITZER, Leonardo. **Um desenho institucional para o novo associativismo**. São Paulo, 1997. Disponível em: SciELO - Brasil - Um desenho institucional para o novo associativismo Um desenho institucional para o novo associativismo. Acesso em: 15/08/2022.
- BARBOSA. Márcio. **Frente Negra Brasileira**: depoimentos. São Paulo: Quilombhoje, 1998.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. 3ª ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BARROS, Surya A. P. de. Um balanço sobre a produção da história da educação dos negros no Brasil. In: FONSECA, Marcus V.; BARROS, Surya A. P. de. (Orgs.) **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016, pp. 442.
- BBC NEWS. **Caso Miguel**: morte de menino no Recife mostra 'como supremacia branca funciona no Brasil' - BBC News Brasil, 05 de junho de 2020. Disponível em: Caso Miguel: morte de menino no Recife mostra 'como supremacia branca funciona no Brasil', diz historiadora - BBC News Brasil. Acesso em: 13/08/2022.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In CARONE, I.; BENTO, Maria Aparecida S. (Org.) **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes 2002, p. 25-58.
- BENTO. Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e Branquitude no Brasil**. Editora: CEERT, 2001.
- BERGER, Peter. L. & LUCKMANN T. **A Construção Social da Realidade**: Tratado de Sociologia do Conhecimento (The Social Construction of Reality). Trad. Floriano S. Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1976, 7ª ed.
- BERNARDO, José Vicente. Queima de Arquivo: Rui Barbosa tentou apagar a escravidão. 26 de janeiro de 2020. In: **Revista Democracia e Mundo do Trabalho**. Disponível em: Queima de arquivo: Rui Barbosa tentou apagar a escravidão – DMT – Democracia e Mundo do Trabalho em Debate (dmttemdebate.com.br). Acesso em 13/08/2022.

BERND, Zilá. **O que é negritude**. (Coleção Primeiros Passos) 1ª ed. Porto Alegre: Editora Brasiliense, 1988.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Cultura, 2005.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Indígena” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**, Brasília: MEC/SEF, 1997.

BROWN, Wendy. Welcome back, democracy / Hoje em dia, somos todos democratas. Tradução Guaracy Bolívar Araújo Mendes Júnior. In: **Sapere aude**. Belo Horizonte, v. 9, n. 17, p. 291-302, Jan./Jun. 2018.

CARVALHO. Carol Lima de; SILVA, Cristiane Mare da. **Roteiros temáticos da diáspora: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil** [recurso eletrônico] / Andrea Maila Voss Kominek; Ana Crhistina Vanali (Orgs.) Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

CASTRO, Mary Garcia. A Questão Identidade: Desafios para o Marxismo-Notas. In: **Revista Princípios**, Edição 157, 2019. Disponível em: A Questão Identidade: Desafios para o Marxismo-Notas (revistaprincipios.com.br). Acesso em: 15/08/2022.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Relações Raciais no Cotidiano Escolar: Implicações para a subjetividade e a afetividade. In: **Saberes e fazeres**, v.1: modos de ver / coordenação do projeto Ana Paula Bran-dão. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. 116p.

CAVALLEIRO. Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CAVALLEIRO. Eliane dos Santos. O Processo de Socialização na Educação infantil: A Construção do Silêncio e da Submissão. In: **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, 9 (2), 1999.

CAVALLEIRO. Eliane dos Santos. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola/ Eliane Cavalleiro (organizadora)**. – São Paulo: Selo Negro, 2021.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Relações Raciais no Cotidiano Escolar: Implicações para a subjetividade e a afetividade. In: **Saberes e fazeres**, v.1: modos de ver / coordenação do projeto Ana Paula Bran-dão. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. 116p. Disponível em: [caderno1_cor_cultura_eleitoral.indd \(geledes.org.br\)](#). Acesso em 14/08/2022.

CNE (Conselho Nacional de Educação). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Parecer CNE/CP 28/2001. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 13 /08/2022.

CNE (Conselho Nacional de Educação). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História Afro-Brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP 03/2004. Brasília: Ministério da Cultura, 2005a.

COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSGOQUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Organizadores Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel. – 2. ed.; 3. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2020. (Coleção Cultura Negra e Identidades). pp. 9- 26.

CRUZ, Valter Carmo. Movimentos sociais, identidades coletivas e lutas pelo direito ao território na Amazônia. In: Onildo Araújo da Silva; Edinuzia Moreia Carneiro Santos; Agripino Souza Coelho Neto. (Org.). **Identidade, Território e Resistência**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2014, v. 1, p. 3772. Disponível em: <https://www.academia.edu>. Acesso em 13 de agosto de 2022.

DAFLON, Verônica Toste. **Tão longe, tão perto**: pretos e pardos e o enigma racial brasileiro / Verônica Toste Daflon. Tese de doutorado, UERJ – 2014. Disponível em: [Tão-longe-tão-perto-pretos-e-pardos-e-o-enigma-racial-brasileiro-Verônica-Toste-Daflon.pdf \(uerj.br\)](#). Acesso em 13 de agosto de 2022.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. In: **Revista Tempo**. Rio de Janeiro, n. 23, v. 13, pp. 100-122, jul. 2007. Disponível em: SciELO - Brasil - Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. Acesso em 13/08/2022.

ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos. Tradução: Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994b. Escola Kids. **Conto: o que é, estrutura, elementos, tipos, exemplos** - Escola Kids. Disponível em: [Conto: o que é, estrutura, elementos, tipos, exemplos - Escola Kids \(uol.com.br\)](#). Acesso em: 15/08/2022.

EVARISTO, Conceição. **“Escrevivência” em becos de memória**. Becos da Memória. Belo Horizonte: MAZZA, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/X8t3QSJM5dMTjPTMJhLtwgc/?format=pdf>. Acesso em: 13/08/2022.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d’água**/Conceição Evaristo. 1 ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas** / Frantz Fanon; tradução de Renato da Silveira. Salvador : EDUFBA, 2008.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Ensino de história e diversidade cultural**: desafios e possibilidades. Cad. CEDES 25 (67), Dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000300009>. Acesso em 13/08/2022.

