

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE HISTÓRIA
GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

Estela Maria Gonçalves de Souza

“Negro com orgulho”

Ensino de História e Africanidades nos 6ºs anos da Escola Estadual Duque de Caxias

Juiz de Fora

2019

Estela Maria Gonçalves de Souza

“Negro com orgulho”

Ensino de História e Africanidades nos 6ºs anos da Escola Estadual Duque de Caxias

Trabalho de conclusão de curso apresentado a Faculdade de História da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção da licenciatura em História.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Fernanda do Nascimento Thomaz

Co-orientadora: Prof^ª. Dr^ª Carolina dos Santos Bezerra

Juiz de Fora

2019

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por estar comigo em todos os momentos, e enviar suas providências para que essa realidade fosse possível. Minha fé foi capaz de me transportar até aqui.

Agradeço aos meus pais, principalmente minha mãe Vera, por me apoiar em cada passo dado, e por esperar, ansiosamente, por mais essa conquista. Saiba que seu exemplo como mãe, mulher, negra, professora e guerreira foi minha inspiração para finalizar com sucesso minha graduação. À Luiz, meu pai, obrigada por me proporcionar os anos de estudo que infelizmente lhes foram tirados pelas circunstâncias estruturais do racismo. Saiba que essa vitória é nossa.

Agradeço à minha irmã Ester, companheira, otimista, e presença marcante na minha vida enquanto graduanda. A você, todo sucesso na academia! Agradeço a meu irmão Stéfano, que a seu modo, se orgulhava pela primeira irmã a ingressar numa universidade pública.

Às minhas tias Sônia, Efigênia, Marina e Rita, que contribuíram para minha permanência em Juiz de Fora e que hoje se alegram com mais uma mulher, proveniente de uma família negra, formada na academia. Bendita seja a força das mulheres!

Aos meus amigos que foram parte essencial durante a minha vida no processo de graduação: que vocês possam ser o elo que me vincula às minhas raízes.

À Luan Pedretti, grande amigo e integrante da minha vida acadêmica e pessoal. Obrigada por ser parte fundamental da minha trajetória e por possuir conselhos e críticas edificantes. Que os orixás te conduzam pelo caminho da luz!

Às minhas orientadoras, Fernanda Thomaz e Carolina Bezerra, que ao longo desses anos estiveram comigo, não me deixando desistir diante das dificuldades: vocês são incríveis! Saiba que em vocês vejo a força e a resistência da mulher negra na academia, assim como a inteligência ancestral que nossos antepassados possuíram para suas (re)existências cotidianas. A vocês todo sucesso e boas vibrações.

À Luiz Otávio Louzada, companheiro e amigo, que esteve comigo em todos esses anos da graduação: a você todo meu amor, carinho e admiração. Obrigada por ser presença nos bons e maus momentos, e por estar junto de mim nessa mais nova conquista.

A todos o meu muito obrigada. Oxalá quem guia!

RESUMO

A presente monografia tem por objetivo compreender de que forma o ensino de História e as africanidades constituem a construção e a (re)construção identitária das e dos alunos dos 6ºs anos da Escola Estadual Duque de Caxias, situada na região central da cidade de Juiz de Fora, e de que maneira essa construção exerce influência direta no combate à discriminação racial no município. Pautada na Lei 10.639/03, que torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação básica, no Parecer do Conselho Nacional de Educação 003/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e nas entrevistas realizadas com as e os alunos, principal objeto de estudo e de análise, busco abordar questões que concluem que a escola, compreendendo seu papel sócio-formador, é capaz de eliminar suas influências coloniais, sendo a principal instituição capaz de iniciar o processo de eliminação do racismo na sociedade atual a partir do fomento de relações identitárias e étnico-raciais.

A massiva repetição da história dos povos negros atrelada somente à escravidão e subserviência, bem como seus impactos na construção identitária dos estudantes negros e não negros da Escola Duque de Caxias complementam a abordagem da monografia. Diante disso, como forma de argumento, é levado em conta o histórico de silenciamento da cidade de Juiz de Fora e sua posição que ocupa o 3º lugar no ranking de desigualdade social entre negros e brancos, verificada na pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizada no ano de 2017.

Palavras-chave: ensino de História - africanidades – negros – escola

ABSTRACT

The objective of this monograph is to understand how the teaching of History and Africanities constitute the construction and (re) construction of the identities of the students of the 6th grade of the Duque de Caxias State School, located in the central region of the city of Juiz de Fora, and in what way this construction exerts a direct influence in the fight against racial discrimination in the municipality. Guided by Law 10.639 / 03, which makes compulsory the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture in basic education, in the Opinion of the National Council of Education 003/2004, which establishes the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture, and in the interviews conducted with the students, the main object of study and analysis, I try to address questions that conclude that the school, understanding its socio-trainer role, is capable to eliminate its colonial influences, being the main institution able to initiate the process of elimination of racism in the current society from the fostering of relations of identity and ethnic-racial relations

The massive repetition of the history of black peoples, tied only to slavery and subservience, as well as its impact on the identity construction of black and non-black students of the Duque de Caxias School complement the monograph's approach. Therefore, as an argument, we take into account the history of silencing the city of Juiz de Fora and its position that occupies the 3rd place in the ranking of social inequality between blacks and whites, verified in the research of the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE) held in the year 2017.

Keywords: history teaching - africanities - black - school

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	6
	CAPÍTULO I.....	13
	CAPÍTULO II.....	24
	CAPÍTULO III	37
2	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
3	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51

1. INTRODUÇÃO

Pensar o Ensino de História e a prática das africanidades no âmbito escolar traz protagonismo a sujeitos invisibilizados dentro da história nacional e dos espaços educacionais, ressignificando uma história que sempre foi pautada nos heróis nacionais. Logo, a Escola Estadual Duque de Caxias, situada na região central da cidade de Juiz de Fora – Minas Gerais, se constituiu enquanto local de análise da rotina escolar de duas turmas do 6º ano do ensino fundamental. Por ser uma escola que recebe o nome de um monarca brasileiro do século XIX, o que caracteriza a influência nacional dos grandes heróis, meu questionamento voltou-se para o Ensino de História que chega até os estudantes, e suas implicações no cotidiano escolar.

O Brasil é um país que traz em seu histórico nacional mais de 3 séculos de escravidão negra e indígena. E as consequências dessa escravidão podem ser percebidas no cotidiano brasileiro sem muito esforço, como por exemplo ao observar a segregação e formação espacial e territorial, no trânsito de pessoas em determinados lugares, ou até mesmo nos noticiários que tratam sobre a violência do país, em que há um sumário extermínio da população negra. Esses fatos não acontecem isoladamente em alguns poucos lugares do Brasil. Estão presentes o tempo todo, em todo lugar. Portanto, é uma estrutura de invisibilização, marginalização, segregação e exclusão que impera sobre a população negra e indígena.

A escola, em sua forma hierárquica e estrutural, reproduz os diversos tipos de racismos existentes. O mais comum, principalmente quando se trata de vinculações formais, é o racismo institucional¹, que ocorre quando há um tratamento diferenciado entre indivíduos dentro de organizações e instituições públicas e privadas. Nesse caso, é a disparidade na relação entre negros e brancos num mesmo local, de maneira a subjugar-los por meio de ações, atitudes, negligências, desqualificação, ocorrendo na maioria das vezes, de forma velada ou naturalizada. Sua influência se dá também na omissão do conteúdo relativo à História da África nos bancos escolares, de modo a não ser considerado relevante para chegar ao conhecimento dos alunos. Disso decorre consequências que lidam diretamente no relacionamento entre estudantes, assim como a maneira com que encaram as questões relativas à cor da pele e seus desdobramentos.

Portanto, a presente monografia tem por finalidade responder a uma pergunta que deu origem à sua escrita: “Teria o ensino de História e a prática das africanidades influência na construção e (re)construção identitária das e dos estudantes dos 6ºs anos da Escola Estadual Duque de Caxias?” Essa pergunta dialoga com a temática relativa ao Ensino de História e as

¹ Conceito utilizado em diálogo com as autoras Sueli Carneiro, Lilia Moritz Schwarcz e Angela Davis.

africanidades, que em conjunto com a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação básica e o Parecer CNE/CP 003/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, buscam positivar a história dos negros e auxiliar diretamente na construção e (re)construção identitária das e dos estudantes na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais.

As discussões existentes em torno da escola e das relações étnico raciais em seu espaço não são atuais. Desde fins do século XIX e início do século XX, movimentos populares lutam pela inclusão e valorização da cultura africana e afro-brasileira para a população brasileira. Um dos movimentos principais desse segmento é o Movimento Negro Unificado (MNU), que traz para o cenário nacional a necessidade da inserção de políticas públicas e superação das desigualdades raciais.

Ao andar pelas ruas juizforanas, principalmente na região central, é de fácil percepção a segregação espacial e geográfica existente no local, marcada por uma hierarquização socialmente construída. A cidade, a partir de suas construções e o acesso a elas destinado², estabelece uma relação social com seus indivíduos, uma vez que está fragmentada em locais destinados a brancos e negros. É a manutenção de muros invisíveis, inibindo a presença de determinadas classes sociais.

Diante dessa reflexão, a problemática em volta da temática da monografia surgiu através da observação do cotidiano da cidade de Juiz de Fora, principalmente nas áreas centrais e nos entornos da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), locais que possuem maior transitoriedade. Além desses locais, observei também escolas públicas que se encontram dentro desses lugares de trânsito pessoal, refletindo sobre as possíveis relações estabelecidas entre alunos negros e não negros, e qual seria o impacto do papel de formação da escola nessas relações.

O racismo estrutural, nesse caso expresso no acesso da população negra a determinados lugares, é característica presente no município de Juiz de Fora, advindo de um panorama nacional, que pautou a história da construção da nação baseada em silenciamentos e exclusão para uns, e privilégios e exaltações para outros. É nesse meio, que o ensino de História e as africanidades agem diretamente no conhecimento e na aprendizagem da prática do saber no espaço escolar, evidenciando aos estudantes a estrutura racial presente na sociedade, assim como suas práticas naturalizadas cotidianamente.

² Para saber mais, ver a discussão em torno do termo **Arquitetura da Exclusão**, assim como o documentário produzido por Daniel Lima, 2010, intitulado também “Arquitetura da Exclusão”.

A escola se define como um dos principais elementos da construção identitária de seus discentes, assim como estimula seu papel social e político na sociedade brasileira. Sabendo disso, busco compreender de que forma se dá as relações entre estudantes negros e não negros de duas turmas dos 6ºs anos da Escola Estadual Duque de Caxias, e como esses aspectos dialogam com sua própria identidade e a História que lhes é ensinada. Segundo Nilma Lino Gomes (2003, p. 39),

A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las.

Logo, a autora salienta que a escola torna-se o eixo central na socialização e aceitação das diferenças, assim como seu necessário papel na desestruturação de preconceitos e racismos advindos de uma sociedade marcada por séculos de subjugação e silenciamentos relativos aos povos negros. Sendo assim, a escola, juntamente com os conteúdos que ali são ensinados, configura-se como o lugar ideal para a emancipação de sujeitos através da prática das africanidades, assim como numa possível relação ausente de hierarquias previamente estabelecidas. Os olhares destinados aos estudantes negros são, muitas vezes, carregados de imaginários e estereótipos existentes em torno da população negra brasileira. Dessa maneira, a prática das africanidades no ambiente escolar contribui para a eliminação dos preconceitos existentes por parte dos docentes e da própria instituição escolar.

Desse modo, a escola como instituição tem o dever de zelar por uma educação que seja inclusiva e que abarque a toda população brasileira. De acordo com Fernando Haddad, intelectual que ocupava a cadeira do Ministério da Educação no ano de 2005,

Na educação brasileira, a ausência de reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola. O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais, nas diversas instituições educacionais, contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores. O silêncio escolar sobre o racismo cotidiano não só impede o florescimento do potencial intelectual de milhares de mentes nas escolas brasileiras, tanto de alunos negros, como de alunos brancos, como também nos embrutece ao longo de nossas vidas [...]. (Ministério da Educação do Brasil, 2005, p. 11).

O autor da citação traz aspectos importantes sobre o papel da escola e seu desafio para uma educação antirracista, como por exemplo a desnaturalização e a não manutenção de

hierarquias raciais dentro do ambiente escolar, e também o não silenciamento em situações que configuram preconceito e discriminação. Ou seja, o papel da escola vai muito além do que educar e ensinar. Atua diretamente na protagonização de estudantes negros e não negros, assim como na existência e valorização de um indivíduo enquanto integrante de uma sociedade e na qualidade de sujeito histórico.

Desse modo, estar presente na Escola Estadual Duque de Caxias, teve por propósito perceber e acompanhar as e os discentes em seu processo formativo pessoal e identitário, principalmente os pré-adolescentes, que muitas vezes são silenciados em suas opiniões e conhecimentos internos e externos à escola. Eles e elas são, portanto, meu objeto de estudo e investigação. É na transição da pré-adolescência para a adolescência que os conflitos relativos à aparência tomam maior vigor, em que algumas opiniões sobre a sociedade e o mundo começam a ser formadas, assim como o questionamento sobre “quem sou eu” e “que lugar ocupo no mundo”. E é também nesse período de descoberta que os preconceitos e as discriminações, voltadas principalmente para a questão racial, orientação sexual, e sua forma física se fazem presentes. Podem causar isolamento, vergonha e revolta naqueles (as) que sofrem com as imposições dos padrões vigentes, como a cor da pele, o tipo de cabelo, o poder aquisitivo, os males do capitalismo.

Diante dessas questões, a presença da escola com um ensino crítico, que busque o autoconhecimento de cada estudante, a valorização da individualidade, o respeito à diversidade, transmissão positiva e a quebra de paradigmas da história de povos que foram silenciados em nosso país, contribuem para a percepção de violências simbólicas existentes no espaço escolar e na sociedade, assim como sua consequente exclusão. De acordo com Júnia Sales (2011, p. 169),

a superação do eurocentrismo pode ser compreendida como responsabilidade de todos os professores e da experiência escolar de maneira mais abrangente; e não, como tem sido feito em algumas realidades, por um ou outro professor e/ou em momentos singulares ou excepcionais em relação à rotina escolar.

O tratamento relativo ao racismo dentro do espaço escolar já vem sendo discutido e debatido durante décadas por estudiosos e intelectuais que se dedicam à abordagem desse tema, bem como as possibilidades de atuação, principalmente pela parte docente, para seu gradativo

fim dentro do ensino.³ Para Kabengele Munanga (2015, p. 29), “as leis 10.639 e 11.645 se configuram como uma correção do esquecimento da memória positiva da escravidão na história do Brasil”, de forma a suscitar para professores, educadores e profissionais comprometidos com a educação, a necessidade e a importância de se trabalhar, de maneira positiva, a existência de indivíduos que compuseram e compõem o cenário nacional brasileiro, incidindo diretamente no conhecimento das e dos alunos inseridos na educação básica.

