



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

FRANCY LEYLA SALAZAR DA SILVA

**O ENSINO DE HISTÓRIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NUMA ESCOLA
CÍVICO-MILITAR DE ARAGUAÍNA - TO**

Araguaína/TO

2021

FRANCY LEYLA SALAZAR DA SILVA

O ENSINO DE HISTÓRIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NUMA ESCOLA
CÍVICO-MILITAR DE ARAGUAÍNA - TO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA – da Universidade Federal do Tocantins – UFT, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Dimas José Batista

Araguaína/TO

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

S161e Salazar Silva, Francly Leyla.

O ensino de história e as relações étnico-raciais numa escola cívico-militar de Araguaína - TO. / Francly Leyla Salazar Silva. – Araguaína, TO, 2021.
199 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Ensino de História, 2021.

Orientador: Prof. Dr. Dimas José Batista

1. Ensino de História. 2. Relações Étnico-Raciais. 3. Identidade Negra. 4. Escola Cívico-Militar. I. Título

CDD 980

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

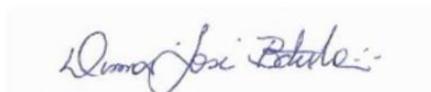
FRANCY LEYLA SALAZAR DA SILVA

O ENSINO DE HISTÓRIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NUMA ESCOLA
CÍVICO-MILITAR DE ARAGUAÍNA - TO

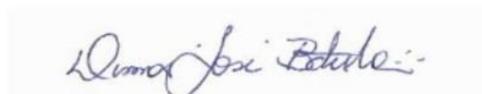
Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, da Universidade Federal do Tocantins, Campos Universitário de Araguaína. Foi avaliada para a obtenção do título de mestre em Ensino de História, e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 28 / 12 / 2021

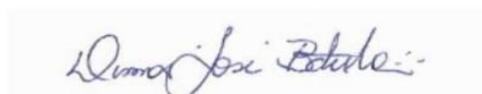
Banca Examinadora



Prof. Dr. Dimas José Batista, UFT



Prof. Dra. Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad, UFSM



Prof. Dra. Vera Lúcia Caixeta, UFT

*Às mulheres da minha vida, minha mãe,
Nazinha, mulher negra, responsável por
manter meus sonhos vivos, e a minha vó
materna, Pureza, uma guerreira no auge dos
seus 90 anos. Em memória de meu pai Jociel,
de meu avô Pai Vêi e de minha vó Mãezinha.*

Aos meus irmãos, parte de mim!

*Aos meus sobrinhos e sobrinhas que alegam
meus dias.*

AGRADECIMENTOS

“Você não sabe o quanto caminhei para chegar até aqui!”. Assim, agradeço aos meus antepassados por terem sobrevivido à Diáspora, à todas formas de resistências negras, a minha eterna gratidão! À Deus em todas as formas de existir que a humanidade acredita e a que eu acredito!

Agradeço ao Programa de Mestrado ProfHistória, campos UFT/Araguaína por nos possibilitar essa jornada para o aperfeiçoamento profissional e pessoal. À secretária Alessandra Cunha por ser sempre prestativa. Aos meus professores-doutores por compartilharem de seus conhecimentos: Welington, Dernival, Marcos Edilson, Dagmar, Martha, Bertone. À professora Dra. Vera Caixeta, que para além de coordenadora do curso, nesse período pandêmico nos transmitiu segurança, e me encorajou nas minhas escrevivências. Agradeço ao meu orientador, professor Dr. Dimas José Batista pela parceria e orientação nesse trabalho de dissertação.

À todas parcerias institucionais estabelecidas ao longo dessa caminhada, sem as quais seria inviável a pesquisa: CAPES e SEDUC - TO, pelo apoio financeiro; ao CMT – III Dr. José Aluísio da S. Luz por acolher minha pesquisa e colaborar com minha jornada acadêmica, enquanto estive como professora da Instituição, e a todos os estudantes que colaboraram com minha pesquisa. Minha gratidão aos meus queridos educandos e educandas que compartilharam comigo a responsabilidade dessa pesquisa, que nos foi tão cara!!

Aos meus companheiros de Mestrado Turma/2019 por dividirem comigo esse sonho e angústias, a casa em Araguaína nos dias de aula, os momentos de descanso nos intervalos dos lanches: Nívia, Cleudinéia, Neuzirene, Natércia, Rodrigo, Pimentel, Zé Júnior, Patrick, Juliano, Luís Rodomilson, Misael, Luís Carlos. Ao Arnon, já são quase 20 de amizade, desde a UEMA. Ao nosso querido Dênis, que nos deixou tão cedo, vítima do Covid-19. Você foi e sempre será inesquecível! Agradeço imensamente a Cristina Sousa por compartilhar de sua amizade e ler meu trabalho, dando seus preciosos “pitacos”! Ao Coletivo Dandaras do Mato pela partilha da luta!

À minha mãe Dona Nazinha (Lalalazira) por cuidar de mim nesses dias de estudos e devaneios, choros e reclamações, muitas vezes sem entender! Aos meus familiares por estarem por perto e por suas existências! Lamentavelmente a pandemia nos afetou de forma irreparável, vitimando meu irmão Marisvaldo, de quem sentimos saudades!

Por fim, agradeço a mim mesma, por meus esforços e persistência enquanto mulher negra que existe e resiste! Vai ter preta MESTRA sim!

*Eu quero uma história nova,
não este conto de fadas brancas e ordinárias,
donas de nossas façanhas.
Eu quero um direito antigo
engavetado em discursos contidos, paliativos
(cheios de maçãs e peras).
Bordados de culpa e crimes (...).*

(Lepê Correia - Fadas Negras Nordestinas).

SALAZAR SILVA, Francly Leyla. **O Ensino de História e as Relações Étnico-Raciais numa Escola Cívico-Militar de Araguaína - TO**. 2019/2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína -TO, 2021.

RESUMO

A presente pesquisa fomenta o debate das relações étnico-raciais no ensino de História numa escola cívico-militar de Araguaína – TO, com objetivo de contribuir para o processo de formação de consciência crítica e reflexão sobre as identidades dos educandos e educandas negros/as do 2º Ano do Ensino Médio. Para tanto, partimos de uma perspectiva decolonial e negra. Tais discussões perpassam por conceitos como o de raça, etnia, racismo, colonialidade, interseccionalidade, identidade negra. A proposição deste estudo parte da constatação empírica, bibliográfica e documental, do ainda constante silenciamento e mesmo folclorização da negritude no currículo das humanidades, e conseqüentemente no ambiente escolar, o que contribui para a reprodução de estereótipos negativos acerca dos negros e perpetuação de uma epistemologia predominantemente eurocêntrica, branca e racista. Desse modo, valemo-nos dos estudos acerca das relações raciais de alguns dos principais nomes da intelectualidade negra no Brasil e no mundo, além dos estudos clássicos sobre a temática, dos movimentos sociais negros; das novas conceituações e perspectiva do Grupo Modernidade/Colonialidade; dos propósitos de uma educação para consciência crítica de Paulo Freire; e também daqueles que se dedicam aos estudos sobre a cultura escolar. Ressaltamos ainda a importância das dissertações do ProfHistória, que nos auxiliaram na produção deste texto. As atividades realizadas, e que forneceram os dados para esta pesquisa, foram propostas em consonância com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, e com as Diretrizes Nacionais Curriculares de orientação para a educação étnico-racial. Para esta pesquisa, adotamos os procedimentos metodológicos da pesquisa-ação, recorrendo ao questionário semiestruturado para descrição do perfil dos educandos-colaboradores, selecionados a partir do recorte racial e de sua participação em trabalho coletivo e investigativo denominado Mostra de História e Cultura Afro-Brasileira. Este último, realizado em sala de aula no ano letivo de 2019, foi produzido a partir de aulas motivacionais, palestra com representantes do Movimento Negro/Quilombola, pesquisa com utilização de fontes diversas, produção de material visual e relatório. As rodas de conversas nos serviram como mecanismo de escuta do outro e reflexão acerca da questão racial, do debate feminista negro e da identidade negra, com os educandos-colaboradores dos 2º anos. As análises realizadas evidenciam a presença do racismo nas relações escolares, mas também mostram que as atividades didáticas desenvolvidas fomentam práticas antirracistas, e contribuem para o processo de conscientização e reflexão identitária dos educandos e educandas. Nesse sentido, como produto didático-pedagógico, apresentamos a sequência da Mostra Escolar de História e Cultura Afro-brasileira, no formato de um Caderno de Experiências Didáticas.

Palavras-chave: Ensino de História; Relações Étnico-Raciais; Identidade Negra; Decolonialidade; Escola Cívico-Militar.

SALAZAR SILVA, Francy Leyla. **Teaching History and Ethnic-Racial Relations in a Civic-Military School in Araguaína - TO**. 2019/2021. Dissertation (Professional Master's Degree in History Teaching) – Federal University of Tocantins, Araguaína -TO, 2021.

ABSTRACT

The present research promotes the debate of ethnic-racial relations in the teaching of History in a civic-military school in Araguaína - TO, with the objective of contributing to the process of formation of critical consciousness and reflection on the identities of black students of the sophomore year of High School. To do so, we start from a decolonial and black perspective. Such discussions permeate concepts such as race, ethnicity, racism, coloniality, intersectionality, black identity. The proposal of this study is based on empirical, bibliographical, and documentary evidence, the still constant silencing and even folklorization of blackness in the humanities curriculum, and consequently in the school environment, which contributes to the reproduction of negative stereotypes about black people and the perpetuation of a predominantly Eurocentric, white, and racist epistemology. For this reason, we have made use of studies about the race relations of some of the main names of the black intelligentsia in Brazil and in the world, in addition to classic studies on the subject of black social movements; the new concepts and perspective of the Modernity/Coloniality Group; the purposes of an education for critical conscience, by Paulo Freire; and also, those who dedicate themselves to studies on school culture. We also emphasize the importance of ProfHistória dissertations, which helped us to produce this text. The activities carried out, and which provided the data for this research, were proposed in accordance with Laws 10.639/2003 and 11.645/2008, and with the National Curriculum Guidelines for guidance on ethnic-racial education. In this inquiry we have adopted the methodological procedures of action research, using a semi-structured questionnaire to describe the profile of student-collaborators, selected from the racial background and their participation in collective and investigative work named School Exhibition of Afro-Brazilian History and Culture. The latter carried out in the classroom during the school year of 2019 encompassed motivational classes, a lecture with representatives of the *Quilombola* and Black Movement, research using different sources, production of visual material, and the composition of a report. The rounds of conversation served us as a mechanism for listening to the other and reflecting on the racial issue, the black feminist debate, and black identity, with the student-collaborators of the sophomore year. The analyses carried out show the presence of racism in school relationships, but also show that the developed didactic activities encourage anti-racist practices and contribute to the process of awareness and reflection on the identity of students. In this sense, as a didactic-pedagogical product, we present the sequence of the School Exhibition of Afro-Brazilian History and Culture, in the format of a Book of Didactic Experiences.