FOLHA de S. Paulo. **Homem negro morre após ser espancado por seguranças do Carrefour em Porto Alegre**. Cotidiano - Folha, 20 de novembro de 2020. Disponível em: Homem negro morre após ser espancado por seguranças do Carrefour em Porto Alegre. Cotidiano - Folha (uol.com.br). Acesso em: 15/08/2020.

FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o poder (1982)**. In Dreyfus, H. e RABINOW, P. (Orgs). Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural do Collège de France, em 2 de dezembro de 1970. 5. Ed. São Paulo, edição Loyola. 1999. Disponível em: [foucault-michel-a-ordem-do-discurso-aula-inaugural-no-college-de-france.pdf](https://www.wordpress.com/foucault-michel-a-ordem-do-discurso-aula-inaugural-no-college-de-france.pdf) (wordpress.com). Acesso em 15/08/2022.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 1979. Disponível em: [Microfísica do Poder \(nodo50.org\)](https://nodo50.org/michel-foucault-microfisica-do-poder). Acesso em 15/08/2022.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Seminário a Escrivência de Conceição Evaristo**: primeiro dia. 30 de Novembro/2020. Disponível em: [Seminário A Escrivência de Conceição Evaristo: primeiro dia - YouTube](https://www.youtube.com/watch?v=...). Acesso em 13/08/2022.

GADIN, Luís Armando; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. In: **Currículo sem Fronteiras**. v.3, n. 2, pp. 5-23, Jul/dez. 2003.

GIOIELLI, Rafael Luis Pompeia.; SOUSA, Mauro Wilton de. **A Identidade Líquida**: a experiência identitária na contemporaneidade dinâmica. VI Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom. Dissertação de mestrado apresentada na ECA-USP, 2005.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: Joaze Bernardino-costa, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel (orgs.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed.; 3. Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. (Coleção Cultura Negra e Identidades). pp. 223 – 246.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro Educador. Saberes construídos na luta por emancipação. In: **EDUR - Educação em Revista**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. 154 p.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 98-109, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. (Coleção Cultura Negra e Identidades). 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou resignificação cultural? In: **reunião anual da ANPED**, 2002, Caxambú. Nº 21, p. 40-51.

GONÇALVES, Luís A. O. Negros e Educação no Brasil. In: LOPES, Eliane M. T. (org.) **500 Anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 325-346.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. 2.Ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. **Racismo e Antirracismo no Brasil/** Antonio Sergio Alfredo Guimarães. – São Paulo, Fundação de apoio á universidade de São Paulo; 2ª ed., 2005.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. São Paulo, Fundação de apoio à Universidade de São Paulo; 2ª ed., 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik; tradução Adelaine La Gardia Resende| et all. Belo Horizonte: Ed. UFMG: Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. **Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales**. Quito: Envióon Editores, 2010.

IANNI, Octávio. **Raças e classes sociais no Brasil**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Brasiliense, 1987.

KARNAL, L. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Editora Contexto. 2003.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019. Disponível em: KILOMBA.

MEMORIAS_DA_PLANTACAO_LIVRO.pdf. Acesso em: 13/08/2022.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade) Campinas, SP, Mercado de letras, 2002.

MATTOS, Hebe Maria de. O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. (Org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Cinelândia, RJ: Casa da Palavra, 2003. pp. 127-136.

MIGNOLO, D. Walter. **El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto**. El depósito de pensamiento de Tristestópicos, 2005. Disponível em: Walter Mignolo - El pensamiento descolonial - desprendimiento y apertura.pdf (usp.br). Acesso em: 13 /08/ 2022.

MOURA, Clóvis. **História do Negro Brasileiro**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1994. (Série Princípios).

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: ReP USP - Detalhe do registro: Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Acesso em: 13/08/2022.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. (Coleção Cultura Negra e Identidades) Belo Horizonte, 2009.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional Versus Identidade Negra**. Petrópolis: Ed.Vozes, 1999.

NJERI, Aza. e RIBEIRO, Katiúscia. **MULHERISMO AFRICANA: práticas na diáspora brasileira**. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 2, p. 595-608, maio/ago. 2019. Disponível em: njeri-ribeiro.pdf (curriculosemfronteiras.org). Acesso em 13 /08/2022.

OLIVA, Anderson. **A História da África nos bancos escolares: Representações e imprecisões na literatura didática**. Estudos Afro-Asiáticos, 25(3), 421-461. 2003.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. **O Ensino de História para Crianças e a Formação do Professor para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Revista Educativa, v. 15, n. 2, Pontifícia, Universidade Católica de Goiás, 2012. Disponível em: O Ensino de História para Crianças e a Formação do Professor para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental | Oliveira | Revista Educativa - Revista de Educação (pucgoias.edu.br).

PINAR, William F. **O corpo do pai e a raça do filho: Noé, Schreber e a maldição do pacto**. Tradução Danielle Matheus; Josefina Carmen Diaz de Mello; Sonia Griffó Mattioda. Revisão técnica Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: SciELO - Brasil - O corpo do pai e a raça do filho: Noé, Schreber e a maldição do pacto O corpo do pai e a raça do filho: Noé, Schreber e a maldição do pacto. Acesso em: 13/08/2022.

PINTO, Ana Lúcia Guedes. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática construtiva de sua identidade e formação profissional**. Campinas, SP: mercado das letras, 2002.

PINTO, Regina Pahim. **Movimento Negro e Educação do Negro: a ênfase na identidade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 86, p. 25-38, ago. 1993. Disponível em: Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade. | Cadernos de Pesquisa (fcc.org.br). Acesso em: 13/08/2022.