A escola escolhida para análise e investigação se encontra na cidade de Juiz de Fora, eleita a 3º cidade mais desigual do país na relação comparativa entre brancos e negros no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), segundo o IBGE (2017). É uma escola da esfera pública, composta por 1676 estudantes⁴, e constituída por uma grande parcela de estudantes negros e não brancos. Por esse fato, reafirmo a necessidade de se positivar a história de povos que foram privados da sua devida incorporação no contexto nacional, sobretudo num município que mantém sua escravidão africana silenciada.

O conceito de africanidades, cunhado pela autora Petronilha Beatriz (2005, p. 155), nos revela que

Ao dizer africanidades brasileiras, estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, estamos, de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia.

Portanto, é fundamental que a escola como instituição, adote como prática as africanidades, uma vez que a formação étnico-racial brasileira, composta por pretos, brancos e pardos, muitas vezes é vista como o “charme” do país, caracterizando uma imensa diversidade sócio e étnico-racial em nossa sociedade. Entretanto, essa mesma diversidade hierarquiza, exclui, modifica e desvaloriza a história dos povos, principalmente os negros. E nos bancos escolares não é diferente. E é nesse local que o respeito às diferenças, a valorização de culturas, o conhecimento, o aprendizado, e a empatia pelo outro deveriam e devem ser intensificadas a partir de práticas na escola. O racismo não é algo raro no Brasil. Desse modo, argumento que a escola é a principal via de acesso para a contínua desestruturação do racismo e da discriminação,

³ Para saber mais, ver as obras dos principais estudiosos sobre as relações étnico-raciais e educação: Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Júnia Sales Pereira, Anderson Ribeiro de Oliva, Henrique Cunha Júnior, etc.

⁴ Composição numérica da Escola Estadual Duque de Caxias, obtida através dos dados quantitativos em diálogo com a secretaria escolar. Essa análise numérica engloba estudantes do ciclo básico, sendo o fundamental 2 e o Ensino Médio, e também estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

assim como a prática das africanidades na valorização de culturas e identidades da população afro-brasileira, questão principal do capítulo 1.

Os entornos da Escola Estadual Duque de Caxias se configura enquanto análise relevante para compreender a necessidade de se trabalhar a autoestima dos estudantes e sua percepção sobre o município de Juiz de Fora. Por ser uma escola localizada na região central, suas proximidades englobam também bairros de classe média e classe média alta, a saber: bairro São Mateus, Alto dos Passos e Bom Pastor, além do centro comercial da cidade e escolas particulares com um alto padrão de custo. Logo, nas redondezas da escola coadunam-se diversas classes e grupos étnico-raciais, e sua presença num espaço considerado elitizado diz de uma problemática, mas também de uma resistência, por ser uma escola pública num local predominantemente hierárquico e dominado por classes sociais de alto poder aquisitivo. Violências veladas, destinadas à classe e à cor, são permanências constantes no âmbito social, existentes, principalmente, nos entornos de instituições públicas que se situam em meios do domínio de uma única classe social. O papel político da escola é também o de formar cidadãos capazes de perceber as injustiças sociais e caminhar rumo à sua desestruturação. Faz parte do papel político escolar também, evidenciar aos alunos as desigualdades sociais existentes, assim como seus impactos na cidadania, propiciando sua compreensão de que a formação social não se deu de forma homogênea. E que é, a partir disso, que os preconceitos e discriminações tomam forma, contribuindo para a segregação e exclusão de indivíduos e coletividades.

O histórico do Brasil incidiu em todas as suas regiões, contribuindo para a existência de hierarquias e estruturas que impedem o acesso dos negros e demais grupos étnico-raciais, senão os dominantes, aos seus desdobramentos. Infelizmente, a escola como instituição faz parte desse processo, em que sua construção histórica se pautou, primeiramente, no ensino da elite e das classes mais abastadas, permanecendo o restante da população sem acesso a uma educação de qualidade. A escola como potencializadora e propagadora do epistemicídio em relação aos estudantes negros é o principal argumento do capítulo 2, em que a metodologia utilizada parte da análise da construção da história nacional e a gradativa exclusão e silenciamento da história dos africanos e afrodescendentes no Brasil, reverberando no conhecimento e na visão adquirida pelos alunos dentro das instituições escolares.

As concepções relativas à África e seus descendentes não são contemporâneas. Elas datam de séculos de estruturação e legitimação, além da justificativa do porquê a África deveria ter sido colonizada. Ao longo do século XVIII e no decorrer do século XIX, teorias científicas compuseram o cenário mundial, determinando a forma de tratamento dos indivíduos considerados subalternos e/ou inferiores. Ideologias afirmativas de superioridade imperaram o

pensamento europeu, e a partir disso, empreendeu-se colonizações com justificativas baseadas na raça, etnia, forma física, intelectualidade, história escrita, religião, organização territorial, modos de vida distintos da cultura europeia. Portanto, ao tratar sobre questões raciais e preconceituosas, é impossível não se ater à concepção cientificista vigente no século XIX. Kabengele Munanga expõe que no século XVIII, a concepção de raça pautou-se na cor da pele (branca, preta e amarela), passando a fazer parte do imaginário social e coletivo do período.⁵ A sociedade brasileira passou a ser identificada por meio dessas três raças, tendo no século posterior seus critérios expandidos para a forma física, como nariz, lábios, queixo, formato do crânio, ângulo facial, cabelos, etc.

Tendo a escola ciência do seu papel formador de cidadãos, a mesma deve promover o conhecimento desvinculado das ideias dominantes, de modo a abarcar as diversas contribuições étnico-raciais para a sociedade brasileira, e contribuindo para a necessária positivação da história e cultura dos negros em solo nacional. A repetitiva história de inferioridade e subserviência resulta em constantes desvalorizações desse grupo étnico-racial, além de uma não aceitação e negação, por parte dos negros, principalmente os que se encontram em idade escolar, de sua origem e ascendência étnico-racial. Logo, a atuação da escola na incorporação e positivação de histórias, auxilia diretamente numa (re) construção identitária de seu corpo discente, argumento do capítulo 3. As e os alunos precisam ser levados em consideração como integrantes e agentes do seu próprio tempo, sendo compreendidos também enquanto participantes e receptores das ações e transformações ocorridas na sociedade na qual estão inseridos.

⁵ MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem Conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Revista USP. 2003.

CAPÍTULO I

Africanizar quem? E por quê?

A escola, principalmente a escola pública, tornou-se ao longo dos anos uma das principais vias de acesso à educação básica para grande parte da população brasileira. Assim como nosso país é caracterizado por sua diversidade, a escola segue o mesmo caminho. Entretanto, a mesma não extingue certas permanências sociais e estereótipos advindos dessa problemática diversidade, entre elas o preconceito e a discriminação. Para Júnia Sales, a escola se caracteriza como um “espaço sociocultural complexo e permeado pelos dilemas e pelos problemas socialmente vivenciados (p. 157)”, trazendo assim a influência direta da sociedade no espaço escolar. Além disso, se caracteriza também como um lugar de poder e disputa relativos à memória e ao pertencimento, afunilando ainda mais seu papel socioeducador.

Para a compreensão do espaço escolar da Escola Estadual Duque de Caxias e o modo com que os alunos estabelecem relações voltadas para a discriminação, o preconceito e o racismo, a metodologia utilizada consistiu na aplicação de um questionário e de uma aula temática sobre o continente africano. Numa análise quantitativa, 59 alunos responderam o questionário, colaborando para uma rica pesquisa e reflexão. Durante o momento de prática e observação que pude estar em sala de aula, identifiquei que poucas vezes haviam situações que dissessem respeito diretamente à cor dos alunos, avançando para uma situação mais complexa.

Ao aplicar o questionário, pontuei duas questões que considerei relevantes para tratar das abordagens relativas ao tema em estudo, que dizem respeito à maneira que se veem em relação a sua cor e quais tipos de enfrentamentos pessoais já vivenciaram na escola. As perguntas foram exatamente essas: “Como você se vê quando te perguntam qual é a sua cor?” e a outra: “Você já sofreu algum tipo de bullying, preconceito ou discriminação na escola? Se puder, fale o motivo”. Além dessas duas perguntas, ainda como forma de perceber o modo que se relacionam consigo mesmo, indaguei: “Você gosta das suas características físicas?”; “Se pudesse, o que mudaria em você? Por quê?”.

Como era de se esperar, houveram respostas que constataram o que está sendo discutido ao longo dessa pesquisa, confirmando os argumentos aqui defendidos. Existe um grande conflito em torno da aceitação da cor e os fatores que dela decorrem, resultando muitas vezes nas situações de racismo e discriminação por parte dos alunos e do próprio corpo docente. O trabalho da escola é imprescindível para o combate dessas questões que afetam diretamente o cotidiano escolar dos seus estudantes. Os resultados obtidos no questionário dos alunos serão discutidos com maior profundidade no capítulo III dessa monografia. Entretanto, essa

problemática se caracteriza como a principal questão do capítulo, indo ao encontro da necessidade das africanidades no ambiente da escola e sua consequente execução.

A educação no espaço escolar deveria ser pensada e democratizada de forma a incluir e abarcar sujeitos históricos componentes da grande e diversa sociedade brasileira, na qual as relações estabelecidas ecoam diretamente no cotidiano educacional, social e familiar. Para tanto, trabalhar com o conceito de diversidade se faz fundamental nesse capítulo, uma vez que nos possibilita compreender a necessidade de ampliar o ensino e perceber violências existentes no espaço escolar que antes passavam despercebidas e/ou eram ignoradas. Kabengele Munanga nos diz que

a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana.

Nesse caso, tratarei neste capítulo de que forma o trabalho com o conceito de diversidade⁶, associado com as africanidades e juntamente com as leis 10.639/03 e 11.645/08, atuam diretamente na desconstrução de vieses estigmatizados na sociedade e introjetados na escola. Dessa maneira, contribuem para a permanência de estudantes negros e não negros no âmbito educacional, de modo que consigam compreender e lidar com as diferenças existentes e não reproduzirem os mitos de superioridade e inferioridade presentes no plano nacional brasileiro.

No pós abolição, em que os negros não foram integrados da devida forma na sociedade, a única maneira de alfabetização e ascensão social era por meio da educação, e consequentemente, da escola. Segundo Gomes, as organizações negras desde o início do século XX reivindicavam a inclusão dos negros na escola pública, aparecendo como recurso argumentativo nos debates educacionais dos anos de 1940 e 1960 (2012, p. 737). Logo, sua introdução na sociedade não foi facilitada, restando aos recém libertos a continuidade dos trabalhos prestados nas fazendas⁷, mas não na condição da dada escravidão, acrescentado

⁶ O entendimento do conceito de diversidade ao longo de monografia não será considerado como sinônimo de vivência harmônica entre os diversos grupos sociais. Ele traz, portanto, as diferenças como desestruturadoras dos diversos preconceitos e racismos existentes no espaço escolar. ,

⁷ No momento da abolição da escravidão, pela lei de 13 de maio de 1888, cerca de 750 mil pessoas continuavam escravizadas, e mais da metade da população do país era constituída de homens e mulheres afrodescendentes. (Hebe Mattos, 2001).

também pelas dificuldades de um país extremamente racista e higienista pós 1888. A partir disso pode-se indagar: até que ponto houve a abolição da escravidão?

Percebo que, por mais que se queira falar dos negros na sociedade brasileira, é impossível não tocar no assunto da escravidão, e na forma com que tal agiu diretamente na história individual e coletiva desses sujeitos em nosso país. A crença na superioridade de uns, e inferioridade de outros levou à atual estrutura hierárquica e social, em que os negros ainda ocupam os baixos lugares, sejam em favelas, periferias, minoria quantitativa nos altos cargos, locais de destaque, no ensino superior e de qualidade, sendo o Estado potencializador e mantenedor desse sistema⁸.

Infelizmente, ao observarmos o sistema escolar, é possível constatar a existência dessa hierarquia, que muitas vezes ocorre de forma velada e camuflada por naturalizações. Nas escolas públicas, por exemplo, é comum existir mais “alunos-problema” negros do que não negros. Essa questão advém possivelmente de seu meio social, alargada pelo tratamento recebido na escola como um “aluno-problema”⁹ e seu consequente isolamento e exclusão do espaço escolar. Logo, esses alunos passam por um processo de invisibilização, sucedido pela perda de seu lugar como sujeito integrante de um espaço que prima pela educação.

A sequência de acontecimentos descrita acima perpassa todas as escolas públicas que tive experiência em Juiz de Fora. Não são problemas isolados, que acontecem vez ou outra. São fatos dos quais me recordo da época em que era aluna da educação básica. São realidades que ocorrem cotidianamente em várias outras escolas de Juiz de Fora e do Brasil, no qual se tornou tão naturalizado que se desenrola como destino manifesto¹⁰ dos alunos-problema negros. Essas questões, além de afetar diretamente no desempenho e permanência escolar, incide também nas relações sociais e sócio-identitárias, na corporeidade, na forma de se dirigir ao outro, no contato com si próprio. Disso decorre a violência, a baixa autoestima, a vergonha, a insegurança, e inúmeros outros fatores que podem ser enumerados mediante observação.

⁸ Achille Mbembe, no capítulo I de sua obra **Crítica à Razão Negra** (2014), traz o Estado como objeto de análise, fruto de uma tecnologia racista em suas práticas, disfarçada na forma de seguridade social. Ele (Estado) como instituição, atua diretamente na observação de seus indivíduos, selecionando a partir de características físicas, poder aquisitivo, disposição genética, etc., uma espécie de consignação racial, voltada para a proteção, bem estar, e co-participação na construção de uma sociedade mais digna e justa para TODOS. Ou seja, uma verdadeira inclusão, de fato, está longe de acontecer pelo viés estatal.

⁹ Expressão utilizada por Nilma Lino Gomes, e que tomei por base para evidenciar o “destino manifesto” de muitos estudantes negros nas variadas escolas brasileiras.

¹⁰ Se enquadra no destino manifesto desses alunos negros a constante presença nos espaços de poder punitivos da escola, como direção, supervisão, coordenação, além das notas baixas dentro das disciplinas lecionadas; grande repetição nos anos escolares e sua consequente evasão. São formatos de racismo que impedem o desempenho e a educação dos alunos. Para maior exemplificação, ver música e clipe **Eminência Parda**, Emicida. 2019.

Dessa maneira, não é possível afirmar que o Brasil vive numa democracia racial, em que os direitos e o acesso são iguais a toda população, sem distinção de cor, origem e classe. Numa relação comparativa que tinha por objetivo analisar o IDH entre brancos e negros no Brasil no ano de 2017, constatou-se que a população negra alcançou em 2010 níveis que a população branca já havia alcançado no ano de 2000¹¹. Mesmo com crescimento registrado entre os anos de 2000-2010 ¹²para populações vulneráveis, tal crescimento não foi suficiente para a diminuição das desigualdades sociais e a para a democratização do acesso público.

Ao mesmo tempo que os índices relativos à população negra brasileira crescem, os da população branca também crescem, mantendo a disparidade nas análises. Os índices revelam que não há uma coexistência harmônica entre as raças, uma vez que o genocídio da população negra, principalmente da juventude, e o encarceramento em massa dos negros é uma realidade atual, juntamente com a segregação espacial e social, além dos diversos crimes raciais constatados cotidianamente.