Keywords: History Teaching; Ethnic-Racial Relations; Black Identity; Decoloniality; Civic-Military School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa de localização de Araguaína	69
Figura 2 – Relato do estudante sobre oficina de capoeira	114
Figura 3 – Turma 23.01: Memorial da escravidão	116
Figura 4 – Turma 23.02: Resistência dos escravizados – Estudantes cantando a música Identidade (Jorge Aragão)	116
Figura 5 – Turma 23.03: Resistências Culturais Negras	116
Figura 6 – Turma 23. 05: Movimento Negro na atualidade/ leis educacionais	117
Figura 7 – Turma 23.06: Feminismo Negro	117
Figura 8 – Turma 23.07: Movimento Negro/ Imprensa negra – Convidadas Marina e Fátima	117
Figura 9 – Cartaz da Mostra de História	119
Figura 10 – Mostra de História: Apresentação de dança (Negro Lindo)	119
Figura 11 – Mostra de História: Palestra com Prof. Dr. Dimas J. Batista	120
Figura 12 – Mostra de História: Apresentação de Capoeira	120
Figura 13 – Mostra de História: Turma 13.02 – Representação de um casamento do povo Karajá - TO	120
Figura 14 – Relato de estudante sobre a Mostra	121
Figura 15 – Relato de estudante sobre a Mostra	122
Figura 16 – Relato de estudante sobre a Mostra	123
Gráfico 1 – Distribuição dos estudantes por Ano/Série	84
Gráfico 2 – Renda familiar dos estudantes	87
Gráfico 3 – Discussão das relações étnico-raciais por disciplina	90
Quadro 1 – Conteúdos contemplados na Mostra	110
Quadro 2 – Divisão dos grupos por tema/ Turma 2º Ano	111
Quadro 3 – Sugestões para execução da Mostra	113

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Identificação dos pesquisados	84
Tabela 2 – Condição de Moradia dos/das estudantes	85
Tabela 3 – Estado civil dos pais e grau de escolaridade	86
Tabela 4 – Escolas onde os estudantes concluíram o ensino fundamental	88
Tabela 5 – Prática de racismo na escola	89
Tabela 6 – Existência de Preconceito na sala de aula	92
Tabela 7 – Trajetória negra e o currículo escolar	94
Tabela 8 – Prática de racismo na sociedade	97
Tabela 9 – Situação dos negros na sociedade	97

LISTA DE SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
ASCOM	Assessor de Comunicação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMT - III	Colégio Militar do Estado do Tocantins – Unidade III
CEAA	Centro de Estudos Afro-Asiático
CNE	Conselho Nacional de Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
CPM	Colégio Militar
DEPA	Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação
IFTO	Instituto Federal do Tocantins
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPCN	Instituto de Pesquisa das Culturas Negras
IPEA	Instituto de Pesquisa Ampliada
LGBTQIA+	Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, queer, intersexos e assexuais).
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MC	Grupo Modernidade/Colonialidade
MNU	Movimento Negro Unificado
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-brasileiro
NEIBN	Núcleo de Estudos Interdisciplinares de Negros Brasileiros
PACTO	Pacto pelo Ensino Médio
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PM	Polícia Militar
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PPGEHIST	Programa de Pós-Graduação em Ensino de História
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SEDUC	Secretaria de Educação e Cultura
SINBA	Sociedade de Intercâmbio Brasil-África
ONU	Organização das Nações Unidas
TEN	Teatro Experimental do Negro
USP	Universidade de São Paulo
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UEMA SUL	Universidade Estadual do Sul do Maranhão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

	MINHA HISTÓRIA: DIAS DE LUTA, DIAS DE GLÓRIA	15
	INTRODUÇÃO	19
1	CAPÍTULO 1 - O ENSINO DE HISTÓRIA: POR OUTRAS HISTÓRIAS E PERSPECTIVAS	32
1.1	Silenciamentos e negação do negro no Ensino de História	32
1.2	A história por “nós”: as relações étnico-raciais sob o impacto do Movimento Negro brasileiro	40
1.3	Decolonialidade e perspectiva negra	54
1.4	Identidade negra e negritude	61
2	CAPÍTULO 2 - O SISTEMA DE ENSINO E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	67
2.1	Universo da pesquisa: por dentro do contexto do colégio cívico-militar	67
2.1.1	O cotidiano do CMT – III de Araguaína	74
2.2	Os sujeitos da pesquisa: quem são?	81
2.2.1	Perfil socioeconômico, educacional e racial dos estudantes	83
2.3	Breve análise do livro didático de História para o 2º Ano do Ensino Médio	99
3	CAPÍTULO 3 - VALORIZAÇÃO DAS IDENTIDADES NEGRAS: TECENDO UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA	104
3.1	Na sala de aula: onde tudo começa – fomentando o debate e a pesquisa	104
3.2	Mostra de História e Cultura Afro-Brasileira – uma experiência didático-pedagógica	108
3.3	Rodas de conversa: debatendo racismo, gênero e identidade negra	125
3.3.1	Primeira roda de conversa: um debate sobre racismo	126
3.3.2	Segunda roda de conversa: perspectiva interseccional com feministas negras	132
3.3.3	Reflexão sobre as Identidades dos/das estudantes do CMT - III.....	136
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
	REFERÊNCIAS	144
	APÊNDICES	157
	ANEXOS	195

MINHA HISTÓRIA: DIAS DE LUTA, DIAS DE GLÓRIA...

Início essa dissertação, falando da minha inquietação pela temática das relações étnico-raciais, que vêm desde os tempos da graduação quando entrei pela primeira vez em contato com a História da África, na condição de disciplina optativa e experimental, na Universidade Estadual do Maranhão (atual UEMASUL), ministrada pela professora Maristane Sauimbo¹, uma entusiasta da questão negra, o que me ajudou a refletir sobre a minha identidade, enquanto mulher negra e meu lugar naquele universo do saber. Compreender essas relações a partir das minhas próprias vivências sempre foi um grande desafio, especialmente diante do racismo estrutural, transmutado em ações cotidianas, que nos atinge desde tão cedo. Isso se torna mais evidente a partir do momento em que se percebe que sua história não é muito diferente da história de outros negros e negras, e como eu, experienciamos do racismo das formas mais diversas, desde àquele do “tapinha nas costas” ao do xingamento, do desprezo, da desumanização.

Durante a escrita desse trabalho investigativo me deparei com o depoimento da professora Azoilda Loreto da Trindade², o qual me tocou profundamente, ao falar de sua consciência negra em tenra idade. Dizia saber desde cedo que era negra, “o que não significa que em alguns momentos de sua vida não tenha desejado não ser”. Sinto que comigo tenho ocorrido o mesmo.

Os caminhos percorridos para a produção dessa escrita, perpassam pela visita às minhas dores e à de meus antepassados, bem como pela constatação de muitas vezes ser o “Outro do Outro”, como diria Grada Kilomba (2019). Filha de pai e mãe negros, avós negros, e tataraneta de ex-escravizado, a minha convivência com familiares, principalmente da parte materna marcam o constante contato com o passado, de modo especial através das narrativas de minha mãe sobre sua infância e adolescência como quebradeira de coco, atividade da qual dependeu por muito tempo para sobreviver. Sem muitas oportunidades de estudo na infância e

¹ Maristane de Sousa Rosa Sauimbo. Licenciada em História pela Universidade Estadual do Maranhão (1998). Mestrado em Gestão do Patrimônio Cultural (2006). Doutoranda em História da África pela Faculdade de Letras de Lisboa. Professora assistente da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão. Centro de Ciências Humanas Sociais e Letras. Tem experiência na área de História, com ênfase em História da África e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Rastafarianismo. Coordenação do Núcleo de Estudos Africanos e Indígenas - NEAI (2007).

² Tecendo africanidades com brasilidades: desafios do cotidiano escolar. In: Sousa, Maria Helena Viana (Org.) Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10639/2003, Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

adolescência, além do “Projeto João de Barro³” do qual participou temporariamente, minha mãe depositou nos cinco filhos, Raimundo (Jó ou Jocineldo), Edinelton (Dineldo), Francy Leyla (Leila), Jociel (Dé) e Natal (Adelmo) – exatamente nessa ordem – a esperança de dias melhores por meio da educação. Posso afirmar que fui a única dos quatro irmãos, que de fato agarrou essa oportunidade. Meus irmãos (os ‘negão’ e os ‘neguim’, como o povo da rua se acostumou a referir-se a eles) concluíram o Ensino Médio com muita dificuldade, entre idas e vindas aos bancos escolares, na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (EJA), e por exigência do mercado de trabalho.

Conciliando trabalho numa loja do shopping da cidade, e a escola, desde os anos finais do Ensino Médio, fui a primeira da minha extensa família (incluindo os parentes mais próximos entre irmãos, tios, sobrinhos e primos) a ir para a Universidade e conquistar um diploma, contrariando as “profecias” (estatísticas) do meu pai, que para mim previa um “diploma de filhos”. Por persistência da minha mãe e por meu desejo em burlar as estatísticas familiares, trilhei outro caminho. Não foi nada fácil.

Meu pai Jociel (in memória) era um homem sem instrução formal, mal sabia assinar o próprio nome e rabiscar algumas letras no papel. Do seu primeiro casamento nos deu quatro irmãos, Luzia (tiáluzia), Mauro Gilson, Marisvaldo⁴ e Mauro Viana. Meu pai tinha um pensamento machista e sexista, se via como o provedor da família, porém passava a maior parte do tempo fora de casa, se arriscando entre um garimpo e outro. Das poucas lembranças positivas do meu pai em casa, me recordo do “cafuné” em sua cabeça, uma de suas exigências. Quando meu pai decidiu não mais voltar para casa, toda responsabilidade, tanto da criação quanto do provimento, recaiu sobre minha mãe, que passou a buscar por emprego. Em decorrência da falta de instrução escolar, lhe coube “lavar roupa para fora”, expressão maranhense muito usada para descrever a profissão de lavadeira. A minha chegada ao ensino superior a motivou a retomar os

³ O Projeto João de Barro (1968-1970) foi criado pelo governo estadual do Maranhão, na Era Sarney, tinha por objetivo ofertar alfabetização e o antigo ensino primário para a população rural. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/node/2982>> Acesso em 02 junho 2021.

⁴ Essa dissertação também é em memória do meu irmão Marisvaldo. Ele foi criado junto conosco, desde os seus 12 anos, pela minha mãe, que fez questão que também frequentasse a escola, só saindo de casa já na fase adulta. Marisvaldo vivia em Goiânia, onde morreu vítima da Covid-19, no dia 15 de junho de 2021, aos 53 anos. Somase agora às estatísticas dos milhares de brasileiros vitimados por essa pandemia. Meu irmão fora de certa forma imprudente em relação à gravidade da pandemia, raramente usava máscara, e como o atual Presidente, achava que se tratava apenas de uma “gripezinha”. Acreditamos que sua postura um tanto negacionista tenha influência direta do então Governo bolsonarista, que por sua vez retardou o quanto pôde o tratamento adequado para a doença, negando a gravidade da pandemia e a eficácia da vacina contra o Covid-19, o que levou muitos a se exporem a doença. Impossível conscientizar toda uma população da gravidade de uma pandemia e da necessidade do isolamento, quando se tem o Governo Maior trabalhando contra. Meu irmão não teve a chance de tomar a vacina, como centenas de milhares de brasileiros, mesmo esta já existindo. Para ele, ela não chegou a tempo.

estudos, na modalidade EJA, no turno noturno, algo que até então lhe era improvável. Na última visita do meu pai a nossa casa, lá nos fins de 2007, e já atuando como professora no Tocantins, na cidade de Araguatins, pude apreciar um belíssimo e singelo pedido de perdão de meu pai, pelo “diploma de professora”, exibido com orgulho pela minha mãe.

Apesar dos “perrengues” da educação pública foi através dela que construí minha base e fortaleci minhas convicções de que a educação escolar é um dos poucos caminhos possíveis para o sucesso, sendo eu uma criança, depois adolescente, e jovem negra e pobre. Meu status de classe não alterou, mas obter o terceiro grau me possibilitou ajudar nas despesas de casa, e garantir o afastamento da minha mãe da lavagem de roupa, que já estava adoecendo-a. Minha mãe é uma mulher forte, religiosa, líder de um grupo católico, Legião de Maria; e também de muitos talentos, mas por alguns motivos do passado e dos tempos de convívio matrimonial, a fizeram desacreditar um pouco do seu potencial.

Compreender que o futuro mais provável que lhe aguarda, a partir do histórico de vida dos seus pais, e das oportunidades escassas, que te farão lutar duas vezes mais, pois um “futuro diferente” exige que você seja duas vezes melhor, e que a você não é permitido falhar, significa entender que estamos atrelados a uma estrutura que não é apenas classista, mas também racista, sexista e patriarcal, porém não significa que devemos nos conformar ou nos acomodar.

Retomando os tempos de escola, no geral tive bons professores ao longo da minha formação escolar e universitária, cada um com suas especificidades, mas as professoras de História sempre me chamaram atenção. Estas conseguiram aguçar minha curiosidade, mesmo num tempo em que as questões sobre negritude nunca eram discutidas, apenas apresentadas dentro de um contexto de quase conformismo, e em que o currículo escolar era único e exclusivamente eurocêntrico. Após cursar a disciplina de África, o tema do meu trabalho de conclusão de curso estava definido, seria sobre a Implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas de Imperatriz- MA (2006). Desde lá, já entendia a importância dessa discussão para valorização da identidade negra.