PRIORI, Angelo.; SILVA, Ana Lúcia da.; BOLONHEZI, Camilla S. de S. **Ensino de História, Diversidade e as Epistemologias do Sul: por uma educação antirracista e docolonial**. In: Angelo Priori, Ana Lúcia da Silva, Camila Samira de Simoni Bolonhezi (orgs.) Ensino de História, Diversidade e Educação antirracista. – 1. ed. – Curitiba: Brazil Publishing, 2020. pp. 7-20.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidad del poder y clasificación social**. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana[1]Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

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

SCHUCMAN, Lia Vainer. SCHLICKMANN, Renata. **Roteiros temáticos da diáspora:** caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil [recurso eletrônico] .Andrea Maila Voss Kominek; Ana Crhistina Vanali (Orgs.) Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

SCHUELER, A. F. M. ; RIZZINI, Irma. Hemetério José dos Santos: professor e intelectual negro nas disputas pela educação na cidade do Rio de Janeiro. In: MAC CORD, Marcelo; ARAÚJO, Carlos Eduardo Moreira de; GOMES, Flávio dos Santos. (Org.). **Rascunhos cativos:** educação, escolas e ensino no Brasil escravista. 1ed.Rio de Janeiro: Faperj/7Letras, 2017, v. 1, p. 77-99.

SCHWARCZ, Lilia Mortiz. **O Espetáculo das Raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil de 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais/Tomaz Tadeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, Jessé, 1960. **Como o racismo criou o Brasil/** Jessé Souza. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021. 304 p.

SOUZA. Neusa Santos. **Tornar-se negro** ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Prefácios de Maria Lúcia da Silva e Jurandir Freire Costa. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra Rosa. Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial. In: **Revista Dialogia.** São Paulo, n. 29, p. 47-68, mai./ago. 2018.

VALENTE, Ana Lúcia. E. F. **Ser negro no Brasil hoje.** 11. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 1994.

WALSH, Catherine. **Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial.** Cuarto Seminario Internacional “Etnoeducacion e Interculturalidad. Perspectivas Afrodescendientes. Lima, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de) colonialidad. Perspectivas críticas y políticas. In: **Visão Global,** Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica y Pedagogía De-colonial:** Apuestas (Des)de el In-surgir, Re-existir y Re-vivir. Coleção digital - Maxwell - PUC-Rio, - Rio de Janeiro, RJ, Brasil, Número do conteúdo: 13582, mai. 2009. Disponível em: Microsoft Word - catherine Walsh.doc (puc-rio.br). Acesso em:13/08/2022.

ZAMBONI, Ernesta. **O ensino de História e a construção da identidade.** História, São Paulo: SEE/Cenp. 1993.

APÊNDICE A - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA/PROFHISTORIA - UFPE

Pesquisadora: Mayara Cristina Gomes de Brito

Título da pesquisa: “Eu não sou negra, sou morena, sou marrom”: a construção da identidade negra das crianças e as memórias de professoras e professores sobre a infância no espaço escolar nos anos iniciais do ensino fundamental.

Orientadora: Marta Margarida de Andrade Lima

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS E OS PROFESSORES

1. Apresentação (nome, idade, tempo de atuação na área, a rede de ensino que trabalha).
2. Você se considera uma pessoa negra? Lembra-se com que idade essa descoberta passou a fazer parte da sua vida?
3. Você se lembra de algum acontecimento que marcou a sua infância no espaço da escola com relação a sua identidade negra, alguma situação racista, por exemplo? Se sim, você lembra qual foi a postura tomada pela escola e/ou professora/professor?
4. Enquanto professora/professor, você presenciou alguma situação racista na escola que trabalha com os educandos, se sim, qual te chamou mais atenção? Quais as posturas foram adotadas?
5. Com relação à identidade das crianças negras, de hoje, você considera que há uma aceitação positiva ou não? O cenário é parecido com o seu tempo de estudante? Por quê?
6. Você acha que as aulas de história podem contribuir para a construção de identidades negras positivas e atitudes antirracistas pelos estudantes, por quê? Como você busca trabalhar tal perspectiva nas aulas de história e sua interdisciplinaridade? Você se lembra como as aulas de história, no seu tempo de estudante, abordavam temas que envolviam a história das pessoas negras?

ANEXO A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um convite para você participar da pesquisa intitulada **“Eu não sou negra, sou morena, sou marrom”**: a construção da identidade negra das crianças e as memórias de professoras e professores sobre a infância no espaço escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, da professora Mayara Cristina Gomes de Brito, sob a orientação da professora Marta Margarida de Andrade Lima, em desenvolvimento no curso de mestrado em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco.

Considerando que sua participação é voluntária, você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Este convite tem por objetivo convidar o seu consentimento para realizarmos um conto infantil inspirado na memória reportada por você no momento da entrevista ocorrida no dia 25 de agosto de 2021. Este conto será o produto didático referente á dissertação citada acima.

Todos os dados resultantes dos procedimentos acima descritos serão guardados em local seguro com a pesquisadora. Salientamos que você terá acesso à construção do produto didático, o conto infantil, a fim de que possa ter conhecimento do conteúdo desenvolvido, tendo em vista que foi inspirado na sua memória pessoal.

Informamos, ainda, que você poderá optar pela forma de identificação na pesquisa. Caso não aceite sua identificação e de alguns nomes de familiares que estão presentes no conto, poderemos fazê-la com nomes próprios fictícios, preservando, assim, sua identidade e de seus familiares.

Você ficará com uma cópia digitalizada deste Termo e toda dúvida que tiver a respeito poderá perguntar diretamente para professora Mayara Cristina.

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, declaro que li as informações contidas neste documento e fui devidamente informada pela pesquisadora – Mayara Cristina Gomes de Brito - dos procedimentos que serão utilizados e a confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar e autorizar o uso dos dados para trabalhos exclusivamente, de natureza acadêmica.

() Aceito minha identificação, de minha mãe e do meu tio no conto infantil (produto didático da pesquisa), cujos nomes foram narrados na entrevista consentida para a citada pesquisa.

Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Declaro, ainda, que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

Recife, _____ de _____ de 2022.

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - CONTO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Este é um convite para você participar da pesquisa intitulada **“Eu não sou negra, sou morena, sou marrom”**: a construção da identidade negra das crianças e as memórias de professoras e professores sobre a infância no espaço escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, da professora Mayara Cristina Gomes de Brito, sob a orientação da professora Marta Margarida de Andrade Lima, em desenvolvimento no curso de mestrado em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco.

Considerando que sua participação é voluntária, você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Este convite tem por objetivo convidar o seu consentimento para realizarmos um conto infantil inspirado na memória reportada por você no momento da entrevista ocorrida no dia 25 de agosto de 2021. Este conto será o produto didático referente á dissertação citada acima.