Entretanto, no que tange à Educação, essa mesma pesquisa revela que:

Para a população negra, a dimensão Educação foi a que mais contribuiu para este avanço (aumento do IDH comparativo entre negros e brancos), com um crescimento médio anual de 4,9%, considerando o crescimento do subíndice de educação. A Educação também foi a dimensão que mais avançou no IDHM da população branca, das mulheres e dos homens.

Desde sempre a educação¹³ representou para a sociedade um aumento do *status quo*, seja individual ou coletivamente. A partir do século XV, com a chegada de europeus (portugueses) em solo brasileiro, podemos perceber de que forma a educação se configurava enquanto meio de controle da população do período. Essa associação pode ser observada na relação de poder existente entre jesuítas alfabetizados, que possuíam a missão de converter indígenas ao cristianismo e retirá-los da ignorância, e indígenas, em que sua ligação pautava-se no contato com a natureza, e o saber que não perpassava um vínculo necessariamente com a alfabetização nos moldes europeus. Nos séculos posteriores, nos quais as relações sociais, familiares, econômicas, nacionais eram marcadas pelo patriarcalismo, elitismo e aristocracia, a educação se configurava enquanto manutenção do poder, dominação e controle da sociedade

¹¹ Ver. Desenvolvimento Humano para Além das Médias: 2017. – Brasília. p. 13 PNUD : IPEA : FJP, 2017. 127.

¹² Em 2000, o IDHM da população branca era 27,1% superior ao IDHM da população negra, ao passo que, em 2010, o IDHM dos brancos passou a ser 14,42% superior ao IDHM dos negros. Esse conceito é englobado por preto, pardos, indígenas e LGBTs.

¹³ O termo educação aqui é entendido como condição para elevação do status quo, ou seja, como forma de alfabetização e possibilidade de ascensão social, uma vez que a mesma é dada como critério para se ocupar cargos de prestígio.

por uma minoria privilegiada. Excluía-se, portanto, mulheres, pobres, africanos escravizados, ou seja, a maior parte do corpo social nacional do período.

A luta pelo acesso à educação é uma característica que percorre todos os grupos historicamente excluídos de seu processo, procurando romper com as limitações construídas em torno do ensino. E em se tratando dos negros, sua luta ainda é uma constante, resistindo à sua forma desde o período escravocrata. A atuação do movimento negro em prol da educação foi decisiva para a inserção individual e coletiva dos negros, num contexto completamente excludente e racista¹⁴. Logo, os índices avaliados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que traz a educação como um dos principais fatores responsáveis pela elevação do IDH dos negros, revelam uma importante função social que as instituições educacionais deveriam ter, mas que na realidade pouco se atém a essa questão.

Conforme consta na Constituição, a educação é um direito de todos, assim como o acesso às diferentes fontes e conhecimentos de culturas que são responsáveis pela formação étnico-racial brasileira. A escola, como instituição democrática, local de sociabilidade, descobertas, compreensões e conhecimentos, deve primar pelo bem estar de seu corpo docente e discente, de forma a não reproduzir as violências existentes na sociedade. Infelizmente, a escola como instituição é reflexo da sociedade na qual se encontra inserida, caminhando juntas “no sentido de manter as ideologias das classes opressoras”¹⁵, contribuindo para a exclusão, segregação e marginalização dos grupos sociais menos privilegiados, além da manutenção e reprodução dos discursos dominantes, que influem diretamente na experiência de aprendizagem dentro do espaço escolar.

A sustentação de um discurso das classes dominantes no âmbito educacional é um empecilho para a desarticulação de estruturas já estabelecidas. Em razão disso, há demasiada resistência e dificuldade para aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 pela escola, uma vez que sua prática exige formação docente e mudança nos currículos escolares e planos pedagógicos, além de uma adequação interdisciplinar, dialogando com os diversos conteúdos ministrados pelos professores. Todavia, questionamentos internos se materializam ao observar essa problemática: que corpo escolar quer inserir sujeitos invisibilizados ao ministrar seus conteúdos? Da mesma forma, que corpo escolar quer adequar seu Plano Político Pedagógico

¹⁴ As constantes lutas, resistências e exigências do Movimento Negro brasileiro foram decisivas para a existência de políticas públicas, de ações afirmativas e para a aprovação de leis (vide leis 10.639/03 e 11.645/08) relativas aos afrodescendentes no campo educacional.

¹⁵ JUNIOR, Henrique Antunes Cunha. OLIVEIRA, Leyla Beatriz de Sá. **A importância da Lei Federal nº 10.639/03**. Revista África e Africanidades - Ano 4 - n. 16 e 17, fevereiro/maio, 2012. p. 3.

(PPP), seu currículo, seus materiais didáticos de acordo com as “novas leis”¹⁶? Por que não manter a configuração no mesmo formato de anos atrás? É necessário mesmo inserir esses “novos” sujeitos?

A escola possui grande potencial no estabelecimento das zonas de poder, assim como seu papel constitutivo na caracterização e naturalização de preconceitos e discriminação. Anderson Oliva ao analisar a constituição da escola, nos expõe que a mesma é perpassada por discursos e práticas, tensões e debates, além de que

a sala de aula torna-se um lugar de dominação cultural, de colonização imaginária. Nela uma suposta identidade comum ou pré-concebida (brasileiro, homem, mulher, negro, branco) desloca-se e conflita com uma alteridade complexa. (OLIVA, 2012. p. 36).

O ambiente escolar reproduz aspectos advindos da colonização, uma vez que a escola como instituição se consagrou durante esse período. Em função disso, suas práticas hierárquicas perpassaram gerações, de forma a reproduzir continuamente vínculos coloniais. Esses vínculos podem ser observados na manutenção de grande número de negros nos serviços de faxina e zeladoria, como auxiliares de serviços gerais, na presença de mulheres como cantineiras, responsáveis pela comida de todo o ambiente escolar, e nos cargos de poder, ocupados majoritariamente por homens brancos, precedido pelas mulheres brancas.

Não é por acaso que dentro da sala de aula essas relações se fazem presentes, fazendo com que os próprios estudantes hierarquizem a si mesmos. E a omissão do(a) professor(a) diante dessas situações, reforçam ainda mais a perpetuação de racismos e preconceitos em sua sala de aula¹⁷, aumentando as possibilidades das violências já legitimadas na sociedade externa à escola. Posto isso, a prática das leis se caracteriza como um constante esforço em desarticular uma hierarquia segmentada há séculos no cenário nacional, mas que na prática exige o trabalho em conjunto de todo o corpo escolar.

Entretanto, pode-se indagar: quem precisa ser africanizado? Apenas os alunos, em que os mesmos se caracterizam como receptores passivos dos conhecimentos e conteúdos transmitidos pela escola? Somente os professores, por que são eles que detém todo o saber e precisam transmitir aos alunos? Ou todo o corpo escolar, visto que é composto por uma

¹⁶ Coloco novas leis entre aspas, porque temporalmente não o são, mas que se configuram enquanto tais devido à adequação das escolas para as exigências advindas dessas leis.

¹⁷ Alguns professores tratam como naturais algumas práticas discriminatórias em sala de aula, explicitando também a armadilha do discurso posto em ação no chamado racismo velado: aquele que opera nas margens da invisibilidade, sem ferir frontalmente suscetibilidades já postas como naturais, operando de forma subliminar, como ocorre no caso das piadas e brincadeiras. (PEREIRA, Júnia Sales. 2011. p. 157)

diversidade em seu meio, e a relação de aprendizagem não deve ser verticalizada? Tanto os alunos, quanto os professores, o corpo pedagógico, os funcionários, a escola em sua totalidade, devem se incluir nos assuntos das africanidades. Todos esses sujeitos compõem uma sociedade marcada por uma diversidade multifacetada e plural em suas práticas, que de acordo com Anderson Oliva, criou-se “um mosaico de percepções, de pertencimento e de estranhamento” (OLIVA, 2012), levando às atuais hierarquias e segregações.

O conceito de africanidades traz consigo as contribuições dos africanos em diáspora, ressignificado aqui no Brasil e passando a caracterizar as práticas dos afro-brasileiros e seus descendentes. De acordo com o IBGE (2017), o município de Juiz de Fora possui composição de 46% da população de negros¹⁸, estimativa essa que acredito ter aumentado, paralela ao desenvolvimento da cidade e da taxa de natalidade e migração. Uma vez que a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), expõe que os cidadãos possuem “igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional”¹⁹, torna-se papel das escolas, de todo o município, abordar questões relativas à influência e cultura de indivíduos que compõem a sociedade, de forma a demonstrar sua influência positiva e permanente.

No entanto, podemos refletir que se foi preciso existir duas leis que tornam obrigatório o ensino da cultura africana, afro-brasileira e indígena nos conteúdos escolares, é porque a instituição escolar falhou e ainda falha em inserir grupos excluídos intencionalmente da história nacional. Não é por acaso que as violências sociais, os preconceitos raciais e as discriminações acerca de diferentes culturas se fazem presentes no ambiente escolar.

Observando a realidade da Escola Estadual Duque de Caxias, vejo que a mesma reproduz essas violências sistêmicas e hierárquicas. O tema relativo às africanidades, todo seu aporte e suporte teórico, quase não estão presentes nas dependências físicas da escola. Percebo, principalmente na entrada, e no corredor que leva à coordenação, à direção e à sala dos professores, a existência de quadros e cartazes que contemplam a religião católica, com fotografias relativas à Coroação de Maria, mãe de Jesus, e as realizações da escola voltadas ao catolicismo. Essas características presentes no eixo central da escola, foram elaboradas como forma de exaltar os feitos de uma direção em um dado período, que se condensam nos anos finais do século XX, e sua participação conjunta com a sociedade católica juizforana, ferindo,

¹⁸ Para o IBGE, essa categoria engloba pretos e pardos, e o termo será utilizado ao longo da monografia seguindo o entendimento do instituto.

¹⁹ Ver. Constituição Federal Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como Art. 26, 26 A e 79 B Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). As leis 10639/03 e 11645/08 modificam os artigos 26 e 26 A da LDB.

portanto, a laicidade do Estado. Outrossim, em minha análise desse local em específico, não constatei a presença, a não ser de forma simbólica, de indivíduos e elementos negros.

Da mesma forma que há exaltação em relação à religião católica, a escola como instituição deveria também exaltar as outras diferentes culturas e religiões existentes em Juiz de Fora, assim como sua co-participação. Entretanto, não é dessa forma que ocorre a comunicação escola e sociedade, de maneira a reproduzir apenas os privilégios das classes dominantes. Nesse sistema de reprodução, automaticamente a cultura africana e afro-brasileira são marginalizadas socialmente, ficando continuamente na periferia do conhecimento escolar. Em consonância com Anderson Oliva, acredito que as escolas devem assumir uma postura diante da pluralidade cultural e social, possuindo como vetor principal a valorização das identidades que nela coexistem.

Assim sendo, retomo novamente a questão: africanizar quem? E por quê?

A escola se configura enquanto um lugar dinâmico e potencializador de saberes e conhecimentos, além de se caracterizar internamente como uma confluência de diferenças. Na mesma medida, é também um espaço reprodutor de silenciamentos e exclusões, principalmente dos grupos que não compõem a classe dominante. Partindo desse viés, a “escola transforma-se em um espaço também de fabricação de imaginários e de conhecimentos sobre o Eu e os Outros” (OLIVA, 2012). Logo, suas práticas são decisivas para uma visão de mundo e de sociedade na qual os indivíduos encontram-se inseridos.

A Escola Estadual Duque de Caxias, ao exaltar apenas o viés das classes dominantes através dos feitos da escola, em conjunto com a parcela católica de Juiz de Fora, não está contribuindo, a priori, para a valorização de outras culturas. Está apenas reverberando a assertiva de que uma cultura é superior e mais dominante do que a outra, e por isso deve ter maior projeção, seja nas mídias, nos espaços públicos e privados. Isso foge do papel da escola como instituição, na qual deve zelar pela manutenção das características individuais e sociais de seu corpo estudantil, docente e funcional. A inserção de indivíduos fora das classes dominantes, dentro das matérias e conteúdos lecionados, se dá de maneira individual, em que um ou outro professor aborda as diferentes contribuições de outros grupos sociais. Não há, portanto, uma relação interdisciplinar na escola, de forma que as exigências das Leis 10.639/03 e 11.645/08 se configuram como apenas mais uma lei a ser seguida.

Há uma problemática que permeia toda a questão escolar, principalmente do ensino básico. É para a permanência na escola que os estudantes dedicam a maior parte do seu dia e da semana. É nesse local também que os alunos criam vínculos, sociabilidades necessárias para sua convivência, realizam trocas de experiências e vivências, além de ressignificarem e

potencializarem seu conhecimento acerca de si mesmos e da sociedade da qual fazem parte. Além disso, a arquitetura da escola, juntamente com as disposições de seu ambiente e sua estética, a relação aluno-aluno, aluno-professor, além dos constantes diálogos com os acontecimentos sociais, acrescentam na experiência escolar vivenciadas por todos os sujeitos ali presentes.

Ao saber dessas informações, podemos depreender que se há uma intensa repetição da superioridade de alguns grupos, e inferioridade de outros, essas concepções passam a fazer parte do cotidiano escolar dos indivíduos, de forma que as tomem por verdade. Ocorre, portanto, sua decorrente naturalização, uma vez que os estigmas não são desfeitos, reverberando a manutenção de noções e preconceitos excludentes. Nilma Lino Gomes nos diz que nesse contexto, “a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa” (GOMES, 2012). A discriminação racial, assim como os outros preconceitos existentes, relativos à forma física, ao formato do cabelo, às religiões praticadas, o bullying, integram o cotidiano escolar.

Os profissionais não devem tapar seus olhos frente a essas violências, visto que elas possuem influência direta no aprendizado e no convívio com os demais. As salas de aula, conforme já enunciado, caracterizam-se pelas relações de poder e hierarquia, mantendo os vínculos coloniais de domínio e subjugação. Para Júnia Sales (2011),

Piadas e apelidos pejorativos integram um vasto espectro de omissões face à perpetuação do racismo, corroborando a naturalização de desigualdades raciais na experiência escolar; sobretudo em situações de informalidade; em piadas e em apelidos raciais o discurso é tratado como neutro ou desprezioso, porque desprovido de seriedade ou formalidade.

Para que a experiência escolar não seja traumática, é preciso que haja um trabalho decisivo no corpo escolar, de forma que consiga abarcar e lidar com as diferenças. A figura do(a) professor(a) na desarticulação do racismo e na não perpetuação de discriminações dentro e fora da sala é determinante para as relações futuras a serem estabelecidas. Em se tratando das questões étnico-raciais, é preciso que todo o conjunto escolar saiba lidar com as situações existentes às demandas relativas à raça. Para que isso ocorra além da essência, é necessário um comprometimento capaz de promover mudanças na estrutura organizativa da escola, de forma a abarcar e considerar a pluralidade cultural e social.