Meu ingresso no programa de pós-graduação em Ensino de História – ProfHistória – UFT, após longos doze anos afastada da Academia, não só me proporcionou o contato com novas leituras, como também trouxe à tona a reflexão acerca da minha prática docente, pelo mesmo período. A empolgação de quem recém chegava à educação somada aos desafios de inserir a temática da história da África e dos afro-brasileiros para além do dia do folclore nas minhas aulas, me fizeram pioneira na tentativa do cumprimento da Lei 10.639/2003, na cidade de Araguatins e de inserção da comemoração do 20 de novembro nas escolas do município e também nas escolas do Estado centradas na cidade, com o projeto “Valorização da Identidade

Negra”, de forma ainda tímida com a realização de concursos de beleza negra entre educandas e educandos, e falando sobre a Lei. Porém, naquele contexto eu ainda era vista como uma forasteira.

Posteriormente com uma pós-graduação *latu sensu* em História Afro-Brasileira, pude orientar um pouco melhor os educandos, estimulando-os à pesquisa, e agregar os demais colegas professores nas atividades. Passamos acrescentar às comemorações, apresentações artísticas, gincana, peças teatrais, feiras culturais e culinária afro-brasileira, visitas ao quilombo da Ilha de São Vicente. Na busca por consistência e inovação a cada ano, somamos força junto ao Movimento Negro (Centro de Cultura Negro Cosme - Imperatriz), às lideranças quilombolas de Araguatins, à UFT- Campus Araguaína, aos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros – NEAB, do IFTO – Araguatins/Araguaína, até a formação genuína do Coletivo Dandaras do Mato⁵, mas sem esquecer o mais importante, o aprendizado iniciado lá na sala de aula.

Entre erros e acertos na realização de projetos e atividades pelas escolas que passei, acredito ter de alguma forma contribuído, senão para construção, seja para reflexão e valorização de uma identidade negra individual e coletiva dos meus educandos e educandas, e, por que não dizer, de alguns caros colegas professores também, ressignificando saberes, a partir do acesso à histórias e culturas que antes nos havia sido negado. Surge assim a proposta desta pesquisa, com o propósito de refletir sobre metodologias outrora pensadas e aplicadas por mim e meus colegas no âmbito escolar, mediante o novo desafio de pensar e atuar como professora-pesquisadora.

⁵ Coletivo de mulheres negras/professoras atuantes no Maranhão e Tocantins que se apoiam em projetos que discutem as relações étnico-raciais, do qual fazem parte, além de mim, a Profa. Dra. Herli Carvalho, as Professoras Sônia Conceição, Marina Resplandes, Maria Luísa Souza, Marinalva Souza, Ana Maris e Fátima Barros (in memória). O Coletivo surgiu a partir de um trabalho idealizado por mim em 2018, sobre o ativismo negro na nossa região, ressaltando a Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2024), na escola em que atuava, em Araguatins. Contudo já tínhamos atuado juntas em outros momentos. Desde então passamos a organizar leituras coletivas e a participar mais ativamente do trabalho uma das outras.

INTRODUÇÃO

A temática das relações étnico-raciais nos últimos anos tem produzido discussões acaloradas no Brasil e no mundo, não apenas nos movimentos sociais negros, – que por sua vez têm se difundido das formas mais diversas – como também nas Universidades, tornando-se palco de extensos debates acadêmicos. Porém ainda se apresentam de forma bastante tímida ou pontuais nas escolas. Essas relações tencionam à medida que os negros avançam na ocupação de espaços anteriormente “destinados” aos brancos, legitimando uma luta secular de segregação social e racial, num país que até pouco tempo não se reconhecia como racista, e em que parcela significativa da população ainda acredita no mito da democracia racial e trata a causa negra como vitimismo, “mimimi”, ou ainda “racismo reverso”⁶.

A presente pesquisa tem como foco a discussão sobre a temática das relações étnico-raciais no ensino de história, com o objetivo de contribuir para o processo de formação da consciência crítica e reflexão sobre as identidades dos educandos e educandas negros/as do 2º ano do Ensino Médio do Colégio Militar do Estado do Tocantins Dr. José Aluísio da S. Luz - (CMT – III)⁷, Araguaína – TO. Partindo de uma perspectiva decolonial e negra e do “meu fazer” pedagógico, propomos a Mostra de História Afro-Brasileira como metodologia possível para fomentar o debate racial e práticas antirracistas no ambiente escolar.

Tais discussões perpassam pelos conceitos de raça, etnia, racismo, colonialidade, identidade negra, interseccionalidade, consciência crítica, entre outros. Levar esse debate para sala de aula, em vista de criar um espaço de diálogo permanente, acerca das contribuições da população negra e indígena, não apenas no âmbito cultural, mas em todo processo histórico brasileiro, tomando também por base a legislação educacional acerca das relações étnico-raciais, se faz necessário e urgente. Para tanto as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que trata da obrigatoriedade da inserção de história e cultura afro-brasileira e africana, e indígena nas escolas públicas e privadas, e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que traz as orientações acerca deste ensino, bem como as lutas e conquistas do movimento negro,

⁶ Racismo reverso seria a forma clássica de preconceito motivado pela raça, cor ou etnia, porém, contra brancos, ou de negros contra brancos. O que não configura racismo, pois este é resultado de um processo estrutural histórico, baseado no passado da escravidão. (PORFÍRIO, 2019).

⁷ Esta pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética da UFT via Plataforma Brasil, e pela Secretaria de Educação SEDUC – TO, e consentimento da própria instituição escolar, mediante Termos de compromissos e de uso de imagens e áudios, assinados por mim, educandos, pais e responsáveis. Os termos de autorização se encontram na página de anexos deste trabalho.

direcionam o debate, mediante as manifestações constantes de racismo dentro e fora do ambiente escolar.

O trabalho em específico trata mais das questões concernentes aos negros, por fatores que me conectam diretamente a esse grupo, e por entender que são os educandos negros, pertencentes a esse grupo historicamente racializado, as maiores vítimas do racismo estrutural, reproduzido no ambiente escolar. Desse modo, nos valemos dos estudos acerca das relações raciais de alguns dos principais nomes da intelectualidade negra no Brasil e no mundo, além dos estudos clássicos sobre a temática, e dos movimentos sociais negros; das novas conceituações e perspectiva do Grupo Modernidade/Colonialidade; dos propósitos de Paulo Freire de uma educação para consciência crítica e liberdade; e também daqueles que se dedicam aos estudos sobre a cultura escolar. Ressaltamos ainda a importância das dissertações do ProfHistória, que nos auxiliaram na produção desse texto.

Não se pode, contudo, falar de relações étnico-raciais, sem antes entendermos a dicotomia dos termos “raça” e “etnia”. Gomes (2005) lembra que o termo ‘raça’ deve ser usado para falar sobre a complexidade existente nas relações entre negros e brancos no Brasil. Significa dizer que não cabe aqui o velho conceito de raça no sentido biológico, como atesta a mesma autora ao citar a concepção utilizada pelo Movimento Negro brasileiro:

O Movimento Negro e alguns sociólogos, quando usam o termo raça, não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas (GOMES, 2005, P. 45).

O conceito de raça que nos utilizamos, portanto, refere-se a uma construção social e política, que nos ajuda a compreender a dimensão histórica, no contexto brasileiro, das desigualdades naturalizadas, das relações de exploração e hierarquização da sociedade a partir desse atributo. A classificação dos indivíduos em categorias raciais é um fenômeno da modernidade.

O outro termo utilizado como marcador identitário é o de “etnia”, usado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade, (GOMES, 2005). Porém para estes intelectuais e militantes do Movimento Negro substituir simplesmente o termo raça por etnia não surte o efeito esperado no caso brasileiro, como também não altera a compreensão intelectual sobre o racismo. Por isso ao se referendar ao

“segmento negro utilizam o termo étnico-racial, demonstrando que estão considerando uma multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil” (GOMES, 2005, p. 47). Percebe-se aqui o reconhecimento do processo da racialização do negro, até mesmo como mecanismo para respaldar sua luta contra o racismo. A alocação dos indivíduos numa classificação social de sexo/gênero, raça/etnia se constitui em indicadores e podem contribuir para criação de políticas públicas antirracistas.

No entanto é importante ressaltar que a utilização da raça como critério adscritivo tem sido mantida conscientemente pelos brancos, pois estes se beneficiam de forma material e simbólica da mesma (HASENBALG, 2005), seguindo assim, uma lógica de racialização do outro, ignorando sua própria racialização. Como atesta Fanon, a branquitude⁸ não assume sua marca racial, pois apresenta-se como universal; o corpo negro, no entanto precisa assumir sua negrura como parte do seu projeto de libertação (FANON, 2008).

A discussão racial torna-se cada vez mais pertinente em decorrência da permanência do racismo nas estruturas que sustentam a sociedade, bem como sua prática cotidiana, por meio de ofensas que destituem a pessoa do negro de sua humanidade. De acordo com Kilomba (2019), o racismo muitas vezes é encarado como um “fenômeno periférico”, por isso mesmo não discutível como problema central, além disso, há pouco tempo, que o racismo vem sendo teorizado. Isso se reflete no ambiente escolar, no conhecimento produzido e reproduzido em sala de aula, nas relações sociais entre os educandos e destes com os professores. O racismo como parte da estrutura capitalista inclui dimensões do poder, que se revelam através das diferenças globais na partilha e acesso aos recursos valorizados (KILOMBA, 2019). O racismo, como afirma Almeida (2019), é estrutural, resultado de um processo histórico, socioeconômico e político, reproduzido no âmbito institucional e individual pela sociedade, o que já foi atestado por outros estudiosos das relações raciais no Brasil.

Pensando no Ensino de História, mais precisamente na História do tempo presente, desde a inserção do culturalismo, com a denominada História Cultural, vêm-se redesenhando outro quadro para a pesquisa histórica, impregnada de ressignificações. Contudo, apesar dos avanços, a proposição desse estudo parte necessariamente, da constatação empírica, bibliográfica e documental do ainda constante silenciamento e mesmo folclorização da negritude no currículo das humanidades, e conseqüentemente no ambiente escolar, o que

⁸ A ideia de branquitude ou branquidade, apesar de ser uma discussão nova, pode ser constatada desde os estudos do próprio Fanon (1952), Du Bois (1990), e Biko (1960). Ver: CARDOSO, Lourenço, 2010.

contribui para a reprodução de estereótipos negativos acerca dos negros e perpetuação de uma epistemologia predominantemente eurocêntrica, branca e racista.

A folclorização do negro tem muito a ver com sua trajetória (ou o apagamento desta) no ensino de História no Brasil. Desde os primeiros tempos da República seu papel como formador do povo brasileiro foi minimizado, sua história simplesmente não existia, a não ser como marcador cultural. Abud, à exemplo, ressalta o que era apregoadado pelo governo da chamada Era Vargas por meio do ensino de História:

Ao buscar a unidade étnica, tratando como majoritariamente branco o povo brasileiro, ignorando a presença dos africanos, presença esta que nos tornaria inferiores, de acordo com as teorias que se estenderam pelo mundo na primeira metade do século, o ensino de História, nos programas e nos textos didáticos, procurava satisfazer o pensamento de nossas elites e contemplar o primeiro e mais importante dos elementos com os quais formaríamos a nossa identidade: a formação do povo brasileiro. Nessa perspectiva, enfatizava-se, ainda a influência que os africanos e índios teriam na formação cultural, isto é, na língua, na culinária e nas superstições, como os livros chamavam as religiões de origem africana. (ABUD, 1998, p.n.).

Essa quase total ausência da história dos negros nos livros didáticos e o predomínio da história do colonizador, pôde ser constatada no principal referencial teórico para o 2º Ano, utilizado no CMT – III, para os anos letivos de 2019/2020. Mais à frente apresento uma breve análise desse livro didático, da coleção “*História: das cavernas ao terceiro milênio*”, da Editora Moderna. Entende-se que o livro didático não deve ser o único instrumento de ensino, porém no universo escolar é o principal documento manuseado pelo professor e seus educandos, de modo que uma das suas funções, é cumprir um papel ideológico e cultural (CHOPPIN, 2004).