Todos os dados resultantes dos procedimentos acima descritos serão guardados em local seguro com a pesquisadora. Salientamos que você terá acesso à construção do produto didático, o conto infantil, a fim de que possa ter conhecimento do conteúdo desenvolvido, tendo em vista que foi inspirado na sua memória pessoal.

Informamos, ainda, que você poderá optar pela forma de identificação na pesquisa. Caso não aceite sua identificação e de alguns nomes de familiares que estão presentes no conto, poderemos fazê-la com nomes próprios fictícios, preservando, assim, sua identidade e de seus familiares.

Você ficará com uma cópia digitalizada deste Termo e toda dúvida que tiver a respeito poderá perguntar diretamente para professora Mayara Cristina.

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, declaro que li as informações contidas neste documento e fui devidamente informada pela pesquisadora – Mayara Cristina Gomes de Brito - dos procedimentos que serão utilizados e a confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar e autorizar o uso dos dados para trabalhos exclusivamente, de natureza acadêmica.

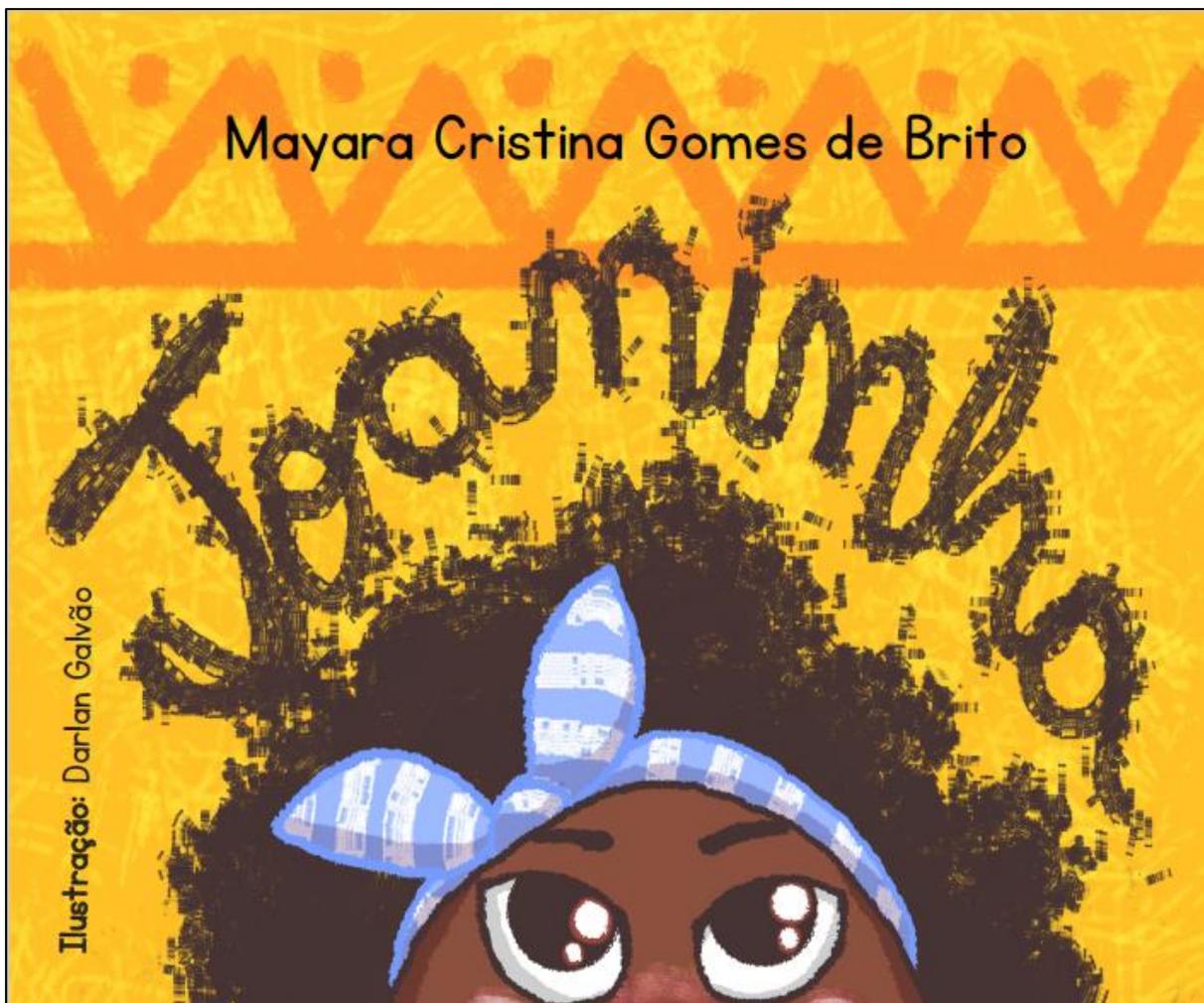
() Aceito minha identificação, de minha mãe e do meu tio no conto infantil (produto didático da pesquisa), cujos nomes foram narrados na entrevista consentida para a citada pesquisa.

Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Declaro, ainda, que recebi uma cópia deste termo de consentimento.

Recife, _____ de _____ de 2022.

ANEXO C – PRODUTO DIDÁTICO (CONTO)



Autora : Mayara Cristina @mayaracgbrito

Ilustrador: Darlan Galvão @darlan_galvao

Diagramadora: Carol Leal @carolina.pinheiro.l

DEDICATÓRIA

Dedico este livro a todas as crianças que se identifiquem com essa história. A todas as crianças que tive, tenho e terei a oportunidade de conhecer e conviver durante a minha trajetória como menina/mulher negra e professora, principalmente, às crianças negras, que me inspiram a continuar buscando formas de trabalhar, positivamente, as identidades negras e o antirracismo na educação, considerando o fortalecimento e empoderamento de cada uma delas. Dedico este livro, em especial, às minhas sobrinhas Alexia Vitória Gomes de Brito da Silva e Giovana Regina Gomes de Brito da Silva, pequeninas potências negras. Por fim, mas não menos importante, dedico este livro à querida Sophia Galvão de Sousa Lira, que tanto inspirou o seu pai, Darlan Galvão, na construção de ilustrações tão maravilhosas e potentes.