A escola como instituição não é um local fechado para novidades e aprendizados. A presença de cada indivíduo nas dependências de seu espaço se fundamenta como ação política,

pois demarca sua presença e ocupação num local social²⁰. Logo, o corpo é instrumento político. Uso dessa afirmação para elencar algumas percepções durante minha experiência enquanto estagiária e pesquisadora, durante as observações nas aulas de História dos 6^{os} anos da Escola Estadual Duque de Caxias.

Uma das principais características das pessoas negras são os seus fenótipos, ou seja, a cor de sua pele, precedida pelo seu tipo de cabelo e seus traços físicos. Sabendo de tais características, minha presença enquanto estagiária, na condição de jovem universitária, negra, cabelo crespo, brincos, e outros elementos que compõem a cultura afro-brasileira, despertou o interesse e a curiosidade dos estudantes, principalmente dos 6^{os} anos. Instantaneamente, ao ser apresentada como nova estagiária, houveram identificações e ligações relativas a quem sou, principalmente por parte dos estudantes negros. Os estudantes não negros ficaram animados com a possibilidade de haver mais “uma professora” em sala. De toda forma, me destaquei como um corpo novo e uma então componente de sua rotina escolar.

Uma conclusão a que cheguei em minhas primeiras observações é que há uma significativa ausência de representatividade de pessoas negras nas funções prestigiosas²¹ dentro do espaço escolar. Um outro aspecto que também pude observar diz respeito ao meu corpo como potencializador das africanidades e identidades negras. Nas semanas seguintes à minha primeira apresentação em sala de aula, essencialmente nos 6^{os} anos, onde a faixa etária varia de 10-13 anos, pude perceber que as meninas negras passaram a soltar seus cabelos crespos ou cacheados e também a investir em brincos um pouco mais coloridos, além de estabelecerem maior contato dialógico comigo.

Da mesma maneira, os alunos negros passaram também a dialogar junto a mim, demonstrando que sabem a matéria e o interesse em aprender mais, além da grande curiosidade em saber se serei professora de História e como é minha rotina na Universidade. Enfatizo que o interesse é potencializado por essas alunas e alunos quando há um semelhante em seu meio, que seja capaz de entender suas condições, os desafios que enfrentam por serem negros, os racismos sofridos, mesmo que velados, acrescidos, muitas vezes, das dificuldades que podem vivenciar em seu meio familiar. Exponho esses aspectos porque um dia já estive no lugar desses

²⁰ A presença em certos locais e lugares é determinante para a designação de um status individual e coletivo. Em relação à escola, é um ato de resistência, principalmente nas escolas públicas, em buscar educação e conhecimento para auxiliar na constituição de uma sociedade sem preconceitos, discriminação e segregação.

²¹ Refiro-me, nesse caso, às funções prestigiosas como funções que não estejam associadas às funções de limpeza, cantina ou zeladoria, mas sim aqueles cargos em que os negros são historicamente excluídos. Cito como exemplo professores, supervisores e coordenadores, que levam também a uma outra análise sobre o acesso das pessoas negras aos cursos da rede superior de ensino pública ou privada. Realizarei essa discussão em outro momento da monografia.

alunos e alunas, ansiosa para ser notada e deter um pouco de atenção de alguma pessoa que estivesse disposta a ouvir o que eu tinha a dizer.

Africanizar o corpo escolar, docente e discente vai além de apenas apresentar as culturas africanas e afro-brasileiras. É pô-las em prática, de forma a praticar e não invisibilizar as ações e culturas dos grupos étnico-raciais brasileiros. É o professor não deixar passar uma situação de racismo, legitimando o poder de um aluno sobre o outro. É a escola reconhecer que sua hierarquia é proveniente de uma sociedade racista, e por isso a ausência de pessoas negras como professoras, diretoras ou vice-diretoras, coordenação ou supervisão pedagógica é incomensurável.

Faz parte das africanidades o reconhecimento dos docentes referente aos diversos enfrentamentos de sobrevivência da população negra, e análise das situações decorrentes desse processo, bem como a necessidade de permanência das e dos alunos negros no âmbito educacional. É na educação pública que se encontra a maior porcentagem de crianças, adolescentes e jovens negros na educação básica, principalmente no ensino fundamental.

Entretanto, como forma de finalização e reflexão do presente capítulo, uma das perguntas feitas aos alunos foi “Como seria a escola ideal para você?”, e em muitas delas, as respostas se encontravam numa só via: “uma escola sem preconceito, discriminação e advertência”, assim como no olhar mais atento dos professores ao que acontece na sala de aula. A escola, se não estiver atenta e vigilante às questões que subalternizam uns alunos, e enaltecem outros, contribuirá para uma geração que acredita que a cor da pele, as características físicas e a sexualidade ditam a personalidade e a contribuição de indivíduos na sociedade. Portanto, se torna a principal via para combater concepções seculares e possibilitar a inclusão, socialização e empatia de uns para com os outros.

CAPÍTULO II

Brasil, educação e epistemicídio

Início este capítulo retomando novamente minha experiência enquanto estagiária na Escola Estadual Duque de Caxias, sob a afirmativa de que meu corpo é político e que representatividade importa. Um dia, ao aparecer na sala com uma amarração de turbante, um dos traços da ampla cultura africana e afro-brasileira, percebi os olhares, a admiração e a curiosidade de alguns alunos. Naturalmente me foram dirigidos elogios e também perguntas sobre o que “era aquilo que eu estava na cabeça”. Levar para o ambiente da sala de aula aspectos de culturas que são pouco tratadas no cotidiano escolar desses estudantes revela a necessidade da inserção de outras culturas além da dominante socialmente.

O trabalho da escola na incorporação da história de outras culturas e de outros povos em suas dependências é indispensável para a formação social do corpo discente, docente e do quadro de funcionários. A figura do professor em sala de aula é representativa em todos os quesitos, desde o conhecimento que possui até a forma que se relaciona com os alunos e com o ambiente à sua volta. Posto isso, vejo que ter ido de turbante fechado em sala de aula, por mais simples que a ação tenha sido, foi de extrema importância e significado para os alunos e alunas negros, uma vez que até tentaram imitar a amarração!

Edna Castro, ao escrever o prefácio do livro *Pedagogia da Autonomia* (2007) do autor Paulo Freire, diz que é necessário os professores assumirem “postura vigilante contra todas as práticas de desumanização” (p. 11), de forma a perceber a dinâmica em sua sala de aula, não permitindo a propagação de violências e também estimular a valorização de todos os indivíduos da sociedade, ou seja, uma pedagogia fundada na ética e no respeito à dignidade individual e coletiva.

A criação de uma história nacional acerca de um país que possuiu um passado violento e escravista, como é o caso do Brasil, não foi uma tarefa simples para os patriotas do século XIX, período em que o país precisava se projetar, a nível internacional, após sua independência de Portugal, possuindo “uma imagem moderna, industriosa, civilizada e científica” e não mais a “mata e a selvageria”.²² Foi preciso esconder, apagar, esquecer, criar novos motivos e novas causas para insuflar o sentimento de identidade e pertencimento nacional. A fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1838 se deu com o intuito de enaltecer

²² SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo. Companhia das Letras, 1993. p. 42

a história de uma suposta nação brasileira escrita aos moldes europeus, nação essa que excluía mulheres, analfabetos, indígenas, negros e pobres. Logo, se excluía grande parcela da população do período, pois o instituto estava atrelado às elites letradas do período imperial, e aos produtores de uma certa historiografia. Segundo Lilia Schwarcz, em sua obra *O Espetáculo das Raças* (1993, p. 32-33)

A fundação do primeiro Instituto Histórico e Geográfico em 1838 responde também à lógica do contexto que segue à emancipação política do país. Sediado no Rio de Janeiro, o IHGB surgia como um estabelecimento ligado à forte oligarquia local, associada financeira e intelectualmente a um “monarca ilustrado” e centralizador. Em suas mãos estava a responsabilidade de criar uma história para a nação, inventar uma memória para um país que deveria separar, a partir de então, seus destinos dos da antiga metrópole europeia.

Por conseguinte, o resultado foi a consagração de uma história nacional, que exclui a maior parte da nação, conforme supracitado. Um grupo de intelectuais do período, existentes principalmente no setor acadêmico brasileiro, como Sílvio Romero, Francisco Adolfo de Varnhagen, Capistrano de Abreu, contribuíram para a criação da história de um país recém independente. A reivindicação de uma representatividade brasileira é marcada por séculos de lutas e resistências. O samba enredo campeão de 2019 da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, que teve como tema a história que o Brasil não conta, nos traz em um trecho de sua letra que

Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento. Tem sangue retinto pisado atrás do herói emoldurado. Mulheres, tamoios, mulatos, eu quero um país que não está no retrato.

Como o próprio trecho nos evidencia, há uma história não contada por trás dos grandes heróis nacionais. Há um passado de silenciamento, escravidão, e exclusão, que não está presente no papel de apresentação do Brasil. E essa não história nacional chega aos livros didáticos, das escolas públicas e privadas do país, reproduzindo os vieses existentes de subalternização e não protagonismo de indivíduos desde a chegada dos europeus em solo brasileiro, em finais do século XV. Por conseguinte, as reproduções presentes nos livros didáticos contribuem ainda mais para a existência de um imaginário de histórias e subalternização de povos.

Em se tratando dos livros e coleções didáticas, os mesmos muitas vezes podem se configurar como a principal via de acesso ao conhecimento por parte de alguns estudantes. Para Anderson Oliva, a definição sobre o entendimento e a utilização da história da África nos livros didáticos brasileiros “é marcada pelo silêncio, desconhecimento e representações

eurocênticas”²³, levando a um único entendimento sobre os acontecimentos nacionais. Em relação às representações negras no Brasil, pode-se imaginar o predomínio temático sobre esses grupos étnico-raciais ao se estudar a constituição da nação.

Não é preciso fazer muito esforço ao buscar lembranças sobre a presença dos negros durante a história nacional brasileira. Imediatamente associa-se a existência desse grupo como a principal mão de obra em mais de 300 anos no regime de escravidão. Disso decorre também a associação a torturas, punições, subalternidades, inferiorização, desumanização, fome, além das legitimações em prol da escravidão. Essas correlações entre negros e escravidão perpassaram séculos, deixando danos irreversíveis relativos à cultura, tradição, religião, língua, individualidade e coletividade, território, política, além de sua devida não inserção na sociedade.

Ideias estigmatizadas e enviesadas atravessam o cotidiano dos africanos e afrodescendentes, vindas desde o período colonial, e estruturada até os dias atuais. Pautar a história dos grupos étnico-raciais nos segmentos de inferioridade, subalternidade, selvagemização, a-historicidade e silenciamentos, caracterizam a forma de controle das elites ocidentais, sejam elas intelectuais ou econômicas, dominantes em todo o sistema pré-capitalista e capitalista. É muito comum associações de fome, extrema pobreza, regiões áridas, doenças e violências quando se trata do continente africano. Transmite-se ideias e concepções de que o continente como um todo (composto atualmente por 55 países) está em constante necessidade de ajuda externa, sob o argumento de que são incapazes de se projetarem mundialmente, devido ao sistema imperialista que predominou por séculos em seus territórios.

Esse tipo de compreensão deturpada acaba por se tornar verdade, passando a fazer parte do discurso de vários indivíduos e alcançando todos os patamares sociais, de forma a sustentar afirmações como: “Lá na África só tem gente pobre”; “A África é um país que precisa ser ajudado”; “Quando eu crescer, quero trabalhar bastante para ajudar as crianças da África”.²⁴ Vê-se, portanto, que o problema de uma história única é realidade no imaginário social. No caso brasileiro, o país que possui o maior número de negros fora do continente africano, a situação do imaginário e do legado de uma história excludente e silenciada, se perpetua em diversas formas de violências e racismos. Esses formatos integram a estrutura social-hierárquica escolar, de maneira a transferir-se para a sala de aula, através de gestos, falas, abordagens, conteúdos

²³ OLIVA, Anderson Ribeiro de. **A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática.** Revista Estudos Afro-Asiáticos, Ano 25, no 3, 2003. p. 429.

²⁴ Presenciei tais afirmações em momentos escolares ao longo de minha graduação, quando surgia a temática sobre o continente africano e suas características mais marcantes.

do livro didático, etc.

O livro didático utilizado para os 6^{os} anos pela Escola Duque de Caxias faz parte da coleção Estudar História: das origens do homem à era digital (2017-2019), da autora Patrícia Ramos Braick. Esse recurso traz em suas páginas, histórias e contribuições de civilizações que antecederam o mundo contemporâneo. Contudo, ao tratar sobre o continente africano, evidencia apenas o conteúdo sobre Egito e Núbia, finalizando-o em 17 páginas. Não se fala mais sobre o continente africano no restante do livro, composto, ao total, por 207 páginas. Uma das características da história quadripartite²⁵, é a ênfase nos acontecimentos e desdobramentos europeus e sua influência global. Logo, a maior parte desse livro volta-se para Grécia e Roma, não estabelecendo nenhuma conexão com o restante das outras civilizações do período.

A impressão que se tem é que as civilizações “desaparecem” nos conteúdos estudados e surgem apenas em momentos específicos, evidenciando algumas civilizações mais do que outras. Para os estudantes, a sensação transmitida é de que as civilizações gregas e romanas merecem maior destaque, uma vez que o continente europeu com sua aparente superioridade deve ser estudado a fundo por todos os segmentos. O pouco de ensinamento que se tem sobre a África influencia, muitas vezes, nos conhecimentos e concepções existentes, por parte dos estudantes, em relação ao continente.

Trazendo novamente o questionário, uma das perguntas dizia respeito aos conteúdos aprendidos em História. Indaguei aos estudantes: “O que você gostaria de aprender em História?” e as respostas foram as mais variadas, prevalecendo os conteúdos relativos às guerras e à História Antiga. Não houve nenhuma menção ao continente africano. NENHUMA, dos 59 questionários respondidos. Há uma forte influência do racismo estrutural no aprendizado dos próprios discentes, de forma que eles naturalmente hierarquizam temáticas dentro do próprio conhecimento.

Se não trabalhado de forma crítica, o livro didático se torna um dos maiores propagadores de estereótipos e de histórias únicas, contadas sempre pelo viés dominante. Desse modo, ao analisar o livro disponibilizado pela escola, realizei um exercício com os estudantes, em que os mesmos deveriam folhear o livro e perceberem o assunto mais tratado. Instantaneamente houve a percepção de que a maior parte do livro se voltava para Grécia e Roma, e pouco se dedicava às outras civilizações do mundo antigo. Alguns estudantes indagaram o porquê essa situação ocorria, e se as outras histórias do mundo também não eram importantes. É dessa forma que o racismo estrutural e institucional está presente nos recursos

²⁵ Divisão dos conteúdos em História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea.

oferecidos pela própria escola. É necessário que o corpo docente traga ao conhecimento dos discentes as várias maneiras que o racismo encontra-se naturalizado nas instituições de ensino.