A provocação inicial para essa discussão foi feita a partir das minhas aulas de História no 2º Semestre nesta Unidade de Ensino, cujas ementas para o 2º Ano possibilitaram o trabalho com a História do Brasil; e para o 1º Ano, a História da África. De modo que as atividades didático-pedagógicas aqui propostas, foram desenvolvidas em todas as minhas turmas (total de 8 turmas de 1ª Ano; e 6 turmas de 2ª Ano, entre os turnos matutino e vespertino). Porém, para a produção desse material de pesquisa, e para facilitar a avaliação do processo didático e dialógico, expus aqui prioritariamente, as atividades relacionadas às turmas do 2º Ano, das quais selecionei 20 educandos, entre àqueles que se voluntariaram para prosseguir essa experiência, destes, 15 seguiram até o final, totalizando 10 educandas e 5 educandos. A escolha dos mesmos foi feita por recorte racial, dos autodeclarados negros, entre pretos e pardos, em questionário semiestruturado, pesando o interesse e disponibilização para pesquisa, e a maturidade para um possível avanço nas discussões. A não-definição de uma única turma se

deu pela constante rotatividade dos educandos das turmas a cada bimestre, o que obedece a uma regra interna da instituição militar. Desse modo, para evitarmos a troca dos envolvidos no processo em meio a pesquisa, optamos pelos educandos/educandas e não necessariamente pelas turmas.

Em vista do exposto, as aulas motivacionais foram pensadas para as turmas dos 2º Anos a partir da utilização de outros materiais didáticos⁹, que tratam da questão negra (alguns disponibilizados na própria biblioteca da escola), para além do livro didático. Slides, vídeos informativos, músicas e cantorias ajudaram referendar melhor o tema. A partir das novas informações, provocamos o debate, fazendo com que os educandos tomassem parte da discussão, de modo a perceberem a sensibilidade e importância da temática. E foi a partir dos questionamentos e reflexões que surgiram durante essas aulas, por parte dos educandos, que propomos nossa Mostra de História, trabalho a ser realizado por eles, a partir da pesquisa orientada e exposição da mesma. Dentre essas várias indagações e reflexões destacamos as que direcionaram a atividade pedagógica: “Por que os negros sendo a maioria não ocupam espaços de poder?”; “Não sabia que na África se falava tantas línguas!”; “A escravidão parece que continua!”; “Como assim, existe organização negra no Brasil?”; “E as mulheres negras, nossa quanto sofrimento!”; “Isso já aconteceu comigo!”; “E as cotas resolvem?”; “E o que nós podemos fazer para acabar com o racismo?”. No sentido de responder a tais indagações, evidenciamos na nossa mostra escolar o protagonismo das populações negras ao longo da formação histórica do país, apesar do seu silenciamento pela historiografia oficial, e as conquistas dos movimentos sociais negros, inclusive acerca da legislação atual, bem como a luta do movimento feminista negro, levando os educandos/educandas a perceberem-se como parte da história.

Por definição, “mostra” é o ato de exibir, provar, mostrar uma parte do todo. Consiste na exposição de algo para conhecimento público ou visitação, demonstração de conhecimento ou habilidade (MOSTRA, 2021). As poucas teorizações sobre a técnica ou método da Mostra escolar apontam-na como uma ferramenta de divulgação científica, também compreendida com mesmo sentido que as feiras de conhecimento ou feira de ciências, e ainda, mostra cultural (KITOR, 2016). A Mostra escolar envolve o elemento humano, os saberes do cotidiano dos

⁹ O livro “África e Brasil africano”, de Marina de Mello e Sousa, da Editora Ática (2006) foi a principal obra que serviu de base para o planejamento das aulas sobre Escravidão e Resistência negra. Disponível na biblioteca da escola.

educandos, suas observações, e a comunidade escolar. Por isso mais pesquisadores tem defendido sua extensão para outras disciplinas escolares, de maneira interdisciplinar. Com a atividade, mostramos que é possível fomentar a pesquisa e dialogar, de maneira criativa e didática, a temática das relações raciais, na sala de aula, na área de História (ou qualquer outra área), e posterior socialização dos aprendizados com toda escola (inclusive de forma interdisciplinar).

Considerando a cultura escolar como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 1995, p. 10), e que portanto, convivem no mesmo ambiente as práticas institucionalizadas de ensinar e aprender e, um rico e complexo conjunto de relações sociais dinâmicas, às vezes, até com valores étnicos, éticos, morais e culturais diferentes dos preconizados e defendidos pela estrutura escolar, entende-se a escola como sendo esse espaço privilegiado de convivências que geram reflexões acerca do indivíduo e das relações sociais vivenciadas por ele. Nesse contexto, buscamos compreender as bases de sustentação da Escola em que consta nossa pesquisa, o Colégio Militar do Estado do Tocantins (CMT - III).

As escolas cívico-militares são escolas da rede pública de ensino que possuem gestão e modelo pedagógicos baseados nos colégios militares do Exército, das Polícias Militares e do Corpo de Bombeiros, mas também em consonância com a proposta de ensino da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC). Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola analisada, a ideia de família difundida pela instituição, entre os educandos, faz com que estes internalizem as rígidas normas e a disciplina. Isto por entenderem que tais fatores são “indispensáveis a convivência humana e refletem diretamente na sala de aula” (PPP, 2019, p. 6).

Refletindo sobre esse ambiente de rigidez disciplinar, mas também de sociabilidade e gestão partilhada, uma das motivações para o desenvolvimento da pesquisa está no público dessa escola, que inferimos, tem um número bastante significativo de educandos/as visivelmente negros/negras, (dado não comprovado metodologicamente, pois além de não constar na matrícula dos educandos, ele depende da autodeclaração dos mesmos ou dos pais; ou da consulta direta aos educandos, o que não foi possível realizar, devido ao período pandêmico em que se deu parte da pesquisa). Outro ponto que contribuiu para o seu desenvolvimento diz respeito ao que propõe o regimento interno (2018), bem como o próprio Projeto Político Pedagógico da mesma escola, acerca do combate às práticas discriminatórias e ao racismo (PPP, 2019, p. 105), de modo que para efetivá-lo, se faz necessária uma educação para a diversidade, e isso inclui uma maior abertura no currículo.

Assim a pesquisa se justifica em vista do silenciamento ainda constante sobre a educação para as relações étnico-raciais no ambiente escolar, sendo este o lugar onde os aprendizados sobre as regras e valores sociais são experimentados sob a ótica do grupo, e cuja relação de sociabilidade deve facilitar a construção de uma autoestima positiva, elemento fundamental para o sucesso escolar. Em se tratando de uma escola de perfil militarista essas discussões tornam-se ainda mais relevantes, visto que no contexto da escola militar a hierarquização e a ideia de meritocracia fazem parte da proposta de ensino. A discussão central é: como podemos pensar em decolonialidade num ambiente militarizado, onde a lógica do grupo é pensada visando atender a hierarquias? Como inserir a temática das relações étnico-raciais a partir dos grupos subalternizados, sem reforçar o mito da democracia racial, ou os folclorismos acerca do negro ou do indígena? É o que nos propomos como desafio. Contudo, não pretendo aqui me deter as questões militares, nem esgotar a discussão, mas sim focar na possibilidade de contribuir para uma formação mais equitativa dos educandos, em termos históricos e culturais, para que estes exerçam a plena cidadania, com responsabilidade e respeito às diferenças étnicas, sociais, religiosas e de gênero.

Um dos conceitos condutores da pesquisa é o de conscientização ou consciência crítica abordada pelo educador Paulo Freire. A ideia de uma pedagogia libertadora parte da crítica à denominada educação tradicional que tem corroborado para perpetuação das desigualdades e alienação de grupos oprimidos. A partir de suas experiências como educador, Freire construiu sua teoria da educação com base no relacionamento entre teoria crítica radical e os imperativos do comprometimento e luta radical. Para ele “a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1979, p. 15). O termo conscientização expressa em Freire a consciência crítica, e consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência.

Para Freire, o trabalho educativo se torna a expressão da consciência crítica, quando aqueles que o fazem, manifestam a capacidade de diálogo orientada para a práxis. Práxis aqui é entendida como reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem a qual torna-se impossível a superação do contraditório opressor-oprimido (FREIRE, 1997). Mesmo atribuindo ao professor um papel importante na formação da consciência crítica, Freire nos lembra que o professor-educador não deve ver o educando como um “banco de depósito” (educação bancária), onde ele educador é o detentor do conhecimento e o educando, apenas o receptor. Neste sentido, busca-se contribuir para a formação da consciência crítica dos

educandos, acerca das relações étnico-raciais, possibilitar diálogo e mudança na forma de ver e pensar o outro.

No contexto contemporâneo uma das temáticas mais recentes e que nos ajuda a refletir sobre as relações raciais, é o da decolonialidade, pensada por intelectuais latino-americanos, do grupo Modernidade/Colonialidade, que tem sistematizado conceitos e categorias interpretativas, como o de colonialidade do poder, do saber e do ser (MIGNOLO, 2005), entre outros. E a partir desses conceitos, passam a pôr em xeque o universalismo epistemológico europeu, tido como um padrão de “verdade”. O mesmo pensamento que ajudou a definir o ser negro ao longo do tempo. E quem definiu o que é ser negro ao longo da história? O pensamento ocidental/europeu/branco/hegemônico. Grupo que por séculos, se viu como único sujeito da história. Sendo nesse caso a história contada do ponto de vista do vencedor, o qual impôs seu modo de ver, pensar e fazer como universal, científico e lógico. No processo de dominação de alguns povos sobre outros, o branco hegemônico desconsiderou todas as formas de ser e viver que encontrou diversas da sua, classificando-as como não cultura, não sociedade, não humano.

A colonialidade traduz-se como o lado perverso da modernidade, e consiste num processo de dominação epistêmica, econômica e política, que sobreviveu aos colonialismos dos séculos XV ao XIX, determinando uma hierarquia das relações capitalista de trabalho a partir da categoria raça, com base no eurocentrismo (QÚIJANO, 2007). Pode-se afirmar, que a ideia de raça, em seu sentido moderno, não existia antes das Américas, visto que se trata de uma invenção que não condiz com processos biológicos. Porém desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre conquistadores e conquistados. A decolonialidade nos sugere um pensamento de fronteira, discutindo outros espaços geográficos não-privilegiados. Assim a decolonialidade não se restringe a um projeto acadêmico. Neste sentido, partimos das práticas insurgentes das organizações negras, enquanto movimento social-político e cultural, que ao pautar-se na diferenciação, busca resgatar a população negra das condições desumanizantes que a colonização e colonialidade criaram.

O Movimento Negro protagonizou e protagoniza um enfrentamento político e que tem nos levado a concretização de conquistas reivindicadas há tempos, no campo da legalidade, resultando na criação de uma série de projetos, leis e órgãos para o combate ao racismo e suas formas correlatas. A mudança na postura oficial do Estado tem como marco a promulgação da Constituição de 1988, ao reconhecer a pluralidade étnica e cultural do povo brasileiro. Contudo, é com a promulgação da Lei 10.639/2003 (mais tarde complementada pela 11.645/2008), que trata da obrigatoriedade do ensino de história da África e dos afro-brasileiros e indígenas, em todos os níveis da educação básica, que notabilizamos a possibilidade de uma cobrança mais

efetiva de uma educação para a diversidade, e a partir do olhar daqueles que foram subalternizados. A 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, que rege a educação nacional:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, ~~79-A~~ (vetado) e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)/ Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. (BRASIL, 2004).

Sancionada pelo então Presidente, Luís Inácio Lula da Silva, a Lei 10.639/2003 representa um dos principais avanços na educação brasileira ao possibilitar a construção de um multiculturalismo crítico, numa perspectiva intercultural, ao mesmo tempo em que reconhece uma luta histórica do Movimento Negro em nosso país.