APRESENTAÇÃO

Olá, gente!

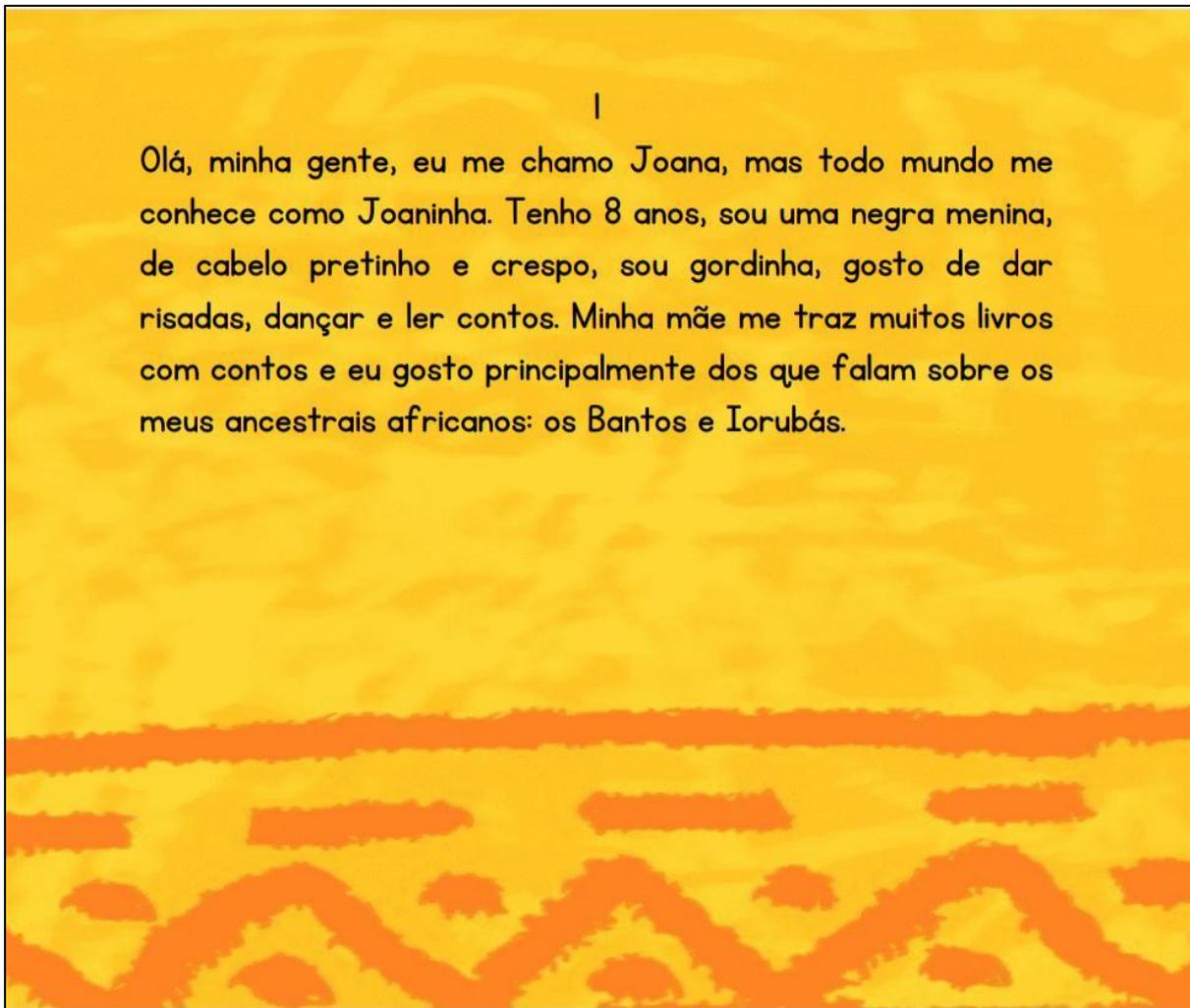
Este conto é inspirado na vivência de uma menina chamada Joana Dias, mas que adora ser chamada por Joaquina. Atualmente, Joaquina é uma negra mulher, professora, poeta e ativista de grupos do Movimento Negro no Estado de Pernambuco. Uma história inspiradora e empoderada.