Uma das principais características do livro didático, característica essa que muitas vezes conecta o aluno com o conhecimento do mundo e das diversidades nele existente é a presença de imagens. As imagens, enquanto representações do real, estabelece assimilações, associações e papéis identitários, além de segmentar posições sociais, revelar privilégios de uma cultura sobre a outra, instalar meios de conduta e comportamento, expor modelos socialmente aceitos, e apontar segmentos que “devem ser combatidos”.

Sendo assim, nas representações sobre o continente africano e seus descendentes, há uma grande possibilidade em reforçar os já existentes preconceitos em torno dos negros. Anderson Oliva reforça que se as imagens reproduzidas sempre apresentarem os africanos e seus descendentes em uma condição negativa, há uma elevada tendência da criança branca em desvalorizar a cultura africana e afrodescendente, fazendo com que, paralelamente, a criança negra sintasse humilhada e rejeite sua própria identidade étnico-racial.²⁶ São recursos, que via de regra, disseminam visões de mundo consolidadas a partir da classe dominante.

A autoafirmação europeia, precedida por noções de superioridade e maximização de lucros, deu origem a teorias que mantiveram seus resquícios séculos depois. O surgimento da arqueologia e da antropologia no século XVIII contribuíram para a especulação de uma “evolução cultural e social” entre as nações e povos existentes. Os estudos e teorias de Friedrich Hegel,²⁷ um filósofo alemão que nunca havia ido à África, mas que pautava suas noções a partir de relatos de viajantes e em sua própria imaginação, contribuíram diretamente para a justificativa de que os africanos eram indivíduos selvagens, com modos de vida arcaicos e seres sem alma, além de serem indivíduos primitivos, por não possuírem uma história escrita.

Somada com os escritos de Hegel, a teoria evolucionista de Charles Darwin serviu como base para o racismo científico, na qual se assegurava a existência de raças inferiores e sua possível evolução no decorrer do tempo. Ao analisar as atitudes europeias, percebe-se que não consideravam a evolução de outros grupos fora do continente, sendo esse o motivo de submissão. Através dessa teoria, conhecida por darwinismo social, seria possível hierarquizar raças através dos valores intelectuais, morais e culturais.

Joseph Arthur de Gobineau, contemporâneo do século XIX, em “Ensaio sobre a

²⁶ OLIVA, Anderson Ribeiro de. **A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática.** Revista Estudos Afro-Asiáticos, Ano 25, no 3, 2003. p. 443

²⁷ Para saber mais, ver obra **A Razão na História** (1837), mais especificamente o capítulo: Lições sobre a Filosofia da História Universal.

desigualdade das raças humanas” (1855)²⁸ agia em defesa da supremacia branca, argumentando que esta fora responsável pelo desenvolvimento das maiores e mais prósperas civilizações humanas. O homem branco seria naturalmente dotado de intelecto superior em relação às outras raças. A miscigenação oriunda do contato racial resultaria em indivíduos inferiores e não capacitados para integrar a sociedade vigente.

Tanto a obra de Darwin quanto de Gobineau contribuíram para embasar as diferenças existentes entre os diversos povos. Anterior a essas teorias, predominava a origem da vida humana pautada no monogenismo e poligenismo. O monogenismo partia do princípio de uma única origem, baseada no criacionismo, onde o branco seria o descendente mais próximo de Adão e Eva e o negro o mais distante. Já o poligenismo possuía a concepção de vários pontos de origem para cada raça existente. A vivência em diferentes estágios civilizatórios caracterizaria os graus de evolução de cada sociedade. Deduz-se, portanto, que os não brancos não chegariam ao patamar de evolução em que os brancos estavam inseridos, e a raça, juntamente com a biologia demonstrariam o comportamento e o desenvolvimento cultural e social dos povos. O determinismo biológico transformou-se numa doutrina em que o agir humano provinha de maneira hereditária, contribuindo para a existência e generalização de preconceitos cotidianos. A estrutura da sociedade passava a consistir em brancos no topo, precedida por indígenas e negros.

Não obstante, o Brasil também aderiu às leis científicas, uma vez que, segundo os intelectuais do século XIX, o atraso do país consistia no elevado número de indígenas e negros, que em 1870 compunha quase 60% do extrato social. Era a partir da ciência que se reconheciam diferenças e determinavam inferioridades²⁹, partindo do princípio das justificações ocidentais para legitimação das subalternidades. A saída, portanto, era embranquecer o país a partir do estímulo da imigração europeia, das relações interracialis³⁰, propagação de ideias eugenistas, utilização da academia a partir da razão científica, tudo isso na tentativa de conter o “mal” da existência de raças inferiores nos segmentos populacionais.

O histórico do Brasil nos séculos passados, assim como a construção de sua história nacional, incidiu diretamente nas relações sociais estabelecidas entre brancos, negros e indígenas, e na forma com que a pirâmide de privilégios foi estabelecida, contendo os brancos no topo e indígenas e negros em sua base. Do mesmo modo que a pirâmide foi estabelecida, a

²⁸ Ver a obra completa do autor. **Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas** (1855).

²⁹ Constatações de Lília Moritz Schwarcz, em sua obra “O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930” (1993), p. 38.

³⁰ Relações perpassadas entre brancos e não brancos, sendo, muitas vezes, através do estupro ou casamentos arranjados, voltados a um viés ideológico para a construção de uma nação.

história dos povos indígenas e negros também foi, e ainda, é hierarquizada, não possuindo protagonismo no plano social e educacional. Por conseguinte, os estereótipos, preconceitos, racismos e discriminação, perpassaram os séculos de existência do país desde a chegada dos europeus, sendo presença marcante no cenário brasileiro.

Como muito se sabe, os africanos e seus descendentes não foram integrados socialmente no contexto pós abolição, assim como não foram inseridos no cerne da história nacional sem estar sob a condição de indivíduos escravizados. Décadas mais tarde, como tentativa de livrar o Brasil dos séculos de escravidão, projetou-se a ideia de que no país imperava a harmonização de raças, consagrando o mito da democracia racial. Um dos principais intelectuais que contribuiu para a difusão dessa ideia foi o sociólogo Gilberto Freyre, que em sua obra *Casa Grande & Senzala*, publicada pela primeira vez em 1933, criou a ideia de que as três raças existentes no Brasil (brancos, pretos e pardos) conviviam em perfeita harmonia, sendo o país um paraíso racial e social, enaltecido pelas suas características climáticas e de vegetação. Mesmo não cunhando a expressão “democracia racial” em suas obras, o autor inaugurou uma concepção de que toda a sociedade após o fim do período escravocrata viveria harmonicamente, de forma a não existir racismo direcionado aos negros, principalmente. O contexto de publicação de sua obra se deu num momento em que discussões vindas por parte da medicina eugênica estavam em alta na sociedade, contribuindo para ações de extermínio da população negra e indígena, assim como as medidas sanitaristas empreendidas pelo setor da saúde.

Ao observar a historiografia que circunda a dita história nacional, é possível constatar que os negros e indígenas sempre estiveram em posição de subalternidade e silenciamento. No caso dos negros, sua história é sempre perpassada pelo viés da escravidão, não sendo dissociada dessa característica. Consequentemente, as instituições e mazelas sociais são pautadas na hierarquia racial, onde os negros dificilmente ocupam lugar de destaque. Para Kabengele Munanga,

No Brasil, o racismo é implícito, de fato, e nunca institucionalizado, oficializado com base nos princípios racialistas da pureza de sangue e da inferioridade racial. Por causa dessa ausência de leis segregacionistas, os brasileiros não se consideram racistas quando se comparam aos norte-americanos, sul-africanos e alemães nazistas. Assim, ecoa dentro de muitos brasileiros uma voz muito forte que grita: 'não somos racistas, racistas são os outros'. Essa voz forte e poderosa é o que eu chamo de inércia do mito de democracia racial. [...] O "racismo à brasileira mata duas vezes". "Mata fisicamente, como mostram as estatísticas do genocídio da juventude negra em nossas periferias, mata na inibição da manifestação da consciência de todos, brancos e negros, sobre a existência do racismo em nossa sociedade."³¹

³¹ Fala do antropólogo no dia 13 de maio de 2019, durante homenagem recebida na Faculdade de Direito da USP, em dois dias de evento que tratavam sobre discriminação racial. Notícia completa disponível em:

A fala de Munanga vem fundamentar toda a discussão realizada no presente capítulo. Para intelectuais, estudiosos e ativistas, o racismo no Brasil é ‘de marca’, ou seja, é praticado através do fenótipo - cor da pele, traços faciais e físicos, cabelo, etc. Indivíduos que possuem tais características, automaticamente são alvos do racismo à brasileira, pré julgados social e intelectualmente pelo seu fenótipo. Numa sociedade que pré-concebe valores a partir da cor da pele, não existe, de fato, uma democracia racial.

A escola como instituição política e apartidária, deve ter como princípio a não segregação e exclusão de grupos étnico-raciais. Deve incorporar e trabalhar em seu meio a diversidade, abrangendo individualidades e coletividades. Entretanto, muitas vezes a mesma reforça os estigmas seculares existentes no âmbito social, contribuindo para a permanência de grupos não privilegiados na subalternidade e nas margens da história nacional e global. A manutenção dos grupos dominantes no topo da hierarquia, e dos demais grupos na zona periférica, abrange questões mais profundas do que ‘apenas’ sua não inserção.

Ao analisar o planejamento anual dos professores dos 6^{os} anos da Escola Estadual Duque de Caxias, alguns fatores saltam à atenção. Nos dois primeiros bimestres, os conteúdos ensinados devem abranger do início da civilização humana até as civilizações orientais, como Egito, China, povos da Arábia. Os 2 últimos bimestres são dedicados à Grécia e Roma, e seu legado para o Ocidente. Ou seja, há significativa disparidade no tempo dedicado às temáticas orientais e ocidentais. Além disso, o conteúdo relativo à África possui no máximo 4 aulas para sua finalização. E só há uma habilidade exigida: “Relacionar a Núbia com o Egito”. A própria escola, ao aderir essa divisão temática, revela seu racismo institucional e o modo como os conteúdos são hierarquizados de acordo com sua relevância e interesse docente.

O conceito de epistemicídio, utilizado pela autora Sueli Carneiro, refere-se à dominação étnico-racial através da negação de conhecimento e intelectualidade dos indivíduos negros, de modo a não enxergá-los como produtores do conhecimento. Para ela, “é através das ideias e discursos fundadores acerca da educabilidade dos afrodescendentes que se articulará o epistemicídio ao dispositivo de racialidade”³², resultando no não acesso dos negros à educação. Dessa maneira, ao optar por não trabalhar de forma ampla as devidas contribuições do continente africano para o mundo, a Escola Duque de Caxias reproduz o conceito de

<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-brasil/2019/05/13/antropologo-homenageado-diz-que-silencio-e-marca-do-racismo-no-brasil.htm>. Acesso em 24/06/2019.

³² Trecho adaptado da tese de doutoramento da filósofa Sueli Carneiro, em que a autora utiliza dos conceitos de dispositivo e biopoder para tratar da questão racial. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. FEUSP, 2005. p. 104.

epistemicídio, camuflando a importância e a sabedoria dos indivíduos em África e não contribuindo para o conhecimento dos discentes acerca do continente.

Com base no conceito de epistemicídio e o histórico brasileiro relativo aos negros, afirmo que a escola age diretamente como agente na morte intelectual de alunos afrodescendentes, acrescida pela propagação de ideias de superioridade e inferioridade. De modo aqui discutido, as instituições herdaram do período da colonização as estruturas e hierarquias de dominação de um grupo, englobando também os institutos educacionais. A educação no Brasil a partir do século XV passou a ser sinônimo de controle, imposição e prestígio social, de forma a manter uma grande parcela da população nas mãos de poucas pessoas alfabetizadas. Sendo assim, o controle seria facilitado, convencendo parte da população de que certas medidas eram favoráveis e benéficas.

A partir do momento que a escola como instituição compreende os negros como inferiores na intelectualidade, todo o cotidiano escolar se volta para tal. Essas ações se cristalizam ao ignorar alunos negros em sala de aula, ao isolá-los dos outros colegas, seja em qualquer espaço, ao não ouvir o que eles têm a dizer, como forma de acrescentar no que está sendo ensinado e aprendido, ao caracterizá-los como a turma do fundão, ao achar que os negros não terão chances e prosperidades em seu futuro, ao não julgá-los capazes de aprender determinado conteúdo. A escola reproduz o mesmo silenciamento e a mesma exclusão da sociedade das quais os negros são integrantes.

O epistemicídio é tão severo no ramo educacional que no início do século XX, os imigrantes que aqui chegaram como parte do programa de incentivo do governo brasileiro voltado para a mão de obra e para a tentativa de embranquecimento do país, possuíam acesso à escola básica de maneira que pudessem se adequar ao novo país e aprender uma nova língua. Paralelamente a essa situação, os negros que desejavam inserir-se no ramo educacional, não dispunham do acesso e nem do surgimento de oportunidades nos espaços públicos, além da ausência de efetivas condições para a vida dos negros que não foram integrados após a determinação da abolição. Ou seja, a ausência e a privação do acesso em instâncias “públicas” caracterizam o conceito de epistemicídio, sendo este uma prática secular.

Os que frequentavam grupo escolar tinham pai e mãe. Eu continuava naquela situação de não poder. Um dia descobri que a maçonaria tinha formado um conjunto de escolas pela cidade para meninos impossibilitados de pagar. Consegui entrar numa delas e passei a me inteirar mais um pouco. Até que a escola terminou. Mais tarde fui fazer um curso de alfabetização criado por um abade do Mosteiro de São Paulo, ali na Rua Florêncio de Abreu. A escola era destinada a jornaleiros. Mas, como ninguém sabia se eu era ou não (nunca fui), consegui entrar. Aprendi mais um pouco. No entanto, nunca chegava a

aprender o suficiente para dizer que sabia ler e escrever. (LEITE, 1992, p. 26, apud CARNEIRO, p. 111).

A citação acima foi escrita pelo falecido militante da Frente Negra Brasileira José Correia Leite, que nos expõe um resumo do que era ser negro no Brasil nas décadas iniciais do século XX. Ao narrar a tentativa de se alfabetizar, Leite nos apresenta o cotidiano dos afrodescendentes para se inserirem no espaço educacional, e como esse os excluía. Nesse período, o Brasil se encontrava num esforço de projeção internacional, de forma que vendesse sua imagem como um país propício para investimentos. No mesmo momento, precisava ‘lidar’ também com a existência do grande contingente negro em suas camadas sociais, sob a necessidade de privá-los das benesses existentes na sociedade.

Conforme já discutido no capítulo anterior, o acesso à educação era voltado para os homens que compunham as elites no decorrer dos séculos, e a educação concedia um lugar de prestígio e controle social àqueles que estavam inseridos em seu meio. Privar o acesso de negros, indígenas e mulheres constituía-se como princípio da manutenção do controle e dos privilégios nas mãos das aristocracias e oligarquias existentes. Logo, essa dominação havia se tornado algo natural empreendido pela sociedade dominante, de maneira a sustentar a permanência dos negros na subalternidade, principalmente na educação.