Para o cumprimento da Lei, foram instituídas pelo Parecer nº 3 e pela Resolução nº 1 de 2004, do Conselho Nacional de Educação (CNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais, que orientam para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, com base nas experiências realizadas em sala de aula, por iniciativa de professores e professoras e também de organizações negras. Fundadas em dimensões históricas, as diretrizes atuam como uma política curricular, na tentativa de reparar e corrigir a discriminação histórica sofrida pelos africanos e seus descendentes em nosso país.

O documento aponta que são necessárias condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas para a efetividade desse ensino e suas aprendizagens, pois todos os envolvidos: educandos negros e não-negros, professores e educadores em geral precisam sentir-se valorizados e apoiados.

§ 1º A Educação das Relações Étnico Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos, quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, o respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes

africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (BRASIL, 2004).

As leis 10.639/2003 e suas diretrizes, e 11.645/2008 e suas diretrizes implicam em mudanças na forma como tem sido conduzido os currículos oficiais das escolas e também a formação de professores, direcionados por uma concepção teórica hegemonicamente eurocêntrica e monocultural.

Cabe aqui esclarecer que no debate das relações raciais implica falar também de identidade, em especial da identidade negra. Como alerta Gomes “a reflexão sobre a construção da identidade negra não pode prescindir da discussão sobre a identidade enquanto processo mais amplo”. (GOMES, 2005, p. 45). Nesse contexto o antropólogo Kabengele Munanga (2012) ressalta que a identidade negra só tem sentido em um contexto plural, ou seja, multicultural. Para defini-la Munanga parte da explanação sobre as várias identidades: da individual às coletivas, de modo que por identidade coletiva entende-se uma “categoria de definição de um grupo” (MUNANGA, 2012, p. 9), através de alguns atributos selecionados no seu complexo cultural, histórico ou religioso, sendo que essa identidade pode ser por autodefinição, mas pode ser também atribuída por outrem. O autor lembra ainda, que para o processo de construção da identidade negra coletiva de forma positiva é necessário o resgate da sua história e autenticidade, legando ao negro seu protagonismo desde a África ao Brasil.

Fanon (2008) já alertava sobre a questão identitária negra, de que é necessário que o negro, enquanto portador de cultura, busque restituir sua humanidade que o colonialismo branco negou. Em decorrência de tal colonialismo, o negro introjetou um complexo de inferioridade, que precisa ser combatido a partir do assumir-se negro.

Assim, nos propomos a reflexão sobre as identidades dos educandos colaboradores dessa pesquisa, que ao se autodeclararem como negros, abriu-se um precedente para discussão da identidade negra dos mesmos, ainda em processo de construção e de reconhecimento como identidade coletiva, visto que de acordo com Gomes (2002), a identidade negra se constrói de forma gradual. Nesse sentido, entendemos a identidade negra como uma construção social, histórica, cultural e plural, uma identidade não fixa.

A interseccionalidade, enquanto uma perspectiva do pensamento feminista negro, tornou-se um dos eixos dessa pesquisa, em vista de pensarmos a categoria mulher negra nesse ambiente escolar, que é militar, originalmente idealizado para o público masculino. A interseccionalidade, termo cunhado por Kimbelé Crenshaw (2001), refere-se as sobreposições de categorias como raça, gênero e classe, e outras. Pensar interseccionalmente é um convite à reflexão sobre as opressões que atravessam especialmente, mulheres negras. De acordo com

Grada Kilomba (2019, p. 49) “raça não pode ser separada de gênero, nem gênero pode ser separado de raça”, de modo que as construções racistas se baseiam em papéis de gênero e raça. As mulheres negras têm reivindicado seu “lugar de fala” junto ao movimento negro e ao feminismo hegemônico branco, questionando a invisibilização histórica sofrida em ambos os movimentos (RIBEIRO, 2018).

Nos propomos a pensar sobre a compreensão universalizante da condição do ser mulher e do ser homem, cuja concepção tem influência direta do patriarcado. Assim, estabelecemos um diálogo interseccional com as/os educandas/os colaboradoras/es, a partir da leitura da obra “*Quem tem medo do feminismo negro?*”, da filósofa e escritora Djamilia Ribeiro (2018). Um segundo texto, este, sobre identidade negra (contendo fragmentos textuais dos intelectuais negros Fanon, Bernadino-Costa, Munanga e Nilma Lino Gomes), foi proposto para a partir da sua leitura e reflexão, observar o reposicionamento dos interlocutores da pesquisa.

Diante dos desafios na implementação de uma educação antirracista, reiteramos que o trabalho objetiva discutir as relações étnico-raciais no ensino de História, visando à formação da consciência crítica e a reflexão sobre as identidades das/os educandas/os negras/os do 2º Ano do Ensino Médio do Colégio Militar do Tocantins - Dr. José Aluísio da S. Luz (CMT/III). Buscamos especificamente:

a) analisar o debate das relações raciais na sala de aula, a partir da atividade da Mostra Escolar de História, como forma de contribuir para o processo de formação da consciência crítica dos educandos e educandas do 2º Ano do CMT/III, e para adoção de uma postura antirracista;

b) provocar nos sujeitos da pesquisa um olhar reflexivo sobre suas identidades individual e coletiva, no sentido de compreendê-las e fortalecê-las positivamente;

c) apresentar a sequência da mostra escolar de História Afro-Brasileira, como produto didático possível de aplicação, para promover a educação das relações étnico-raciais no ensino de História, em formato de caderno de experiências didáticas digital.

Para esta pesquisa de cunho qualitativo adotamos os procedimentos metodológicos da pesquisa participativa, a pesquisa-ação. Esse tipo de pesquisa se situa entre a prática rotineira e a pesquisa acadêmica, a qual permite que o professor se torne ao mesmo tempo investigador de suas ações no cotidiano escolar, adotando procedimentos científicos, o que permite uma observação também empírica. De acordo com Tripp (2005, p. 447) “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. Ainda segundo Tripp, a pesquisa-ação é participativa na medida em que inclui todos os que, de um modo ou outro, estão envolvidos nela e é colaborativa

em seu modo de trabalhar. E como este orienta, a pesquisa-ação segue um ciclo básico, no qual “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 446).

Assim após a apresentação da proposta de trabalho de pesquisa para os/as educandos/as, adotamos os seguintes procedimentos metodológicos e instrumentos:

a) Aplicação de três tipos de questionários semiestruturados entre os educandos voluntários, para descrição do perfil dos colaboradores, sua percepção sobre as práticas do racismo na escola e sobre as ações afirmativas. Os questionários foram apresentados e discutidos com os educandos-colaboradores; b) Seleção dos educandos-colaboradores por recorte racial: autodeclarados negros (entre pretos e pardos) em questionário (totalizando ao final, 15 educandos/as); c) Elaboração e realização da Mostra Escolar de História e Cultura Afro-Brasileira com o coletivo da sala de aula das turmas dos 2º Anos, como atividade investigativa e de intervenção; d) Produção de relatórios pelos educandos para avaliação da atividade didática da mostra escolar, os mesmos serviram de instrumentos de análise para a pesquisa; e) Promoção de rodas de conversas (totalizando duas reuniões – uma em formato remoto, com ferramenta do Google Meet e WhatsApp), com os colaboradores selecionados para amostra da pesquisa, como mecanismo de avaliação das atividades propostas, possibilidade de reflexão e estudo para o fortalecimento identitário dos mesmos.

A roda de conversa consiste na técnica de conversa em círculo, ou em outra disposição para evitar a ideia da sala de aula tradicional, tomando por base a proposta freiriana de educação para a liberdade. Na roda de conversa os participantes partilham experiências, e colaboram uns com os outros. O professor ou educador é apenas mediador do debate.

f) Leitura e reflexão a partir dos textos sobre identidade negra, com objetivo de observar o (re) posicionamento dos estudantes acerca do tema. Em decorrência da pandemia e dispersão dos colaboradores, não foi possível a realização de um último encontro, de modo que os educandos puderam se manifestar sobre os últimos textos, via e-mail e WhatsApp;

g) Como produto, elaboramos um caderno de experiências didáticas em formato digital, trazendo a sequência didática da mostra escolar de História e Cultura Afro-Brasileira como proposição didático-pedagógica, para a educação das relações étnico-raciais.

Nos utilizamos do método e abordagem qualitativa para verificação e análise dos dados coletados em todas as etapas da pesquisa, mesmo para interpretação de dados quantificáveis, como o questionário. Para o registro das falas, nas rodas de conversas, utilizamos como ferramenta de coleta, o gravador do celular, bem como o caderno de campo, e gravação das

lives com os colaboradores (conversa pela internet). Além do uso de WhatsApp e e-mail para comunicação com nossos colaboradores.

O trabalho dissertativo se organiza em três capítulos. No primeiro capítulo, sob o título: *O Ensino de História: por outras histórias e perspectivas*, trazemos uma discussão teórica sobre os silenciamentos do negro no ensino de História; mostramos um pouco da visão dos estudos clássicos acerca das relações raciais, enfatizando o impacto dos movimentos sociais negros nessas discussões de cunho acadêmico, incluímos uma narrativa da história desse movimento e suas conquistas. O capítulo traz ainda o debate decolonial, e o pensamento negro sobre identidade negra.

No segundo capítulo que tem como título: *O Sistema de Ensino e a Educação das Relações Étnico-Raciais*, apresentamos o modelo das escolas cívico-militares, o universo da pesquisa, o CMT III, e análise sintética do Projeto Político Pedagógico para o ano de 2019. Traçamos aqui o perfil dos sujeitos de pesquisa, como estes compreendem e percebem as práticas do racismo no ambiente escolar ou no seu cotidiano; e sua percepção sobre as políticas afirmativas. Na oportunidade fizemos uma breve análise sobre o livro didático adotado para 2º Ano pela instituição onde se deu a pesquisa.

No terceiro capítulo, sob o título: *Valorização das identidades negras: tecendo uma proposta pedagógica* - discorremos sobre as atividades desenvolvidas junto aos educandos do Ensino Médio, especialmente do 2º Ano, descrevemos a Mostra de História e Cultura Afro-Brasileira, a qual apresentamos como possível ferramenta didático-pedagógica a ser utilizada nas escolas, para discutir as questões étnico-raciais; trazemos também as reflexões fomentadas a partir das rodas de conversa. Discorremos ao final desse trabalho sobre os desafios e dificuldades enfrentadas para elaboração da pesquisa nesse ambiente escolar, mas também o quão gratificante e desafiador pode ser o ensino para relações raciais. O *Caderno de Experiência Didática*, contendo a sequência da Mostra Escolar se encontra nos apêndices deste trabalho. Abrimos aqui um leque de possibilidades.

CAPÍTULO 1 - O ENSINO DE HISTÓRIA: POR OUTRAS HISTÓRIAS E PERSPECTIVAS

1.1 Silenciamentos e negação do negro no Ensino de História

Pensar a trajetória do Ensino de História no Brasil, na atual conjuntura de busca por outras epistemologias é também evidenciar a negação e o abandono relegada as populações negras e indígenas, expor o racismo que se estruturou e se institucionalizou por traz de um discurso que por muito tempo foi evocado como verdadeiro, de que o Brasil seria um país “racialmente democrático”.

Nesse trabalho, em específico, salientamos com maior ênfase os silenciamentos acerca do protagonismo das populações negra no tocante as suas contribuições no processo de formação da sociedade. Esses silenciamentos vêm sendo reproduzidos ao longo do tempo na formação de educandos e educadores, haja vista o currículo adotado nas nossas escolas ter privilegiado os saberes de um grupo hegemônico em detrimento de outros tão relevantes e necessários quanto. Nesse sentido, buscamos estabelecer um diálogo com as teorias pós-críticas do currículo, pois como sugere Tomaz Tadeu da Silva (2010), essas teorias além de ampliar nossa compreensão do processo de dominação, nos ajudam a pensar as análises acerca do poder nas relações de gênero, raça, etnia e sexualidade, instigando-nos a pensar as questões sociais para além da ideia de classe social como sugere as teorias críticas. Para Silva (2010, p. 147), com as teorias críticas e pós-críticas torna-se inviável “pensar o currículo através de conceitos técnicos como o de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas [...]”. Assim, Silva explicita a partir da teoria crítica e pós-crítica do currículo, que um currículo crítico deve se inspirar nas teorias sociais que questionam a construção social de raça e etnia, evitando assim, tratar de forma simplista a questão do racismo.