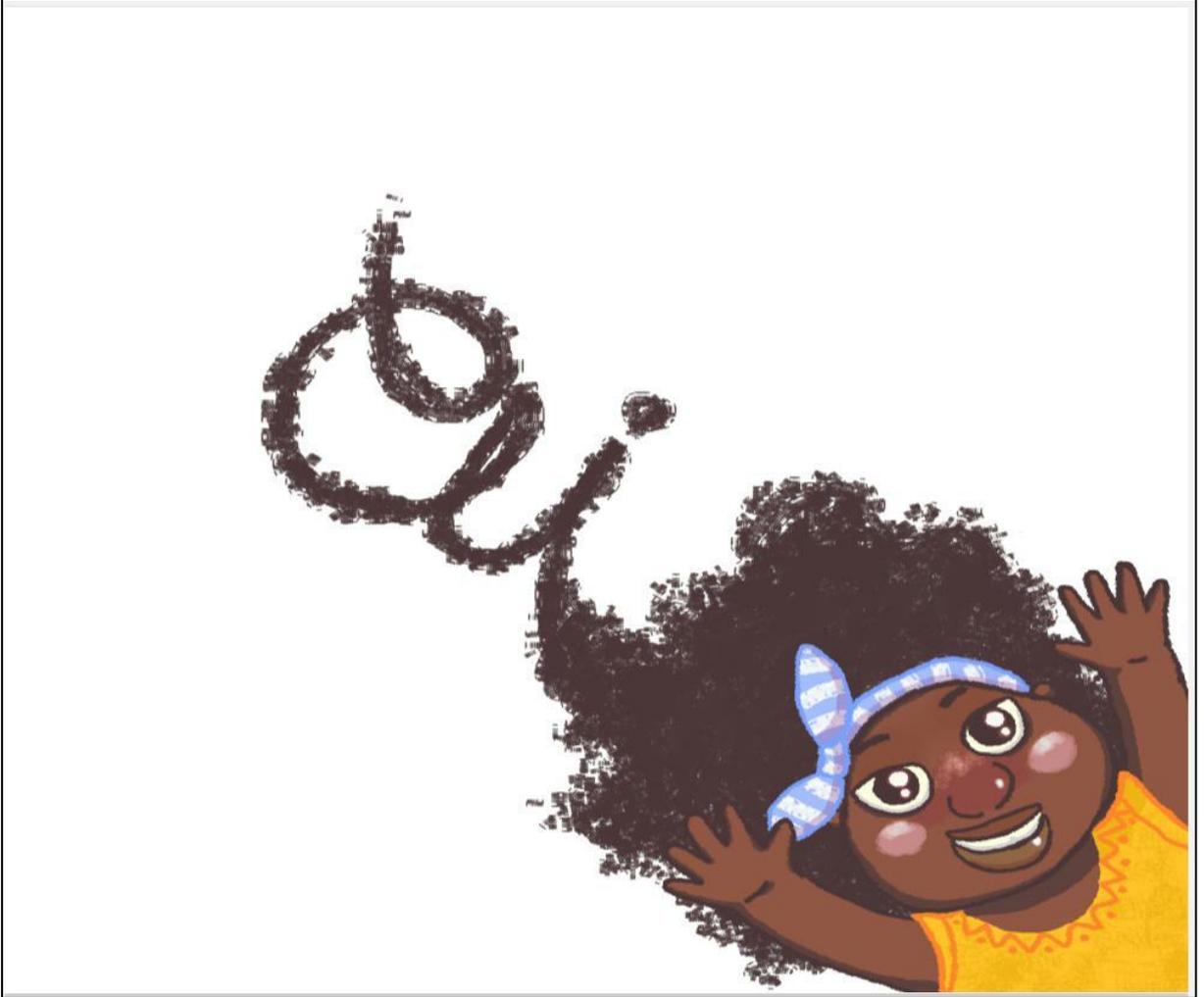
Espero que gostem!



I

Olá, minha gente, eu me chamo Joana, mas todo mundo me conhece como Joaquina. Tenho 8 anos, sou uma negra menina, de cabelo pretinho e crespo, sou gordinha, gosto de dar risadas, dançar e ler contos. Minha mãe me traz muitos livros com contos e eu gosto principalmente dos que falam sobre os meus ancestrais africanos: os Bantos e Iorubás.





2

Eu queria contar para vocês sobre o meu primeiro dia na escola. Até os sete anos, eu estudava em casa, com a minha mãe, Ana. Mainha, é assim como eu a chamo, me ensinou a ler e escrever através dos contos africanos e das linguagens ancestrais da nossa família. Vou dar dois exemplos: vocês sabem aquele colherão de pegar feijão, que chamam de concha? Nós, lá em casa, chamamos de quengo, sabe por quê? Porque nossos ancestrais faziam as conchas da quenga do coco, e aí a família sempre chamou assim.

Também tem a palavra mamó que era como minha mãe chamava a mãe dela, minha avó. E temos vários outros nomes que foram passados de geração em geração, pela família.



3

Sim... mas deixa eu contar sobre o meu primeiro dia na escola! De manhãzinha cedo, minha mãe me arrumou, me deu o café da manhã e antes de ir para o trabalho me deixou na escola. Ela disse que lá eu aprenderia coisas novas e também conheceria outras crianças como eu, que faria novos amigos e amigas, além daqueles que eu já tinha na rua de casa.



4

Ao chegar na escola, a professora me apresentou para a turma, dizendo: "essa é a mais nova coleguinha da classe, Joana, vamos dar as boas vindas a ela?!" Eu levantei, olhei para todos e todas que estavam na sala, dei um sorriso e disse que gostava de ser chamada por Joaquinha, como geralmente as pessoas me chamam.