O ensino e o acesso à educação, a partir do século XV, estavam ligados às instituições religiosas, principalmente a católica, através da didatização jesuítica, em que somente homens da elite possuíam. A privação da educação aos afrodescendentes provinha da justificativa de que os mesmos não possuíam alma, restando-lhes somente a escravidão.

A bula papal que decretou que o negro não tinha alma é o que vai permitir a constituição de um tipo sui generis de humanismo, o humanismo que se constitui sem negro: porque não tem alma, não é humano, sua ausência não impede esse tipo de “humanismo.” (CARNEIRO, 2005. p. 105).

Essa concepção de que os negros não possuem alma, e por isso não são humanos, atravessa toda a formação social, e conseqüentemente seu acesso aos diversos dispositivos existentes. As tentativas de exclusão e silenciamento dos afrodescendentes podem ser constatadas ao longo da história do Brasil. Como política de controle e extermínio, os negros não estavam inseridos no processo de progresso da nação, em que conceitos como cultura, civilização e educação denominavam o grau de individualidade e coletividade de um grupo. Entretanto, de que forma os negros poderiam se ascender socialmente se os mesmos foram privados de todos os direitos de cidadania? Como integrar uma sociedade progressista se o

projeto de nação não os inclui?

Os efeitos da não aceitação da alteridade de um grupo étnico-racial conferiu sequelas irreversíveis aos seus indivíduos, seja no âmbito educacional ou na composição social, independente do estrato ocupado. À vista disso, a discussão aqui realizada se coaduna com a assertiva de que a escola, desde o pós abolição, desempenha papel estratégico na manutenção dos interesses das classes dominantes, reproduzindo as concepções de dominação e subalternidade. Em diálogo com Sueli Carneiro, raça e cultura passam a ser elementos decisivos para a sistematização de uma dada cidadania, a partir da “internalização de certos paradigmas”³³, como as teorias racistas. Em fins do século XIX e nas décadas iniciais do século XX, os negros eram considerados um empecilho ao progresso e civilização do país, no qual se consagrava uma quase obrigação em mantê-los na periferia nacional.

Há quem pense que as ideias segregacionistas tiveram seu fim com a abolição da escravidão, pensamento facilmente refutado ao se observar o histórico brasileiro. O fato do Brasil ter sido o último país do ocidente a abolir a escravidão africana, diz de uma tentativa de permanência da inferioridade africana e afrodescendente, assim como uma política de extermínio e garantia de lucros aos setores dominantes. A racialidade no Brasil é um forte elemento para justificação de permanências nas hierarquias socialmente estruturadas, na mesma medida em que atribui a importância do estudo e conhecimento aos grupos étnico-raciais. Percebe-se que a situação é muito mais complexa do que aparentemente se apresentava.

Entretanto, é através da educação, direito mínimo de cidadania, que haveria uma aproximação relativa na seguridade de direitos, como igualdade e equidade entre brancos e negros. Porém, uma sociedade fundada e estruturada sobre teorias racistas e de subalternidade não possuía o menor interesse em abarcar grupos étnico-raciais inferiores, fazendo da educação um espaço de domínio dos grupos da elite. Logo, as desigualdades raciais naturalizadas no âmbito educacional se apresentam como forma de poder e efeitos do epistemicídio³⁴. Os altos índices de analfabetismo no início do século XX, que segundo o recenseamento de 1906³⁵ eram de 76,4% da população, comprovam a realidade educacional do Brasil, que no período era composta pelos africanos escravizados recém-libertos, pelas mulheres que também eram

³³ Aqui a autora refere-se às concepções criadas em relação africanos, como inferioridade, aculturação e selvagemização. p. 106 de sua tese de doutoramento.

³⁴ Sueli Carneiro nos expõe que as desigualdades raciais já fundamentadas na sociedade incidem diretamente na educação dos negros, caracterizando o epistemicídio. p. 112.

³⁵ BRASIL. Diretoria Geral de Estatística. Estatística da Instrução. Primeira parte: Estatística Escolar, v.1, 4 seção, 1916 (Introdução de Oziel Bordeaux Rego). O acesso desses dados se deu através da plataforma do CPDOC, disponível em: BOMENY, Helena. Quando os números confirmam impressões: desafios na educação brasileira. Rio de Janeiro: CPDOC, 2003. 29f.

privadas da educação, e pela elite minoritária que se encontrava no poder republicano.

A raça como justificativa social, imperou na base da construção da sociedade no pós-abolição, da qual os negros herdaram elementos estruturais como pobreza, falta de saneamento básico, o não acesso à educação e o atraso nos diversos níveis analíticos em relação aos brancos. Os negros são vistos por essas noções de inferioridade, das quais são reforçadas pelo racismo estrutural imperante na sociedade. A política do embranquecimento surtiu efeitos na presença de brancos em lugares de poder e destaque, nos níveis elevados de saúde e educação, além da composição do topo da pirâmide social. Em consonância com Sueli Carneiro, defendo que o epistemicídio é um dispositivo presente nas formas de governo nacional, de modo que a manutenção dos afrodescendentes nos baixos níveis da esfera social, é uma política de não acesso aos recursos necessários aos cidadãos. Logo se caracteriza também como uma prática de extermínio, sendo físico, moral, social ou intelectual.

Atualmente, é de fácil percepção o sucateamento em diversas escolas públicas brasileiras, seja em sua infraestrutura, seja nos recursos que dispõem. É na escola pública que se encontra grande parte dos estudantes negros, que por razões históricas, estruturais e sócio-hierárquicas, possuem pouco acesso ao ensino privado. O boicote através do sucateamento das escolas públicas caracteriza-se como forma de privação do direito de que todo cidadão deve possuir acesso a uma educação de qualidade. Parto do princípio de que, se o local que deveria proporcionar uma experiência positiva e agradável de ensino e conhecimento encontra-se em más condições, conseqüentemente o aprendizado dos estudantes será deficiente e empobrecido. Logo, a educação que era vista como um modo de ascensão das classes subalternas, transforma-se num momento de evasão e resistência dos alunos que lá se fazem presentes.

Essa caracterização do sucateamento como política de epistemicídio sustenta os níveis percentuais alarmantes dos estudantes afrodescendentes que estão fora da escola ou que iniciaram no processo educacional, mas que abandonam em seu decorrer. A permanência desses alunos é dificultada pela existência das diversas formas de racismos³⁶ e preconceitos no ambiente escolar, além das demandas existentes externas à escola, como a estrutura familiar, os locais de sociabilidade, formas de descontração, etc. A evasão escolar dos alunos negros como consequência do sucateamento e da dificuldade de permanência, reforça a condição de afirmação da classe branca como dominante na educação³⁷, mantendo os níveis díspares entre brancos e negros nas análises sociais.

³⁶ Alguns exemplos de racismos: estrutural, hierárquico, institucional, espacial.

³⁷ A autoria Sueli Carneiro realiza uma discussão em torno dessa temática no capítulo 2 de sua tese.

As questões e exemplificações descritas ao longo desse capítulo englobam uma grande complexidade analítica. Ações que aparentemente são simples, repercutem de forma intensa no futuro de indivíduos negros e não negros, colaborando para a permanência de subalternidades, exclusões e silenciamentos no cotidiano social. A escola como instituição age de modo direto na “fabricação de indivíduos”, potencializando ou atenuando sua importância no aparato social, repercutindo nas ditas ações coloniais ao se relacionar com o Outro.

A escola, propagadora da educação e sinônimo de diversidade, não deve fechar os olhos às práticas envoltas de bullying, preconceito e discriminação. O ensino de História da África é um dos silenciamentos mantidos pelo corpo docente da Escola Duque de Caxias. Diante disso, a escola deve reconhecer seu lugar de inspiração e potencialização, capaz de guiar individual e coletivamente sujeitos que dela fazem parte, percebendo seu papel central como agente do epistemicídio, na busca pela superação do eurocentrismo e do racismo enraizados na sociedade, que possui reflexo contínuo em seu espaço educador.

CAPÍTULO III

Práticas pedagógicas como impulso para a valorização da cultura africana e afrobrasileira

A questão da memória nacional fundamenta a história criada como forma de identificação e patriotismo brasileiro. Michael Pollak em seu texto *Memória e Identidade Social* (p. 4), nos diz que

A memória organizadíssima, que é a memória nacional, constitui um objeto de disputa importante, e são comuns os conflitos para determinar que datas e que acontecimentos vão ser gravados na memória de um povo. Esse último elemento da memória - a sua organização em função das preocupações pessoais e políticas do momento mostra que a memória é um fenômeno construído.

A memória como instrumento de disputa e controle, perpassada pelas relações de poder, incorre no que é transmitido aos diversos indivíduos, coletividades e grupos nacionais. Em se tratando do nosso país, a memória que perdurou é a dos grupos dominantes, que se estende de norte a sul do Brasil.

Memória, história e transmissão geracional coincidem nos diversos conflitos relativos à memória e sua consequente utilização, seja para legitimar, justificar ou apagar histórias e fatos. É sob esse ponto de vista que se encontra a história das classes subalternizadas. É dessa forma, que a história perpassada pela memória seletiva, chega às instituições educacionais, reverberando as seletividades para o entendimento de uma dita história. Dessa maneira, a história aprendida pelos alunos é repleta de sentidos comuns, generalizações, além do grande silenciamento por trás dos conteúdos ministrados, e do seu potencial de esvaziamento de lutas e existências históricas que se perderam no tempo. São as classes dominantes que possuem maior interesse na manutenção dessa história, de forma que os estratos sociais permaneçam no formato em que se encontram.

Ao ser parte do cotidiano escolar das e dos alunos dos dois 6ºs anos da Escola Estadual Duque de Caxias, pude perceber a maneira com que lidam com a história que chega ao conhecimento deles, e de que modo a inserem no seu dia a dia. Questões em torno da temática étnico-racial, pouco são tratadas ou problematizadas no contexto escolar. Posto isso, o surgimento de conflitos e a consequente negação da própria alteridade circulam no complexo espaço do ambiente escolar e nas relações estabelecidas em sala de aula.

A aplicação do questionário contribuiu para minha compreensão, reflexão e algumas possíveis conclusões que dizem respeito à correlação existente entre história, memória, coletividade e individualidade, e a maneira com que os estudantes lidam com a racialidade na sua prática e vivência cotidiana. Ou seja, os impactos do silenciamento e exclusão de histórias individuais e coletivas que integram uma história que deve chegar ao conhecimento dos cidadãos, compõe relações mais profundas, que condensam a própria alteridade, no sentido do indivíduo ter que se descobrir, aceitar e ressignificar constantemente aspectos dentro de si.

Há, portanto, análises simultâneas em torno do questionário, em que as mesmas, em alguma medida, se encontram num ponto comum. A análise maior está voltada para o modo de aceitação do conhecimento e o meio utilizado para convivência dos próprios discentes com a diversidade e a diferença escolar. Em nenhum momento foi realizada intervenção, de maneira que eles próprios pudessem se expressar.

Logo, as respostas obtidas com os questionários são fundamentais para compreender de que modo os estudantes, que nesse capítulo se fazem meu objeto de estudo, tomam para si, através de suas experiências dentro e fora da escola, assuntos relativos à raça e história nacional e como o inserem em seu cotidiano de sociabilidades. Essa inserção, é caracterizada muitas vezes, por desconhecimento, negação, e não aceitação do lugar e da forma que ocupam na sociedade, de maneira a tentar minimizar ou suprimir, através de assertivas, as violências que enfrentam consciente ou inconscientemente.

Por serem salas com a mesma faixa etária, os conflitos existentes estavam ligados mais à forma física, ao comportamento e ao conhecimento conteudista. A convivência diária, acredito eu, fez com que fosse desenvolvido certo respeito e um modo de tratamento de uns com os outros, combinados através da tolerância. Ou, em contrapartida, está apenas reproduzindo a colonização sistêmica de saberes, em que a superioridade e a inferioridade são elementos marcantes das rotinas escolares.

Em uma das perguntas, em que indago aos estudantes se já sofreram preconceito, bullying ou discriminação no espaço da escola, a maior parte das respostas são positivas. Entretanto, as respostas revelam que esses atos foram sofridos fora da sala de aula, e que em algum momento tiveram influência em sua relação com os demais colegas. Ações como essas aos poucos vão causando isolamento, de modo a contribuir para a timidez, introspecção, sentimento de insuficiência em relação aos demais, além de dificultar a maneira de apreensão do conhecimento e da aprendizagem.

Uma vez que é no espaço escolar que se compartilha valores, hábitos, respeito, e crenças, a escola como instituição não deve ser omissa aos diversos tipos de preconceitos

existentes em seu meio. O preconceito étnico-racial, sendo mais comum com os indivíduos negros, não pode ser tratado como um fenômeno raro. Nilma Lino Gomes nos diz que (2003, p. 41)

para sair dessa inércia em relação à questão racial na escola, é preciso assumir o compromisso pedagógico e social de superar o racismo, entendendo-o à luz da história e da realidade social e racial do nosso país.

Partindo do princípio de que a escola é uma das principais agentes na prática e manutenção do epistemicídio, a mesma deve propor soluções eficazes para que haja um grau de aprendizagem e permanência dos sujeitos negros em seu espaço. O exercício das leis 10.639/03 e 11.645/08 se configura como o pontapé inicial para a democratização do ensino e circulação dos espaços, transformando estudantes brancos e não brancos em agentes capazes de se perceberem enquanto construtores do seu próprio presente, assim como sua relação direta na continuidade de certos estereótipos e construções remanescentes na sociedade.

É urgente a necessidade de valorização e positividade dos grupos marginalizados da história oficial. Um dos aspectos responsáveis pela construção e reconstrução identitária por parte discente é proveniente do conhecimento do qual possui acesso. Em se tratando dos estudantes negros e seu conhecimento aprendido na escola, o que dizer de sua identidade, visto que, na maior parte das vezes, seus semelhantes são apresentados de forma subalterna e inferior? Para Kabengele Munanga, a história de um povo é tida como um fator identitário e cultural.³⁸

A história de um povo é o ponto de partida do processo de construção de sua identidade, além de outros constitutivos como a cultura, os comportamentos coletivos, a geografia dos corpos, a língua, a territorialidade, etc. Não é por acaso que todas as ideologias de dominação tentaram falsificar e destruir as histórias dos povos que dominaram.

Faz parte do processo de dominação, criar visões de inferioridade e subalternidade de determinado grupo para a continuidade do processo de hegemonia sistêmica e estrutural. A partir do momento em que a legitimidade dos grupos é pautada através da visão do outro, vê-se a continuidade da reprodução hierárquica iniciada pelos europeus em relação às outras culturas existentes. Sendo assim, um fato marcante que ocorreu no preenchimento dos questionários e da qual vou descrever, vem ilustrar os impactos de uma densa história repetitiva e seletiva, que

³⁸ Para saber mais, ver: Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? Revista do Instituto de Estudos Brasileiros. Brasil, 62, p. 20-31. São Paulo, 2015. p. 31.

reforça a inferioridade dos grupos étnico-raciais e impacta diretamente nas ligações estabelecidas pelos afrodescendentes.