Assim podemos afirmar que a história que aprendemos nos bancos escolares ainda está longe de retratar a real situação vivenciada pelos brasileiros, especialmente a população negra, a quem foi negada a participação política e a plena cidadania no processo de construção do Estado Nacional. Já consolidado, esse Estado caminhou no sentido de assegurar a eficácia dos diversos mecanismos de barragem ao povo preto, entre eles a própria educação.

A concepção de educação pública para a população negra é historicamente constituída de negação e ausência, desde a proposta educacional dos jesuítas no período colonial ao projeto de República pautado no modelo europeu. Ao negro coube o lugar de depreciação institucional, ora em virtude da escravidão, ora pela tentativa de sua erradicação pela prática eugênica da

nova República, perpassando pela limitação ou impedimento dos libertos aos bancos escolares durante o Império.

A História enquanto ciência se constituiu no século XIX, tomando o progresso europeu como parâmetro de análise para as demais sociedades, julgadas sobre o aspecto etnocêntrico “civilizatório”. O historiador francês François Furet (1986) considerou fundamental sua presença nos currículos ocidentais a partir do século XIX por ser a disciplina, que segundo ele, fornecia o “sentido do progresso da humanidade”, atribuindo à história uma “importância pedagógica por ser a árvore genealógica das nações europeias e da civilização de que são portadoras” (FURET apud BITTENCOURT, 2018, p. 127). É com base nesse modelo, de uma história pautada na genealogia das nações, que o ensino de história no Brasil nasce vinculado aos interesses de uma elite branca, cristã e patriarcal, e que buscou se firmar como classe dominante por meio de um passado, que se apresentava por uma sucessão cronológica das realizações de grandes homens. Foi ainda durante seu processo de constituição como disciplina escolar autônoma, que a História estabeleceu relações com a ação do Estado (TOLEDO, 2005), sendo implantada no Brasil, primeiro como disciplina escolar e muito posteriormente como disciplina acadêmica (FONSECA, 2006).

Data ainda da época do império, o anseio da classe senhorial do Brasil em “forjar-se a si mesmo” como classe dominante, se utilizando para tanto do Estado, “sob a proteção da Coroa”. A nova nação deveria se apresentar de acordo com o entendimento das chamadas “nações civilizadas”, ou seja, não-segmentada, sem intermediação entre “Nação e Cidadão” (MATTOS, 1987). Porém o Brasil não era visto dessa maneira em suas relações.

A elite imperial, tendo em vista as diretrizes conceituais europeias de Nação, Pátria e Liberdade (TOLEDO, 2005), criou sua própria concepção de liberdade, de sociedade civil e de política, limitadas a seus interesses. Constituída por “fazendeiros, comerciantes, capitalistas, membros da alta burocracia leiga e eclesiástica, intelectuais e pequenos funcionários do governo” (TOLEDO, 2005, p. 3), essa elite ansiava por produzir uma imagem positiva de nação. Para isso era necessário a construção de um saber sobre o passado nacional, que reconhecesse o país como “uno”. No entanto, o cenário do Brasil do final do XIX era de um território marcado pelo processo da colonização, com numerosa massa de desocupados livres, predominantemente mestiços e pretos forros, que muito raramente eram integrados ao crescente mercado de trabalho livre e urbano, e marcado ainda pela continuidade de um regime que já ultrapassava os três séculos, a escravidão. Contudo, é válido lembrar que a concepção de trabalho braçal para o período, ainda estava associado ao trabalho escravo. A presença desses grupos provocava na elite a sensação de desordem. Ao mesmo tempo que ela “buscava formar em poucas gerações

uma nação homogênea”, precisava legitimar as diferenças e desigualdades na sociedade imperial. Assim afirma Toledo (2005):

Esse era exatamente o desafio a ser enfrentado pela classe senhorial: criar as condições para que as relações de poder inscritas na ordem econômica escravista fossem toleradas, vivenciadas e interiorizadas por cada um dos agentes sociais. Para tanto teve que sublinhar com maior ênfase os monopólios que os fundavam e os distinguiam como classe dirigente: os monopólios da mão-de-obra e da terra, dos negócios e da política (TOLEDO, 2005, p. 3).

Mattos (1987) lembra o papel assumido pelo Império como um corpo político uno e indiviso, no tocante a busca pela unidade nacional: “Se a nação não se apresentava daquela forma, o território do Império deveria ocupar o seu lugar, sendo a sua integridade e indivisibilidade, um dogma político” (MATTOS, 1987, p. 85-86). Desses princípios surgira o entendimento empreendido pela classe senhorial do ideal de sociedade nacional, e por extensão, de um Estado nacional.

Se por um lado era impossível erigir uma nação sem a mínima instrução da elite política, no sentido de também mudar a mentalidade colonial, por outro, manter a população negra livre e escrava sem acesso as letras fazia parte, aparentemente, do projeto da nova nação. Nascimento (1940, p. 220 apud GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 135) aponta que durante o período colonial “se proibia o alfabeto nas casas-grandes”, inclusive “a descendentes dos fidalgos e dos afortunados portugueses”, mas principalmente aos “africanos escravizados”. Estes eram impedidos de aprender a ler e escrever, e de frequentar escolas quando estas existiam. Apesar disso, verificou-se iniciativas particulares, como a de alguns padres jesuítas que ofereciam aos filhos de seus escravos uma instrução mínima em escolas catequéticas. Porém como ressalta Gonçalves e Silva (2000) em seus estudos sobre a escolarização dos negros, “alguns casos de escolarização de escravos em mãos jesuítas se devem muito mais à necessidade de submetê-los a um rígido controle de seus senhores missionários do que a um projeto com vistas a mudar o destino do cativo” (GONÇALVES e SILVA, 2000, p.183).

O projeto da elite senhorial em manter-se como classe dirigente e distinta veio de encontro ao projeto de educação escolar secundária, que acabou por se apresentar como caminho possível para a unidade cultural desejada. O Imperial Colégio D. Pedro II, fundado em 1838, seria o principal “irradiador das propostas educativas do Império” (TOLEDO, 2005, p. 4).

Os estudos sobre a história das disciplinas apontam o Colégio Pedro II como berço das disciplinas escolares no Brasil (ABUD, 1993); (TOLEDO, 2005). Sob a ação da Igreja e do

Estado, a História foi se institucionalizando como disciplina escolar, constituída de conteúdos úteis aos anseios da classe senhorial. O programa de ensino de História teria um “caráter humanístico”, inspirada no caso francês de estudos das “humanidades clássicas”. Assim a história ensinada no Colégio Pedro II baseava-se na genealogia das nações, com o objetivo de compreender o processo de origem das nações europeias, vistas como parâmetro ideal de “mundo civilizado” e de progresso. A história nacional apareceria no interior das grandes nações, no processo civilizatório da humanidade, basicamente como um apêndice. Como destaca Circe Bittencourt sobre o ensino da história nacional: “A História do Brasil tal como se apresentou [...] nunca foi conteúdo considerado essencial para a formação da identidade nacional, o que vale também para os tempos atuais” (BITTENCOURT, 2008, p. 156). Desse modo, era o saber universal sobre a surgimento das nações europeias, que orientava o estudo da Pátria brasileira (TOLEDO, 2005).

Com o processo de abolição caminhando paralelo a campanha republicana registrou-se nos fins do XIX, o que pareceu ser uma leve preocupação com a instrução de homens livres, no sentido de instruí-los para as novas modalidades de trabalho recém-introduzidas (PERES, 1995). O Decreto de Leôncio de Carvalho de 1878 permitia a criação de cursos noturnos para livres e libertos no município da Corte. Contudo essas escolas eram vetadas aos escravos. Apesar de tal veto ter sido derrubado no ano seguinte pela reforma no ensino primário e secundário, proposta pelo próprio Leôncio de Carvalho, na maioria das províncias, mesmos os negros livres e libertos continuavam sem poder frequentar a escola (PERES, 1995). Como podemos constatar nos escritos de Gonçalves e Silva:

Em suma, as escolas noturnas apresentaram no período em questão, uma estratégia de desenvolvimento da instrução pública, tendo em seu bojo poderosos mecanismos de exclusão, baseados em critérios de classe (excluía-se abertamente os cativos) e de raça (excluía-se também os negros em geral, mesmo que fossem livres e libertos). Ainda que amparadas por uma reforma de ensino, que lhes dava a possibilidade de oferecer instrução ao povo, essas escolas tinham de enfrentar o paradoxo de serem legalmente abertas a todos em um contexto escravocrata, por definição, excludente (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 184-185).

Apesar de não ser unânime é importante ressaltar que alguns poucos intelectuais do império defendiam “ideias que preconizavam a educação dos libertos como uma medida complementar e necessária à própria Abolição” (FONSECA apud GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 185). É o caso do jurista Perdigão Malheiros (1837), que defendia uma educação “moral”, “religiosa” e “profissional”, que desse ao ex-escravizado alguma garantia de sobrevivência. O escritor José de Alencar, o “indianista”, falava em libertar o escravizado

somente quando “este fosse redimido da ignorância, do vício, da miséria e da animalidade” (FONSECA apud GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 185). Fica evidente aqui que a educação planejada para esse grupo serviria mais como mecanismo de controle, além de expor o pensamento racista da época. Contudo o projeto de “escolarizar escravos” não sairia do papel. Por iniciativas bastante particulares, um ou outro escravizado alcançava uma instrução elementar, o que também não significa expressamente sua escolarização nos ambientes formais.

Em 1870 um projeto de lei previa que os senhores garantissem aos filhos libertos de seus escravos, algum tipo de instrução elementar, sempre que possível, além do cuidado, até que estes alcançassem a maior idade. Os senhores de escravos de imediato rejeitaram a proposta, e o projeto-lei foi abandonado, aprovando-se a “Lei do Ventre Livre” em 28 setembro de 1871, que transferia ao Estado a responsabilidade pela instrução das crianças recém-libertas, mas somente das que fossem entregues à sua tutela. Em geral a maioria dos senhores optavam por ficarem com os filhos “recém-libertados” de suas escravas, legando a estes o mesmo tratamento dado aos cativos, ou seja, a “educação que se guiava pelo chicote” (FONSECA, 2000, p.37 apud GONÇALVES e SILVA, 2000). Tal projeto, se fosse colocado em prática, poderia ter contribuído para mudar a situação de abandono de muitos ex-escravizados nos idos da República (GONÇALVES, 2000).

O fim da escravatura e em seguida a instauração do Regime Republicano, consolidando a nova ordem capitalista, não alteraram significativamente a situação do negro no Brasil. A legalização da liberdade não garantiu ao ex-escravizado o acesso a estrutura que lhe daria alguma condição de melhoria de vida: terra, educação, trabalho, moradia, saúde etc. (DOMINGUES, 2007). Aliás o objetivo do ensino de “História da Pátria” ou “História Regional” nas escolas primárias do período, seguindo o mesmo viés, passava a ser o de “sedimentar uma identidade nacional capaz de justificar o predomínio de uma política oligárquica sobre uma população composta por ex-escravos, indígenas e mestiços despossuídos de bens e propriedades” (BITTENCOURT, 2018. p. 137).

A partir da Revolução de 1930 a educação ganha destaque na perspectiva da constituição de uma identidade nacional. À História caberia a formação de um determinado “tipo de cidadão” (SCHMIDT, 2012). Como explica Abud (1993, p. 167): “cidadão era o participante, como membro de grupos dirigentes, da vida política. Muito embora a legislação consagrasse a igualdade de todos perante a lei, isto não passava de um sonho”. Considerado como cidadão de “segunda” ou “terceira classe”, o negro seguia invisibilizado na escola, na historiografia oficial, e conseqüentemente nas produções didáticas, com uma a classe dominante esperançosa de seu

desaparecimento real. Abud (1998) revela como a produção dos livros didáticos da primeira metade do século XX apresentavam a pessoa do negro:

Ao outro elemento formador do brasileiro, dominado pelo colonizador, o negro, os livros dedicavam pouco espaço como objeto da Etnografia/ Antropologia. Ele sempre era tratado como mercadoria, produtor de outras mercadorias. Enquanto ao índio se conferia o estatuto de contribuição racial, os livros didáticos salientavam a importância do africano para a vida econômica do país, mas procuravam mostrar que a negritude estava sendo diluída pela miscigenação (ABUD, 1998, p. n.).