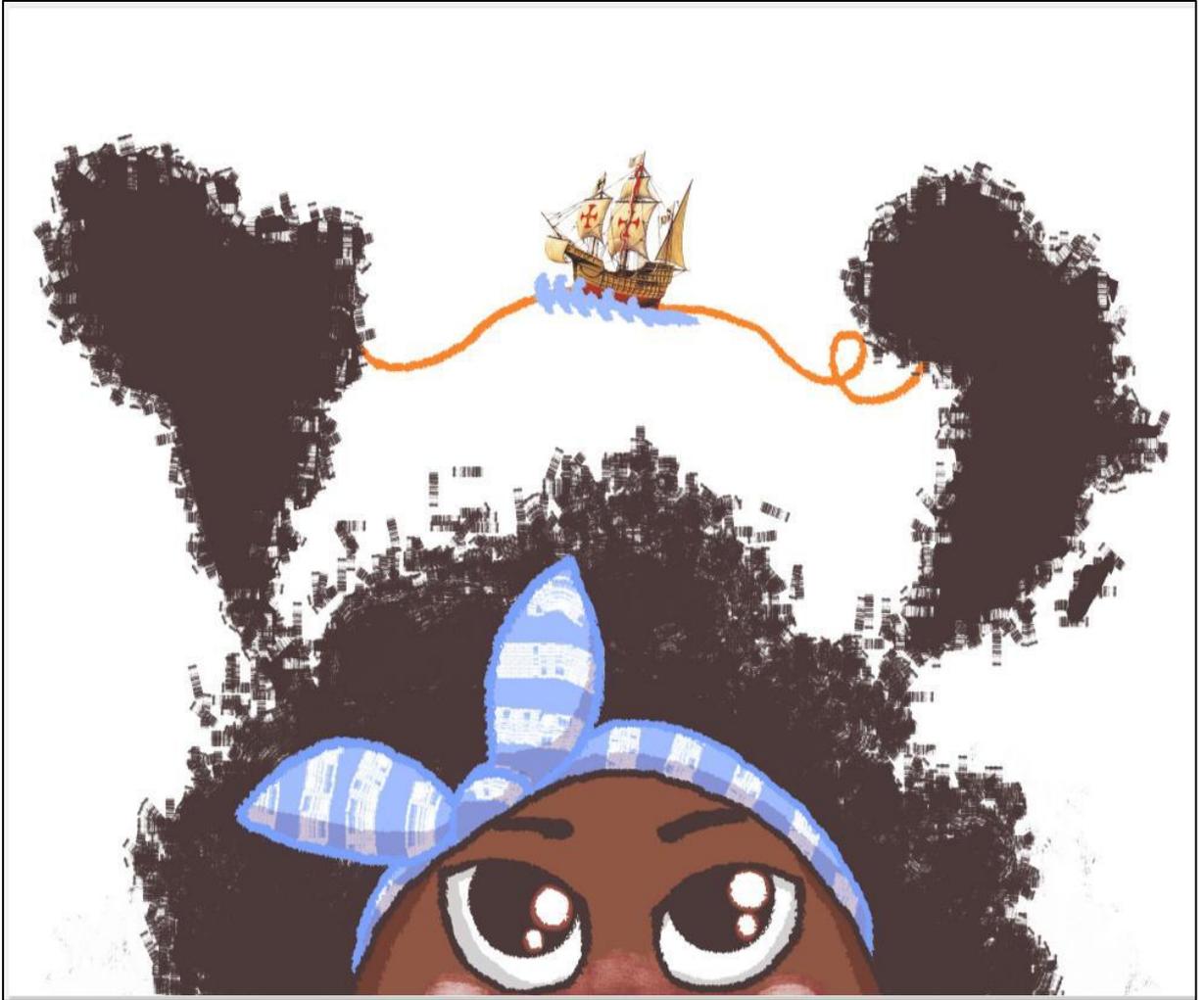
5

A professora escreveu no quadro o nome da escola e a data, logo depois, deu início a uma atividade sobre a libertação da escravatura, dizendo que uma tal de princesa Isabel havia assinado uma lei, chamada de **Lei Áurea**, no ano de 1888. Falou que essa Lei era para libertar todas as pessoas que eram escravas no Brasil naquela época. Aí eu pensei: ôxe, neste ano eu nem era nascida, mainha também não, nem meus tios, nem minhas tias, eu acho que nem minha avó era. Faz muito tempo: 133 anos.



6

Mainha havia me contado a história da **escravização**, que aconteceu aqui no Brasil. Ela disse que era um tipo de exploração que algumas pessoas faziam com outras. Mainha me contou que algumas pessoas do **continente europeu**, que tinham grande poder naquele tempo, e se consideravam melhores que os outros só porque eram brancos e tinham grandes riquezas, se sentiam no direito de comprar pessoas não brancas, principalmente da **África**, onde a maioria das pessoas é preta. Na verdade, o que eles queriam era tomar posse das terras africana para ter ainda mais riqueza e explorar o trabalho das pessoas que moravam ali, nos países de África. Os europeus negociavam a venda dessas pessoas, as levavam à força para outros países distantes, como por exemplo, aqui no **Brasil**. Separavam essas pessoas de seus familiares e as obrigavam a trabalhar para eles, sem que eles recebessem nada por isso, além de serem maltratados, espancados e mal humilhados.



7

A professora deu uma folhinha para a gente pintar, onde tinham homens e mulheres negros e negras, alegres e gratos à princesa Isabel por terem sido libertados da escravidão. Porém, eu fiquei pensando, eles até que tinham motivo para estar felizes, mas gratos? Gratos com uma princesa que veio de uma família europeia, gente que escravizou, durante muitos anos, pessoas negras, como eu e minha família, só por serem brancos e se acharem melhores que nós. Eu mesma não ficaria grata a ela, iria comemorar com minha família. Foi aí quando um menino da turma falou para mim: "Joaninha, se não fosse a **princesa Isabel**, você seria escrava até hoje". Todos da sala ficaram olhando para mim, eu fiquei com muita raiva, mas ao mesmo tempo triste, esperando só a hora de ir embora para casa.