Em uma das perguntas, pedi aos alunos para que colocassem a forma como se autoidentificavam em relação a sua cor: “Como você se identifica em relação à sua cor?”. Foi um momento de muita dúvida, apreensão e incerteza, majoritariamente por parte dos alunos pretos e pardos, sobre como responderiam essa questão. Houveram diversos conflitos por toda a sala, dos quais destacarei alguns. Em ambas as salas analisadas, há predominantemente alunos pretos e pardos. Numa dessas salas, aconteceram dois conflitos marcantes. Ao preencher o questionário, onde algumas perguntas possuíam cunho pessoal, uns poucos alunos ficaram curiosos em saber o que os outros responderam. Sendo assim, principalmente na pergunta relativa à cor, alguns estudantes (englobando negros, brancos e não brancos), ao ver que determinado aluno estava relutante em responder tal pergunta, fizeram um círculo em torno da carteira do aluno e falaram frases, como: “Eu quero só ver que cor você vai colocar”; “Você tem que colocar que é negão, viu?”; “Você é preto meu filho, não adianta negar.” Como forma de rebater as ditas falas, transfiguradas na forma de brincadeiras, esse aluno respondeu: “Eu sou moreno da cor do pecado. Sou marrom bombom”. Os estudantes que estavam próximos a esse aluno automaticamente riram, e ficaram na expectativa para saber a resposta dele. Ao final, um pouco envergonhado, esse aluno falou aos demais: “Coloquei que sou negro”. O aluno protagonista desse acontecimento, é do sexo masculino, e de pele negra retinta.

Simultaneamente a esse acontecimento, um outro aluno, também do sexo masculino e de pele negra retinta, havia esquecido de responder a pergunta da cor. Pedi para que ele retornasse e trouxesse o questionário respondido por completo. Ao observar a movimentação em torno do seu colega de classe, o mesmo analisou rapidamente a situação, olhou para a pergunta a ser respondida e me entregou novamente, dessa vez completo. No momento de análise do questionário desse segundo aluno, percebi uma problemática. Sua primeira resposta para a pergunta havia sido “negro”. Entretanto, ao observar a circunstância do seu colega, o mesmo apagou a palavra “negro” com corretivo, e ao seu lado escreveu a palavra “moreno”. Na mesma turma, outro estudante que se encontrava no lado oposto da sala, me entregou um questionário, e fez questão de apontar o que havia escrito em grafia maior: “Negro com orgulho”. Enquanto alguns alunos se encontram numa difícil tarefa de se reconhecer como negro, outros a tomam como parte constitutiva de sua identidade.

Por fim, a terceira situação que merece destaque nessa parte do capítulo teve como protagonista outro aluno do sexo masculino, em que, fenotipicamente, sua tonalidade de pele é preta, mas não retinta. Quando o mesmo me entregou seu questionário respondido,

automaticamente voltei o olhar para a questão que perguntava sua cor. Ele havia colocado a palavra “chocolate”. Instantaneamente questionei o que era a cor chocolate, e ele apontou para si. Rebati naturalmente que essa cor, segundo o IBGE, não existia e perguntei em qual das categorias ele se encaixava, se seria o preto ou o pardo. Ele assinalou que se enquadrava mais na cor parda e assim finalizou seu questionário.

As três situações descritas acima, explanam de forma simples e objetiva, os impactos do racismo no ambiente escolar, assim como a associação negativa do termo negro, e trazem por si só a recepção dos alunos quando a temática abordada se relaciona com sua própria cor. Existe uma grande vergonha, por parte dos alunos negros, de se assumirem enquanto tais. Essa vergonha está associada ao imaginário subalternizado e inferiorizado imputado aos africanos e seus afrodescendentes, como maneira de diminuir sua importância frente aos desdobramentos sociais. Nesse contexto, portanto, a discriminação racial, mesmo de forma velada, atua nos modos de (re) construções étnicas e identitárias dos próprios alunos, atribuindo valores e conotações a ideias muito difundidas socialmente. É essencial que a escola, através das leis, busque mudanças eficazes na abordagem étnico-racial, de modo a abranger seu corpo docente e discente, romper com o silêncio pedagógico em torno dessas questões, e eliminar tabus ligados a raça e discussões voltadas para o preconceito e a discriminação.

São pequenos detalhes que trazem à tona a complexidade do ambiente escolar e as relações que nele são desenvolvidas e potencializadas. Novamente, reitero a importância da escola em propagar a inclusão e a comunicação da diversidade existente em seu meio, como forma de tomar conhecimento dos estudantes que dela fazem parte e incentivar ações de valorização, em que os alunos não se sintam constrangidos em assumirem a sua própria identidade e especificidade cultural. Para tanto, é necessário que haja um trabalho conjunto de todo o corpo escolar para a superação dos ideais das classes dominantes. Só assim surgirão estudos sobre as diversas etnicidades que compõem o solo brasileiro, passando a integrar lugar de destaque na educação básica.

Outra reflexão decorrida da análise dos questionários diz respeito à articulação de duas perguntas, as quais exigiam sinceridade e coesão dos alunos. As perguntas são: “Você já sofreu algum tipo de bullying, preconceito ou discriminação? Se puder, fale o motivo”; e a pergunta que se relacionava com a cor dos estudantes. Pude observar que em uma quantidade significativa de questionários, as respostas voltadas para a 1ª pergunta em sua maioria era positiva, predominando o preconceito étnico-racial, precedido pela discriminação das características físicas dos alunos. Ao mesmo tempo que os alunos negros expunham que já haviam sofrido preconceito por causa de sua cor, ao responderem a segunda pergunta, se

identificavam como “morenos”. Percebe-se que existe uma conotação negativa em torno do termo “negro”, uma vez que os próprios alunos associaram que sofreram preconceito por causa de sua cor, mas que tentaram aliviar, para si mesmos, o pesado fardo que a cor preta representa.

Essa é uma realidade que engloba todas as pessoas negras do país, que em algum momento se encontraram (ou se encontram) numa tentativa de “tornar suportável” ser negro no Brasil. E as crianças negras, pardas e indígenas, na maioria das vezes, são as principais vítimas do racismo sistêmico, institucional, estrutural, hierárquico existente na sociedade, tendo que lidar consigo mesmas, com os impactos provenientes dos diversos racismos existentes. Muitas vezes, as instituições educacionais das quais se encontram inseridas, não oferecem o respaldo necessário para os enfrentamentos dos preconceitos e discriminações presentes em seu meio, de modo a causar seu gradativo isolamento e exclusão do conhecimento ali ensinado e intensificado.

As crianças, adolescentes e jovens inseridos no âmbito educacional estão sob um processo constante de construção e reconstrução identitária, englobando também ideias e pensamento crítico. Com base nisso, a faixa etária em torno do 6º ano caracteriza-se pela fase de apreensão dos códigos e das regras que regem o convívio social³⁹. É esse o momento da escolarização propício e fundamental para quebrar os estigmas e vieses que legitimam o preconceito e a discriminação a indivíduos e coletividades. Logo, a escola como instituição possui o dever pedagógico de positivar histórias e conceitos considerados subalternos no âmbito social brasileiro, e trazê-los à luz do conhecimento de seus estudantes, contribuindo para uma valorização, praticamente inexistente, em seu espaço escolar, além de fornecer aparatos sociais e educacionais nas relações estabelecidas entre alunos e professores.

Partindo disso, há uma grande necessidade da positivação da História da África e Afrobrasileira, de modo a incorporar nas práticas escolares permanentemente, e não somente nas datas do dia 13 de maio, 22 de agosto e 20 de novembro, aspectos, influências e cultura desses povos que compõem mais da metade da sociedade brasileira. E uma, das múltiplas maneiras existentes, de incorporação das culturas e histórias no âmbito escolar é através das africanidades, que possuem por objetivo demonstrar as influências africanas e afrodescendentes no dia a dia brasileiro. Por conseguinte, foi através do método das africanidades, realizado durante a prática de observação na Escola Estadual Duque de Caxias, que pude evidenciar uma das maneiras de positivar aspectos da cultura negra em consonância com as leis 10.639/03 e 11.645/08 para a educação.

³⁹ A autora Júnia Sales realiza com maior profundidade essa discussão em seu artigo “Diálogos sobre o Exercício da Docência - recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08”, 2011.

Identificar os conflitos existentes entre os alunos, assim como a recepção dos mesmos quando o assunto envolvia conteúdos e debates étnico-raciais, demonstrou o sistema deficitário existente dentro da educação pública relacionado a essa temática. A história única que se legitimou socialmente, vinculada às culturas africanas e afro-brasileiras é parte da rotina vivenciada por esses estudantes, e intensificada pelo silenciamento existente na cidade de Juiz de Fora. Logo, a assimilação de alguns alunos tendo a cor preta como identificação de inferioridade, e o continente africano relacionado à pobreza e a pessoas escravas, diz de uma política educacional existente dentro das instituições de ensino. Para a historiadora Hebe Mattos “ensinar história da África aos alunos brasileiros é a única maneira de romper com a estrutura eurocêntrica que até hoje caracterizou a formação escolar brasileira” (MATTOS, apud OLIVA. 2003, p. 428), desestruturando as concepções que infelizmente são presença marcante no cotidiano nacional.

No período acompanhado na Escola Estadual Duque de Caxias, não houve nenhuma prática de africanidades, uma vez que o conteúdo lecionado para os 6^{os} anos se voltava para as primeiras civilizações do mundo, mais especificamente os períodos da “pré-história”, os primeiros habitantes da América e Mesopotâmia. Havia a possibilidade de se realizar diálogos com as civilizações africanas, mas o mesmo não foi feito, e os estudantes também não estabeleceram possíveis relações com as outras partes do mundo durante o período histórico estudado. Entretanto, essa realidade não é incomum, visto que temáticas em torno da África, africanos e afrodescendentes são pouco trabalhados dentro da História escolar, com exceção dos conteúdos que envolvem escravidão africana, em que a Europa ocupa o posto de maior protagonismo, seguida pela História do Brasil. Inere-se a partir disso que ocorre um grande deslocamento histórico do continente africano e sua presença global, assim como o uso das interpretações racistas ao se estudar o continente, situação essa resultante da junção de pensamentos do passado e presente.

Colocar em prática as africanidades no contexto escolar, visto que a realidade étnico-racial das escolas públicas carece que essas questões sejam tratadas, traz à tona elementos valorativos, reconhecimento e respeito a diversas culturas, além da melhoria na relação individual e coletiva dos estudantes. É certo afirmar que, a partir do momento em que os alunos passarem a conhecer, de forma positiva e não subalternizada, a História da África, suas influências e desdobramentos culturais em nosso país, haverá uma significativa mudança no modo de enxergar o continente e as pessoas que de lá são nascidas, se desvinculando das amarras ideológicas e empiristas, construídas pelo ocidente. Nesse sentido, as africanidades operam como instrumento de diminuição de preconceitos raciais, elevação da autoestima dos

sujeitos negros, na desestruturação gradual e constante do racismo na cidade de Juiz de Fora, assim como ressalta o papel político da escola.

Num município com o histórico de Juiz de Fora, é fundamental estimular a autoestima afrodescendente, uma vez que tais indivíduos enfrentam diretamente os impactos dos racismos à brasileira. Diante disso, a prática metodológica com fins para pesquisa, realizada na Escola Estadual Duque de Caxias, buscou acima de tudo, apresentar um continente que pouco é retratado nos livros didáticos e nas dependências da escola, assim como ressaltar as influências positivas e expor os inúmeros hábitos cotidianos que se herdou do continente, mas que pouco é debatido ou relevado, justamente por possuir rotulações negativas e subalternas.

Desconstruir a concepção que grande parte dos alunos possuem de que na África só tem escravo, apresentar as singularidades do continente antes da invasão colonial, e impulsionar a autoestima afrodescendente através de exemplificações positivas, constituiu-se no principal objetivo das atividades propostas durante a prática, visto que as respostas obtidas através dos questionários acentuam a grande necessidade de trabalhar os contextos que permeiam os grupos étnico-raciais, principalmente as realidades africanas e afro-brasileiras, e o cotidiano juizforano.

Num primeiro momento, como forma de compreensão e entendimento dos estudantes, o recurso utilizado como modo de aproximação do conteúdo que seria abordado foi o presente, período vivenciado por todos os alunos enquanto sujeitos históricos e construtores de seu próprio tempo. Baseada nas respostas do questionário, a pergunta introdutória do conteúdo a ser explicado e discutido foi: “Para vocês, o que é racismo?”. Prontamente, diversos alunos se dispuseram a responder, de modo que as falas se encontravam numa só direção: “é o preconceito contra os negros”. Percebe-se que esses alunos partiram da realidade na qual se encontram, em que são capazes de perceber o racismo à sua volta, mas que enxergam apenas os negros enquanto protagonistas de um amplo conceito.

Conceitualmente, o racismo se configura como um conjunto de teorias e crenças que estabelecem uma hierarquia entre as raças e etnias, sendo uma doutrina ou sistema político fundado sobre o direito de uma raça (considerada pura, superior) de dominar outras.⁴⁰ O domínio e supremacia europeia, assim como a história hegemônica defendida por muitos séculos, logrou aos grupos étnico-raciais não europeus a hierarquização de raças, subalternizando-os frente a história nacional. Não raro as associações do alunado em relação ao racismo, que segundo eles são destinadas somente aos negros, diz de uma hegemonia da

⁴⁰ Definição presente no dicionário Houaiss.

manutenção de ideais colonialistas, em que o racismo é atribuído a grupos subalternos sócio-culturalmente a partir da vertente dominante.

A compreensão dos reais efeitos do racismo enfrentados pelos afrodescendentes em solo brasileiro se configura como um dispositivo para perceber as influências cotidianas dessa prática em relação aos negros, colaborando também para um movimento histórico de retorno até o continente africano pré colonização, evidenciando suas características e apresentando civilizações que possuíam seus próprios contornos étnicos, hierárquicos, políticos, religiosos, entre muitos outros aspectos. Esse retorno é crucial para o entendimento de que as atuais subalternizações e inferioridades foram argumentos utilizados por grupos dominantes que ainda se mantêm no topo da hierarquia social, que instauraram imaginários que fugiam dos padrões, considerados por eles, como civilizados e cultos. O movimento realizado durante a prática das africanidades foi semelhante ao descrito acima, de maneira que possibilitasse aos alunos o entendimento dessa continuidade de pensamentos e ideais existentes no âmbito social, e que são presença constante no cotidiano interno e externo à escola.

A seguir, descrevo uma prática de africanidade realizada na Escola Estadual Duque de Caxias, que teve por objetivo apresentar aspectos da cultura africana, e demonstrar aos alunos que algumas práticas consolidadas no dia a dia brasileiro são provenientes da África, mas que nunca é contextualizado e inserido no contexto nacional, caracterizando a permanência do estereótipo em relação ao continente, seus habitantes e afrodescendentes. Um outro objetivo buscou contemplar também a questão da autoestima dos sujeitos negros, e a valorização e respeito da cultura por parte dos alunos não negros. A existência de elementos que positivam as influências africanas e afrodescendentes, auxiliam diretamente na (re)construção identitária dos alunos, de maneira a contribuir para a gradual desconstrução de práticas racistas e discriminatórias destinadas ao outro.