Um fragmento de texto de livro didático de 1955 confirma a narrativa de Abud:

Em consequência da maior robustez física do elemento europeu, da imigração do mesmo, da extinção do tráfico de escravos há quase um século e do efeito das leis da hereditariedade no crescimento demográfico de nosso país, tem sido cada vez maior o embranquecimento do nosso povo (MAGALHÃES apud ABUD, 1998, p.n.).

O povo brasileiro era tratado majoritariamente como branco nos materiais didáticos, como ressalta Abud (1998). Havia uma tendência em invisibilizar propositalmente a presença afrodescendente, tida como inferior, o que ainda era reforçado pelas teorias racistas que circularam o mundo nos finais do século XIX e na primeira metade do XX. No Brasil a teoria eugênica se daria por meio da “ideologia de branqueamento” da população, iniciada com a segunda onda emigratória europeia, patrocinada pelo próprio Estado, cujo objetivo seria um suposto “melhoramento da raça” e “purificação do sangue”; uma clara política de extermínio dos negros, sobre o pretexto de substituição da mão de obra negro-escrava.

Domingues (2002) em seus estudos sobre a ideologia do branqueamento na cidade São Paulo nos idos da República, revela que o branqueamento enquanto modalidade do “racismo à brasileira” era tratado no período do pós-abolição como “um processo irreversível” no Brasil. Prova disso eram as previsões que se fazia acerca do desaparecimento do negro no Brasil. Segundo o autor, as estimativas mais confiáveis previam sua extinção entre 50 a 200 anos, sendo essas previsões difundidas nos documentos oficiais do Governo, como no Censo de 1920, materializado no texto de apresentação de Oliveira Viana, em 1922. Contudo, o objetivo seria um branqueamento mais de cunho fenotípico, que genotípico (DOMINGUES 2002, p. 566).

O fato dos censos realizados entre os fins do século XIX e início do XX apontarem para uma suposta diminuição da população negra, só torna mais evidente a eficácia da ideologia do branqueamento, que opera no sentido não só do clareamento fenotípico da população, mas também no apagamento histórico, cultural e epistêmico dos descendentes de africanos, levando aqueles, cujos traços poderia aproximá-los de alguma forma do branco, a negar sua negritude.

A identidade nacional brasileira seria marcada pela ideia de mistura, pela miscigenação, mas não sem um intenso debate entre os eugenistas brasileiros, os desejosos de uma pureza racial e àqueles que viam na mestiçagem a única saída para o “país tropical”. Stepan (2005) em seus estudos sobre raça, eugenia e gênero, demonstra que a grande preocupação dos eugenistas era homogeneizar a "raça nacional", ainda que fosse para criar uma identidade mestiça ou, para outros, uma nacionalidade em processo de branqueamento.

A negação da discriminação evidenciada pela falta de oportunidades à população negra passou a ser sistematizada no discurso de vários autores defensores da democracia racial, pela qual haveria uma harmonia entre as raças. Ao enfatizar a mestiçagem do período escravocrata, Gilberto Freyre tornou-se um dos principais defensores da democracia racial. Porém o “mito da democracia racial não nasceu em 1933, com a publicação de *Casa-Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre, mas ganhou, através dessa obra, sistematização e status científico” para a época (BERNADINO-COSTA, 2002, p. 251). Nela, Freyre (1978) aponta para uma suposta benevolência da escravidão, além de romantizar as relações entre senhores e escravizadas, exaltando a mestiçagem.

O ensino de História seguiria dando maior ênfase a matriz europeia como principal elemento formador da identidade brasileira, enquanto as matrizes africana e indígena, nessa perspectiva, seriam ressaltadas como parte da formação cultural, de forma exótica e folclórica.

Pereira (2014) ressalta que em estudos clássicos sobre a História do Brasil, como os de Caio Prado Jr e Sérgio Buarque de Holanda, a participação dos negros na formação do Brasil ficou restrita apenas ao aspecto econômico como mão-de-obra, ou seja, como escravo. Prado Jr (1965) ao escrever sobre a presença dos negros afirmou:

A contribuição do escravo preto ou índio para a formação brasileira é, além daquela energia motriz, quase nula. Não que deixasse de concorrer, e muito, para a nossa ‘cultura’ no sentido amplo em que a antropologia emprega a expressão, mas é antes uma contribuição passiva, resultante do simples fato da presença dele, e da considerável difusão de seu sangue, que uma intervenção ativa e construtora (PRADO Jr, 1965, 270 apud PEREIRA, 2014, p. 35).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Sérgio Buarque de Holanda, em *“Raízes do Brasil”* (1999), compreende o negro como uma mão-de-obra fundamental para a colônia, porém nos demais aspectos formadores da sociedade, o autor destaca como determinantes, os fatores ligados à matriz ibérica (Pereira, 2014).

A partir da década de 1980 sob a influência da história cultural, uma nova historiografia passa reinterpretar a escravidão dos fins do XIX que marcou decisivamente o início do Brasil

contemporâneo, ressaltando a subjetividade do escravizado e sua capacidade de iniciativa, contrariando as análises sociológicas anteriores, que contribuíram para reforçar o racismo científico, ainda que de forma não intencional.

Entre avanços e atrasos que se seguiram na educação, está o processo de difusão e ampliação da escola, especialmente a pública de ensino primário e secundário; as reformas educacionais (só o período varguista registrou pelo menos duas importantes reformas, a de Francisco Campos de 1931, e de Gustavo Capanema, de 1942); a formação de professores; a supressão da disciplina de História pelos Estudos Sociais no ensino fundamental no período da Ditadura Militar. A Constituição de 1988, tornou-se um marco na redefinição do papel da África na concepção da nacionalidade brasileira, quando em seus artigos 215 e 242 passou a assegurar em Lei o reconhecimento da pluralidade étnica da sociedade brasileira e a garantia do ensino das contribuições dos diferentes povos na formação do Brasil (SILVA JR, 2000). A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN/1996), nos remete aos anseios da própria CF/88, pois reflete à finalidade da educação em todo âmbito nacional. Trata-se da nossa principal lei educacional, que rege todos os níveis da educação básica, e busca garantir ao educando, o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Ainda sobre os avanços na educação, destacamos a adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1998), que busca incentivar uma educação transversal com base na pluralidade cultural; e finalmente a obrigatoriedade das Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008 e das Diretrizes Curriculares Nacionais como orientação para a educação das relações étnico-raciais e implementação do ensino de História da África e dos afro-brasileiros e indígenas, bem como de suas culturas.

Outros eventos também importantes no campo da educação marcam o último século, como a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial ou Lei 12.288 de 2010, que propõe a efetivação da igualdade de oportunidades aos negros e o combate à discriminação racial; a Lei 12.711 de 2012, chamada Lei das Cotas, que prevê vagas por meio de seletivos nas Universidades e Institutos Federais à alunos de escola pública, à negros e indígenas autodeclarados. E por último a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que busca equiparar os currículos das escolas públicas e privadas em todo o país, entendida como controversa por alguns estudiosos¹⁰.

¹⁰ Ver SILVA, Mônica Ribeiro da. 2018. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso.

Algumas dessas inovações que tratam mais claramente da educação das relações étnico-raciais representam um grande avanço no combate à discriminação racial num país racista como o Brasil, porém ainda apresentam uma série de dificuldades para sua total efetivação. Já se sabe que não basta a existência de uma lei, é necessário efetivá-la a partir de ações conjuntas, escola e sociedade, e não apenas por ações isoladas como tem ocorrido em tantas escolas do país (o que são extremamente válidas, porém insuficientes).

É preciso sim, que o Estado promova formação para os professores nesta área em específico, mas é necessário também o enfrentamento ao racismo pedagógico, reforçado na ideia do despreparo educacional para trabalhar a temática das relações étnico-raciais. Professores e educadores precisam se mostrar sensíveis à questão étnico-racial, compreender o racismo para além das práticas da ofensa verbal, e como ele está entranhado nas nossas relações, e a partir da adoção de uma postura antirracista, se permitam conhecer e explorar didaticamente epistemologias outras. A escola antes de tudo, precisa abraçar a educação antirracista como seu principal projeto político pedagógico.

1.2 A história por “nós”: as relações étnico-raciais sob o impacto do Movimento Negro brasileiro

A educação para relações étnico-raciais chega às escolas por meio da Lei 10.639/2003, como um marco das lutas dos Movimentos Sociais Negros, o que significa também um avanço na luta contra o racismo e suas formas correlatas. Nesse campo de discussão, raça é entendida como construção social, e o uso do termo se faz necessário para a compreensão das desigualdades sociorraciais.

Essas relações foram construídas no Brasil com base nas desigualdades (de gênero, raça, classe, cultura), no racismo e no silenciamento sobre este. Forjadas desde o período colonial, as relações raciais foram pensadas à princípio sob a óptica de uma suposta submissão negra dentro do regime escravocrata, com a posição entre “senhor” e “escravo” hierarquicamente pré-definida, e negação à subjetividade dos escravizados, à sua humanidade, e suas formas de organização e resistência. A circulação de teorias racistas pseudocientíficas ao final do século XIX e início do XX, acabaram por condenar o negro a permanecer numa posição de subalternidade, julgado como incapaz e indolente, pertencente a uma raça inferior, que necessitava ser melhorada ou mesmo exterminada. Nos idos da República, com a preocupação das elites entorno da construção de uma nação mais homogênea, essas relações passam a ser pensadas a partir do apagamento, da assimilação e integração do negro à sociedade branqueada.

A partir do desmascaramento do mito da democracia racial no campo acadêmico, e consolidação de um movimento negro organizado, essas relações são postas sob a perspectiva da denúncia, do enfrentamento político, e da reivindicação legal pela melhoria nas condições de vida das populações negras, pelo acesso e permanência destes na educação em todos os níveis de ensino, especialmente por meio das chamadas “ações afirmativas”, além da luta permanente pela manutenção das questões raciais na agenda pública e valorização da identidade e cultura negra.

A busca pela compreensão das relações raciais no Brasil e do racismo no campo acadêmico, tomou por base os estudos comparativos, especialmente com os Estados Unidos (HASENBALG, 1982); (GUIMARÃES, 1995), o que contribuiu inicialmente para a criação de uma tradição negacionista do racismo no Brasil, especialmente no âmbito estrutural, e uma crença numa “democracia racial” que perdura no imaginário social até os dias de hoje. Sobre os estudos comparativos, Guimarães (1995) afirma que:

Tal modelo, elevado a arquétipo, acabou por esconder antes que revelar, negar mais que afirmar, a existência das "raças" no Brasil. De fato, o modelo norte-americano exibiu um padrão de relações violento, conflitivo, segregacionista, vulgarmente conhecido como "Jim Crow", sancionado por regras precisas de filiação grupal, baseadas em arrazoados biológicos que definiam as "raças". O modelo brasileiro, ao contrário, mostrava uma refinada etiqueta de distanciamento social e uma diferenciação aguda de status e de possibilidades econômicas convivendo com equidade jurídica e indiferenciação formal; um sistema muito complexo e ambíguo de diferenciação racial, baseado principalmente em diferenças fenotípicas e cristalizado num vocabulário cromático. (GUIMARÃES, 1995, p. 27).

O fato do Brasil, após a abolição, não adotar legalmente um regime segregacionista fez com que o racismo por aqui se passasse, em tese, de forma despercebida, velado, um “racismo à brasileira”, porém constantemente denunciado pelos grupos de negros, que sentiam as consequências do mesmo na ‘pele’, e como forma de enfrentamento ou mesmo de defesa, se avolumavam em pequenas organizações e clubes. Para Guimarães (1995) essa negação do racismo no Brasil se explica por três fatores: *primeiro*, o programa antirracista no Brasil (leia-se antirracista), liderado por intelectuais brancos, levava em conta o estatuto legal do racismo (o que era uma tendência mundial), e aqui ações racistas eram tomadas como sinônimo de preconceito e discriminação, e ainda no âmbito individual; *segundo*, o conceito biológico de raça, “escondia tanto o caráter racista das distinções de cor, quanto o seu caráter construído, social e cultural” (GUIMARÃES, 1995, p. 28); e *terceiro*, a ideia de essencialismo racial para ciências sociais na compreensão das diferenças levava em consideração apenas a linguagem de status e de classe, ignorando o aspecto racial dessas classes.