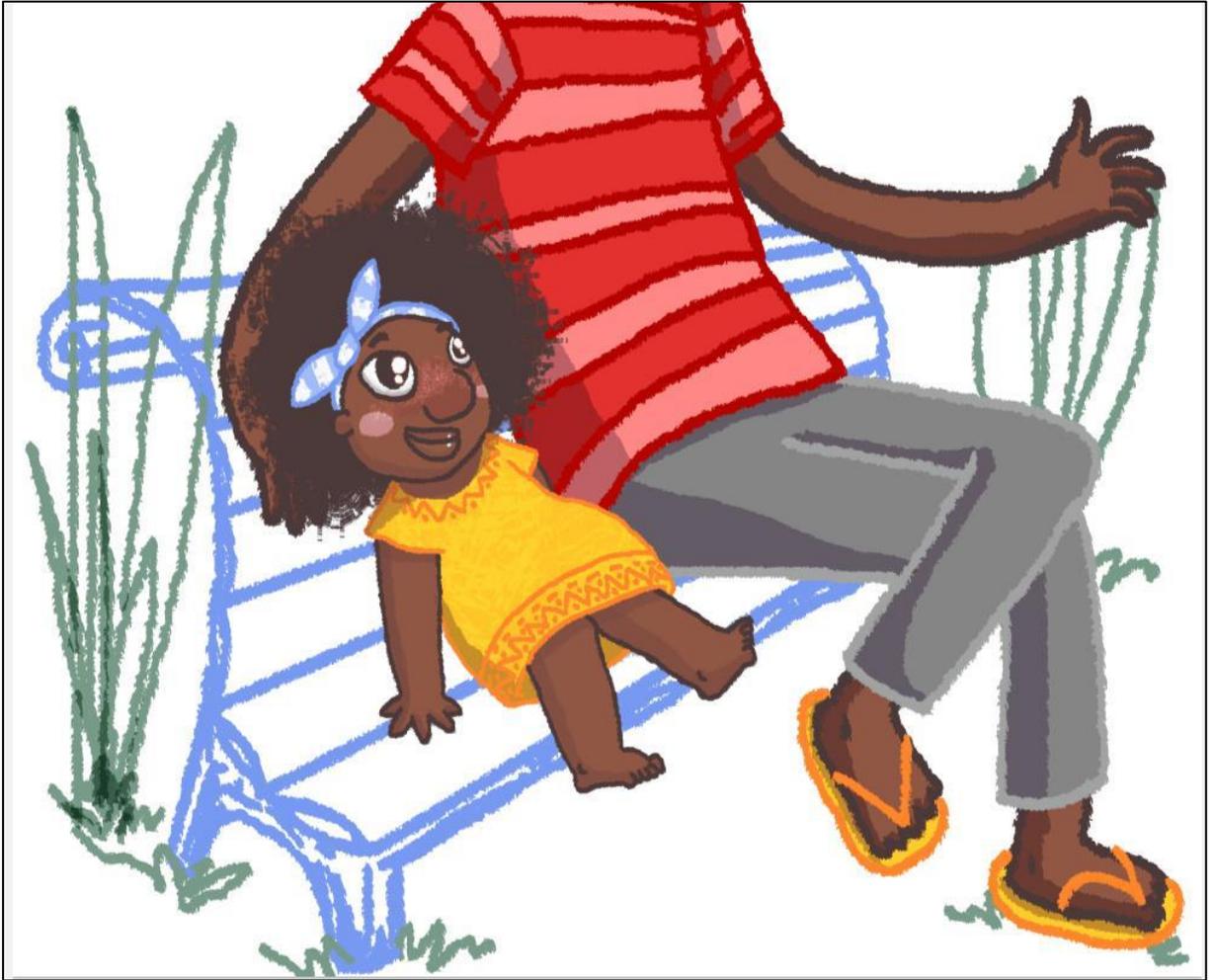
8

Quando meu tio Alexandre foi me buscar na escola, percebeu que eu estava diferente e perguntou o que eu tinha, e eu expliquei a ele. Eu disse que quando eu estudava em casa, aprendia tudo diferente sobre nosso povo negro, sobre nossos ancestrais, que vieram de África, continente de grandes **Impérios e civilizações** de reis e rainhas, intelectuais e artistas, lugar onde se descobriram os primeiros **fósseis** humanos, onde surgiram as primeiras escolas. Sem falar na injustiça que fizeram com o nosso povo preto, porque foram obrigados a serem **escravizados**, e, mesmo assim, lutaram muito para sair daquela situação.



9

Meu tio sentou comigo e me falou sobre **racismo**. Eu sabia que tinha existido a **escravização**, que aquilo era **racismo**, mas não sabia que o que tinham feito comigo na escola também era racismo. Meu tio me falou que algumas pessoas brancas vivem a sensação de que são melhores que outras pessoas só por conta da cor da pele, como se ser branco fosse a melhor coisa do mundo e ter outra cor de pele fosse algo ruim, mas não é. Ele contou que essas pessoas racistas riem, debocham, tratam mal e excluem as pessoas pretas. Falam do nosso cabelo, chamando muitas vezes de cabelo ruim, falam mal do nosso nariz, dos nossos olhos, da nossa boca, dizem que é feio, mas não são, é só o **racismo** deles querendo nos abalar. Além do que, o racismo é um crime, não faz bem, causa tristeza, muita briga e até morte, e, para quê isso? Meu tio me fez pensar que todos nós somos diferentes, não existe ninguém igual a ninguém, seria muito chato se fosse assim. Imagina só, todo mundo igual! Agora, não é porque somos diferentes que o tratamento e os direitos devem ser diferentes. Devemos tratar bem e ser tratados da mesma forma, todo mundo.



10

Desde esse dia, meu tio passou a me levar para os encontros do **Movimento Negro Unificado (MNU)**, que é um grupo de pessoas negras que lutam contra o racismo.

Aprendi lá a me fortalecer junto com outras pessoas e a ter ainda mais orgulho da minha cor, do meu cabelo, dos meus olhos, da minha boca, do meu corpinho humaninho. Tudo isso eu herdei da minha família, que eu amo muito, dos nossos ancestrais africanos, que lutaram para acabar com a **escravização** e o **racismo**. Por isso que eu digo: vergonha? Vergonha de quê? De ter a beleza do povo que eu amo!? Quem tem que ter vergonha é quem é racista, pelo que dizem e fazem. Meu tio e todos do grupo me ensinaram que precisamos conhecer a nossa história para nos fortalecer.



II

Eu aprendo muito com minha família, principalmente com o pessoal mais velho, eles me passam muita sabedoria. Aprendi com a escola, também, a não baixar a cabeça e nem me calar quando quiserem vir com brincadeiras e piadas **racistas**, que só ferem a gente. Por isso, hoje, eu sei quem eu sou e o que não quero ser. Eu não quero ser uma pessoa que não entende e não respeita as diferenças dos outros. E quem eu sou? Eu sou uma menina que adora conhecer, ouvir e contar histórias. Sou preta, inteligente, tudo que eu quero saber eu vou lá e pesquiso. Sou bonita, amo cada pedacinho meu, desde o fio do cabelo até o dedinho do pé, porque cada parte de mim veio das pessoas que mais amo: minha família. Se não fosse por meus **ancestrais** eu nem estaria aqui hoje, contando minha história. Eu não poderia ser diferente do que eu sou, e nem quero.

E você, me diz aí: Quem você é? Quem você não é? Você gosta de ser quem é? Conta a tua história!



“Não basta não ser racista, é
preciso ser antirracista.”
(Angela Davis)

**Autora:**

Mayara Cristina é mulher negra, professora e pernambucana. É formada no Curso Normal e em licenciatura em História. Atua, principalmente, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública. É pesquisadora de temáticas antirracistas e ativista no combate ao racismo.

E-mail: mayaracgbrito@gmail.com

Instagram: @mayaracgbrito

**Ilustrador:**

Darlan Galvão é natural de Vitória de Santo Antão-PE, professor formado em Geografia, artista visual amador e, às vezes, pensador do mundo.

Atualmente é professor no ensino fundamental e médio das redes pública e privada, cineclubismo e ilustração nas horas vagas. Carrega na sua prática docente e artística o ideal antirracista e afrocentrista.

Instagram: @darlan_galvao

**Diagramadora:**

Carolina Leal é musicista e professora de artes. Compositora de veia étnica, decodifica o mundo através de seus poemas. Participa do Coletivo de Combate ao Racismo do SINPROJA.

Instagram: @carolina.pinheiro.l