Uma das atividades proposta aos estudantes envolvia usos da corporeidade, coletividade, oralidade, e respeito ao mais velho, características presentes nas civilizações africanas e explicadas no decorrer da atividade. Logo, para Nilma Lino Gomes, as africanidades se definem também na complexa relação do corpo visto e vivido na cultura, e da cultura negra vista e vivida num corpo⁴¹, aspecto que o exercício realizado buscou fazer, de modo a integrar os alunos dentro dessas concepções e singularidades. A atividade proposta possuía um cunho lúdico, de forma que englobasse os alunos como um todo. A ludicidade funciona enquanto um recurso de entrosamento e participação de todos os discentes, e em se tratando de África,

⁴¹ GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra**. Aletria (UFMG) , Belo Horizonte, n.9. p. 43.

descentraliza também a concepção ocidental de que o conhecimento só é potencializado num espaço físico de quatro paredes.

A partir da formação de uma roda ao ar livre, agregando todos os alunos e alunas, deu-se início a atividade, que tinha como proposta a apresentação de uma parte cultural do imenso continente africano, em que foi possível realizar um movimento de aproximação do ocidente com o oriente a partir de práticas simples, mas significativas no que tange à desconstrução de imaginários. Posicionar os estudantes em roda foi uma estratégia utilizada para evidenciar o sentimento de coletividade e comunidade existente em África, assim como simbolizar os momentos de contação de história e interação entre as crianças, exaltar a figura dos *griots*, como detentores da sabedoria e conhecimentos mais antigos das comunidades, além de reforçar o respeito aos mais velhos. São valores que não chegam à sapiência dos alunos no período de escolarização, camuflados pela história repetitiva da escravidão e inferioridade.

O aprendizado e o conhecimento relativo a diversas questões globais não é adquirido somente dentro das salas de aula, seguindo a normatização padrão imposta às instituições escolares. O mesmo é potencializado por recursos que retiram os alunos de sua rotina no interior da sala, exigindo atenção e uma relação dialética entre aluno e professor. É correto afirmar, portanto, que o conhecimento não é adquirido somente entre as paredes da escola. Juntamente com os aspectos ressaltados em relação à cultura em África, o momento da aula foi enriquecido com a contação de história da Rainha Ginga⁴², que é a mais famosa personagem da história de Angola no século XVI e XVII, tendo se consagrado como líder da resistência durante a expansão da colonização portuguesa na África Central e da instituição do tráfico de escravos. O livro foi utilizado como recurso lúdico, uma vez que possui ilustrações próprias das representações africanas do período, além da configuração do livro ser no formato de história em quadrinho, o que tornava esse recurso mais chamativo.

A história da Rainha Ginga trouxe aspectos importantes das sociedades da época, fundamentando ainda mais o conhecimento e a descoberta por parte dos alunos, e possibilitando discussões de elementos que se mantêm até os dias atuais, como as resistências em diversos fatores. No momento em que foi possível estabelecer as ligações entre a sociedade da época, e a sociedade contemporânea, questões relativas à manutenção, por parte dos africanos e afrodescendentes, de práticas e resistências, somaram-se à aula. Dessa forma, as e os estudantes que tiveram dificuldade ou vergonha em colocarem que são negros, se viram bastante

⁴² O livro utilizado para contação da história foi da autora Mariana Bracks Fonseca, que conta de forma lúdica e envolvente a história da rainha soberana de Angola.

interessados, arrisco dizer que também ficaram maravilhados, com a maneira que estavam tendo contato com um outro aspecto da cultura africana, que não sob o viés da escravidão.

A história de um povo é o ponto de partida do processo de construção de sua identidade, além de outros constitutivos como a cultura, os comportamentos coletivos, a geografia dos corpos, a língua, a territorialidade, etc.⁴³

No momento em que estudantes negros e não negros se deparam com um conteúdo muitas vezes suprimido ao longo de sua formação escolar, os mesmos passam a enxergar de forma diferenciada os valores e influências de um povo no contexto social, lidando de maneira singular com o conhecimento adquirido. Voltando a análise para os alunos negros, ao enaltecer sua presença na sociedade atual como forma de resistência das pessoas que os antecederam, pessoas essas que sobreviveram ao seu modo aos tristes contextos a que foram submetidas, agrega-se valores pouco tratados no âmbito escolar, capazes de despertar sentimentos de identificação, aceitação, e orgulho das (re)existências históricas.

O reconhecimento por parte da escola de que suas práticas e ações influenciam nas relações identitárias de seus alunos e alunas é o primeiro passo para uma educação emancipatória e capaz de tirar do isolamento, identidades que se encontram apagadas no emaranhado de informações e percepções deturpadas. Portanto, a prática das leis nas escolas públicas de Juiz de Fora é capaz de proporcionar a inserção positiva, que segundo Nilma Lino Gomes, atua na propagação de uma nova mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico⁴⁴, rompendo com o silêncio ensurdecedor que percorre as ruas do município e trazendo ao debate público recursos capazes de eliminar a discriminação racial nas dependências da escola e na educação como um todo. É papel da instituição escolar ir na contramão de uma história europeia e dominante, que busque incluir grupos étnico-raciais fundamentais nos conhecimentos que por ela são potencializados, de forma a proporcionar vias alternativas e abrangentes de inserção dos grupos subalternizados no contexto brasileiro, auxiliando na reconstrução de uma história nacional capaz de emancipar sujeitos e não ser propagadora do epistemicídio. É necessária uma reeducação do olhar pedagógico sobre os negros e suas representações.

⁴³ MUNAGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? Revista do Instituto de Estudos Brasileiros. São Paulo, 2015. p. 31.

⁴⁴ GOMES, Nilma Lino . Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. Currículo sem Fronteiras. 2012, p. 105.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar esse movimento de discussão entre ensino de História, escola, africanidades e identidade, abriu ainda mais meu leque de percepção sobre o quanto a sociedade influencia e interfere diretamente no conhecimento de seus estudantes. Pude perceber também que constantemente, os alunos gritam, mesmo que de forma inconsciente, por uma representatividade no espaço escolar, além de terem a oportunidade de serem ouvidos e compreendidos por aqueles que os rodeiam. Por mais que seja obrigatório a prática das leis 10.639/03 e 11.645/08, percebe-se que há uma grande dificuldade da escola em abordar tais temáticas, preferindo por vezes, permanecer na história dominante. É um desafio, portanto, a escola se desvencilhar das diversas influências dominantes, de modo que exerça a função de manutenção desses ideais, na medida em que silencia a pluralidade cultural e a formação de discursos destinadas a outros grupos, que estão fora da dominação social.

Entretanto, se a escola tem como principal papel formador a cidadania de seus estudantes, é necessário que em seu interior seja propagado o conhecimento e o respeito às diversas culturas brasileiras, trabalhando de forma positiva suas contribuições sociais. A inclusão se configura enquanto dispositivo de construção cotidiana de saberes e aprendizados, possibilitando a ampliação do entendimento e respeito às diferenças existentes na sociedade, assim como a tolerância e a compreensão em relação ao outro. É necessário fomentar entre os discentes e docentes que integram seu espaço, a compreensão das diversas mazelas sociais existentes e os modos de integração e socialização das diferenças.

É preciso que os estudantes negros e não negros tenham acesso a uma história inclusiva, contribuindo para a eliminação das relações coloniais existentes no âmbito escolar, precedida pelos sentimentos de superioridade e inferioridade que é presença constante na vivência desses alunos. No decorrer da monografia, pude chegar à conclusão de que estímulos positivos voltados para uma história “desconhecida”⁴⁵, mas que contempla grande parte do corpo discente, influencia diretamente na maneira com que os estudantes vão lidar com sua identidade e autoestima, assim como no tratamento direcionado ao outro.

As respostas adquiridas com o questionário demonstram o quão destrutiva é a história única ensinada nas escolas, presentes nos livros didáticos e reproduzidas na sociedade. No caso das crianças, principal objeto de análise, evidencia-se que as mesmas crescem introjetando conceitos que muitas vezes não são revisados ou desconstruídos, permanecendo no limbo

⁴⁵ Refiro-me à desconhecida no que tange à história ensinada na escola, que se pauta mais nos vieses dominantes do que numa história não contada

dominante presente na sociedade. A escola como instituição possui o potencial didático-pedagógico para transformar essa realidade; basta compreender os efeitos negativos que interferem na aprendizagem dos sujeitos que estão sob os males do preconceito e da discriminação.

A educação se constituiu como a principal pauta do movimento negro ao longo das décadas, de modo que os afrodescendentes se aproximassem minimamente das possibilidades de ascensão social. Contudo, a existência do racismo institucional ainda priva esses indivíduos de possuírem um ensino de qualidade, contribuindo para a massiva repetição de sua inferioridade construída historicamente por grupos dominantes. A situação engloba uma complexa linha de socializações e vivências, restando aos sujeitos negros lutas constantes para sua (re)existência numa sociedade marcada pelo racismo muitas vezes velado.

Pensar a relação entre escola e identidade negra na cidade de Juiz de Fora é essencial para o ramo educacional compreender o profundo efeito social que a estrutura sócio-hierarquizada destina ao grupo étnico-racial composto por pretos e pardos. Englobar sujeitos pertencentes a outros grupos étnico-raciais na égide do conhecimento de que a história nacional, principalmente a do município, é fruto de silenciamentos e exclusões de histórias fundamentais para a constituição da atual sociedade, é um passo rumo à devida inserção dos negros nas relações estabelecidas socialmente. A escola não deve se calar frente às injustiças naturalizadas em seu meio, buscando abarcar as diversas histórias coletivas que foram apagadas da história da nação.

Implementar ações que associem identidade e questões étnico-raciais é uma necessidade para a escola Duque de Caxias, visto que a existência de conflitos, principalmente em relação à cor, é parte da rotina escolar das e dos discentes. Por ser uma escola pública que engloba estudantes de várias partes da cidade, além da maioria de seu corpo estudantil ser constituído por pretos e pardos, faz-se necessário um trabalho de base. Dessa forma, a história única em relação aos negros não será continuada sob o imaginário de inferioridade. A prática das leis coloca os sujeitos como agentes ativos da história, que possuem voz e que devem ser ouvidos e incorporados nas ações cotidianas. Trabalhar as relações étnico-raciais no interior da escola é propor meios de inserção através do diálogo. Para Nilma Lino Gomes (2012, p. 105)

É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as

diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Esse “outro” deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões.

É a escola não ser mantenedora do epistemicídio, ao encarar seus reais efeitos sociais na construção identitária de seus alunos. A prática das africanidades como momento de contato com uma história silenciada, traz à tona conhecimentos e opiniões que muitas vezes permaneceram suprimidos com a ausência de temáticas não abordadas. É a valorização de grupos que ainda permanecem sob vieses instaurados numa época de dominação, e que cotidianamente envergonha crianças e jovens, descendentes de africanos, por possuir uma característica que séculos atrás foi uma das legitimações para a retirada de sua humanidade e subalternidade.

Concluo essa monografia com a certeza de que a positivação da história dos afrodescendentes é capaz de auxiliar na construção e reconstrução identitária das e dos alunos dos 6ºs anos pesquisados, assim como de agregar valores à sua presença na sociedade. As africanidades se configuram como uma das práticas de reconhecimento e prestígio da história de grupos que lutaram ao seu modo contra o sistema a eles empreendido, de forma a deixar um legado para aqueles que compõem a maior parte do país.

É preciso que a escola como instituição desestruture sua herança colonial, sendo coerente com os valores a ela atribuídos, e reconhecendo o racismo existente em sua estrutura. Só assim será possível uma educação emancipatória, capazes de auxiliar sujeitos na eliminação dos racismos e preconceitos existentes na formação social. A Escola Estadual Duque de Caxias possui enorme aparato para o trabalho das identidades do corpo docente e discente, estimulando a valorização étnico-racial e o potencial que cada indivíduo negro possui, contribuindo assim para o fim gradual da desigualdade entre brancos e negros existente na sociedade juizforana. A escola se constitui como uma das principais formas de desarticulação dos preconceitos atuais, colaborando para uma pedagogia inclusiva e antirracista.

3. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALGARVE, Valéria Aparecida. **Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?** Dissertação (Mestrado). UFSCar, 2005.

BRASIL. **Constituição** da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.** Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm

BRASIL. Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004 **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser.** FEUSP, 2005. (Tese de doutorado)

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas.** Revista RBP AE – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

_____. **Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos.** Currículo sem Fronteiras, v. 12, p. 98-109, 2012.

_____. **Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação.** In. Superando o racismo na escola. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. P. 143-154.

_____. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?** Revista Brasileira de Educação, Set-Dez, nº 21, São Paulo, Brasil, pp.40-51. 2002.

_____. **Educação e identidade negra.** Aletria (UFMG), Belo Horizonte, n.9, p. 38-47, 2003.

_____. **Movimento Negro e educação: ressignificando e politizando a raça.** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. **Cultura negra e educação.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.23, p. 75-85, 2003.

_____. **Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola.** Revista do Museu Antropológico, Goiânia, v. 3 e 4, n.1, p. 9-17, 2000.

_____. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.** 2a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. v. 1. 416p.

JUNIOR, Henrique Antunes Cunha. OLIVEIRA, Leyla Beatriz de Sá. **A importância da Lei Federal nº 10.639/03.** Revista África e Africanidades - Ano 4 - n. 16 e 17, fevereiro/maio, 2012 - ISSN 1983-2354. Disponível em: www.africaeaficanidades.com

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros. Brasil, 62, p. 20-31. São Paulo, 2015.

OLIVA, Anderson Ribeiro de. **Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a Identidade e o ensino de História da África nas escolas brasileiras.** Revista História. Hoje, v. 1, nº 1, p. 29-44 - 2012.

_____. **A Invenção da África no Brasil: Os africanos diante dos imaginários e discursos brasileiros dos séculos XIX e XX.** Revista África e Africanidades - Ano I - n. 4 – Fev. 2009 - ISSN 1983-2354 .

_____. **A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática.** Revista Estudos Afro-Asiáticos, Ano 25, no 3, 2003, pp. 421-461.

PEREIRA, Júnia Sales. **Diálogos sobre o Exercício da Docência - recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08.** Revista Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 147-172, jan./abr., 2011.

PEREZ, Carolina dos Santos Bezerra. **ERER. Educação para as Relações Étnico-Raciais.** Editora UFJF.

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

_____. **Memória, silenciamento, esquecimento.** Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930.** São Paulo. Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Educação** (Porto Alegre) , v. 30, p. 489-506, 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras.** In. Superando o racismo na escola. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. P. 155-172.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel; SILVA, Fernanda Arantes e. **A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos.** Revista Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, e170308, 2018.

VERRANGIA, Douglas. **Conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira no ensino de Ciências: um grande desafio.** Revista África e Africanidades - Ano 2 - n 8, fev. 2010 - ISSN 1983-2354. Disponível em: www.africaeaficanidades.com.br.