As teorias racialistas e eugenistas dos fins do século XIX e início do XX influenciaram profundamente os escritos de intelectuais brasileiros, que se debruçaram sobre o que era considerado como o “problema do negro” no pós-abolição, como é o caso do médico psiquiatra Nina Rodrigues (1862-1906), que defendia a ideia de degeneração do negro e sua “inferioridade racial”, afirmando que os pertencentes à raça negra já nasciam propensos à violência e à criminalidade (RODRIGUES, 2008). Na década de 1930 Gilberto Freyre inaugura um novo pensamento sobre as relações raciais, contrariando o discurso eugenista de defesa da pureza racial.

De acordo com Hasenbalg (1982), Freyre ao mesmo tempo que buscou dar uma nova linguagem as discussões raciais, valorizando aspectos da cultura afro-brasileira, acabou por emudecer as discussões acerca do racismo e da discriminação levantadas pelas organizações negras de então. Freyre consegue romper com a ideia de degenerescência da mistura racial, transformando o “mulato”¹¹ num símbolo de brasilidade, reabilitando o passado escravista, contribuindo para perpetuar uma visão de benevolência da escravidão brasileira em relação à norte-americana, extremamente violenta para com os negros (ANDREWS, 1997).

Em sua análise sobre as pesquisas que buscavam explicar as relações raciais, reunindo raça, classe e desigualdades sociais, Hasenbalg (1982) identificou três linhas, todas partindo da teoria assimilacionista. A primeira refere-se à formulação da ideia de democracia racial por Gilberto Freyre, ao ressaltar a flexibilidade cultural do colonizador português, e exaltar a mistura racial no Brasil. Assim, portanto não caberia falar em discriminação racial já que as oportunidades seriam dadas “igualmente para todos”. A segunda linha, sob influência das ideias de Freyre, e partindo de análises acerca das diferenças no norte e no sul do país, entre zona urbana e rural, nas décadas de 40 e 50, apesar da percepção da diferença de cor entre os estratos sociais, esse grupo chega à conclusão de que o preconceito de classe é mais grave que o racial no Brasil, e que as questões raciais não constituíam necessariamente uma barreira para a ascensão social e econômica de negros, à medida que as oportunidades aumentavam. Ou seja, se sabe que existe preconceito racial, mas se nega sua eficácia diante do quadro social, sobrepondo classe sobre raça. A terceira linha, da década de 1950 e 1960, da escola de São Paulo, cujos maiores representantes foram Florestan Fernandes, Roger Bastide, Fernando Henrique Cardoso e Otávio Ianni, defendia que o preconceito racial é um resíduo do passado

¹¹ Utilizamos o termo conforme o sugerido pelos estudiosos das questões raciais da época de Freyre para se referir aos nascidos de relações interracialis. Porém advertimos que o termo é considerado pejorativo nas novas interpretações das relações raciais, levando em conta o radical da palavra (mula), que acordo com dicionário brasileiro significa o animal híbrido estéreo, nascido da mistura da égua com o asno macho (jumento).

escravista, fadado a desaparecer nessa nova estrutura capitalista. Suas análises partem da desintegração do sistema escravista (de castas) e da constituição de uma sociedade de classes. Campo de estudo desse grupo se deu basicamente na região Sudeste.

O “problema dos negros” estaria no despreparo cultural do “ex-escravo” para nova realidade, que seria assumir a condição de cidadania e de trabalhador livre; na “desordem” cultural dos negros e na negação do trabalho como forma de afirmação da posição de homem livre, além do preconceito e da discriminação praticada pelos brancos (classe dominante) contra os negros. Daí resultaria, segundo essa concepção, a marginalização e desclassificação social do negro (HASENBALG, 1982). O autor conclui que:

A despeito das diferenças no tratamento do problema, a perspectiva assimilacionista está presente nas três abordagens das relações raciais acima destacadas. Num caso, o papel da raça na geração de desigualdades sociais é negado, noutro, o preconceito racial é reduzido a um fenômeno de classe e, por último, a discriminação racial constitui um resíduo cultural do já distante passado escravista. Nenhuma destas perspectivas considera seriamente a possibilidade da coexistência entre racismo, industrialização e desenvolvimento capitalista” (GONZÁLEZ e HASENBALG, 1982, p. 88).

De modo geral os sociólogos que acompanharam as teorizações de Fernandes acreditavam que com a consolidação da industrialização e da sociedade de classes, a discriminação racial desapareceria. Apesar das críticas ao pensamento de Florestan Fernandes, sua obra é considerada um dos marcos mais importante para desmonte da visão que se tinha até meados da década 1950, do Brasil como paraíso racial. Fernandes foi pioneiro em demonstrar que a ideia de democracia racial no Brasil é um mito, através de uma série de pesquisas sobre as relações raciais, patrocinadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pós-Segunda Guerra Mundial. O Projeto UNESCO¹² (1950) tinha como um dos objetivos promover uma campanha educacional contra o racismo, para a qual o Brasil deveria servir como exemplo. Parte dessas pesquisas demonstraram que a discriminação racial seria um dos principais fatores das desigualdades sociais e materiais entre brancos e negros. Como afirmou Oracy Nogueira (1985, p. 77) os cientistas sociais reconheceram a existência do preconceito racial no Brasil, confirmando o que já vinha sendo denunciado pelos “homens de cor”.

¹² Em decorrência dos horrores da guerra provocado pelo Nazifascismo, foi criado o Projeto Unesco, que consistira numa série de pesquisas realizadas no Brasil, visto até então, como a maior experiência harmônica das raças. Seus principais objetivos eram: estudar e coletar materiais científicos relacionados com questões de raça; dar completa difusão para as informações científicas coletadas; preparar uma campanha educacional baseada nessas informações.

Para Fernandes (1965) o mito da democracia racial, criado pela elite branca do país, servia para justificar sua posição e culpabilizar os próprios negros pelo seu fracasso. No entanto, nem todas as pesquisas desse período foram unânimes na denúncia do mito da democracia racial, algumas delas chegaram a relativizar ou mesmo negligenciar o racismo como fator de precarização da vida dos negros. As pesquisas concentradas na região Nordeste, em geral, classificaram as relações raciais dali, como harmônicas, quase sem conflito racial, prevalecendo na visão desses pesquisadores, uma diferenciação marcada pela classe, levando em conta que essa região não havia iniciado sua industrialização, o que demarcava a segregação geográfica de negros e mestiços. Porém, registrou-se a existência de um extenso vocabulário que apontava para o preconceito racial direcionado a pessoa do negro.

O sociólogo e militante negro, Guerreiro Ramos, por sua vez, buscou ressaltar o humanismo da pessoa do negro em seus escritos, denunciando a abordagem sociológica que via o negro apenas como objeto de pesquisa, levantando questionamentos sobre o que denominavam como “problema do negro”:

Em princípio, o negro, no domínio da sociologia brasileira, foi problema porque seria portador de traços culturais vinculados à cultura africana, pelo que, em seu comportamento, apresenta como sobrevivência. Hoje, continua a ser assunto ou problema, porque tende a confundir-se pela cultura com as camadas mais claras da população brasileira. Neste ponto, é oportuno perguntar: Que é que, no domínio de nossas ciências sociais, faz do negro um problema, ou um assunto? [...]. Determinada condição humana é erigida à categoria de problema quando, entre outras coisas, não se coaduna com um ideal, um valor ou uma norma. Quem a rotula como um problema, estima-a ou a avalia anormal. Ora, o negro no Brasil é objeto de estudo como problema na medida em que discrepa de que norma ou valor? [...]. Nestas condições, o que parece justificar a insistência com que se considera como problemática a situação do negro no Brasil é o fato de que ele é portador de pele escura. A cor da pele do negro parece constituir o obstáculo, a anormalidade a sanar. Dir-se-ia que na cultura brasileira o branco é o ideal, a norma, o valor, por excelência (RAMOS, 1954a, pp. 190-191).

Para Ramos, a sociedade brasileira, por abraçar os valores europeus, apresenta um desprezo em relação ao negro, que teve sua identidade construída racialmente pelo branco de forma negativa, por ter seus traços culturais ligados à África. E mantêm tal desprezo, mesmo que os negros repliquem os valores da branquitude, na religião, na cultura, no comportamento social, em decorrência da manutenção sua cor. Ramos vai classificar como uma patologia social o desejo de branqueamento e o desejo de assumir a estética do colonizador, por parte dos colonizados, sendo eles brancos ou negros.

Nogueira (1985), pautado nos estudos comparativos, buscou estabelecer uma diferenciação entre os tipos de preconceitos raciais, identificados como sendo de origem, e, de

marca. O preconceito de origem seria o tipo predominante nos Estados Unidos, aquele manifestado contra indivíduos descendentes de determinado grupo étnico ou racial. Já no Brasil prevaleceria um preconceito racial de marca, pois este se manifestaria em relação à aparência física, ao fenótipo e/ou ao sotaque. Dessa forma, no Brasil, quanto mais características fenotípicas próximas do negro o indivíduo apresenta, menos oportunidades de ascensão ele tem. Porém essa visão acaba por simplificar o racismo brasileiro apenas à questão estética. Ou seja, “a recusa seria somente ao elemento físico, “a cor”, ao fenótipo” (SILVA, 2009, p. 58). Para Silva a ideia do “preconceito de marca” ou “preconceito de cor” acabou se tornando uma desculpa para se tentar justificar, e por efeito negar a existência do racismo, o repúdio ao povo negro e toda sua representação histórica e cultural.

A partir da década de 1970, novos estudos sobre as relações raciais no Brasil foram apresentados, seguindo a linha estruturalista, patrocinados principalmente pela Fundação Ford¹³, dando um novo tom as discussões. Porém, não sem a influência do Movimento Negro, que naquele momento despontava como uma organização nacional, ganhando projeção, inclusive internacional. Entre os que propuseram uma nova perspectiva, está Carlos Hasenbalg (1942-1914), sociólogo argentino, estudioso das relações raciais no Brasil. Seus estudos contribuíram para o deslocamento no foco das pesquisas sobre as relações raciais para os estudos sobre as desigualdades raciais, denunciando o racismo existente na configuração do mercado de trabalho, utilizando-se de metodologias da pesquisa quantitativa, apontando as desigualdades de acesso à educação, ao mercado de trabalho, bem como as diferenças econômicas gritantes entre brancos e negros, e, propondo a substituição do conceito de “ascensão social” para o de “mobilidade social ascendente” (FIGUEIREDO, 2015).

A prática do racismo nessa nova ordem, está relacionada aos benefícios materiais e simbólicos e à manutenção destes por parte da classe dominante, majoritariamente branca, em detrimento da baixa qualificação profissional da população negra, em situação de competição. “Desta forma, as práticas racistas após a abolição são ativadas pelas ameaças reais ou imaginárias feitas pelos negros à estrutura de privilégios sociais dos brancos (HASENBALG, 2005, p. 84). A análise de Hasenbalg busca desenfatizar os problemas que afetam os negros, – especialmente os de ordem econômica e social, bem como o preconceito racial – da herança escravagista como apontou Florestan, e demonstrar que tal problemática é fruto do racismo e da discriminação que se criaram após a abolição, e que por sua vez corroboram para que os

¹³ A Fundação Ford no Brasil foi uma das principais patrocinadoras de fundações, associações, universidades e organizações não governamentais, nas quais procurou encontrar soluções "científicas" para os problemas sociais.

negros continuem ocupando posições subalternas na sociedade. Neste sentido, o racismo e a discriminação na configuração moderna são provenientes da competição só existente no capitalismo. A partir da década de 1980, sob a influência dos estudos do autor,

o tema mobilidade social dos negros passa a ser relacionado à educação, pois, até então, na literatura clássica constatava a existência de três mecanismos prioritários de ascensão social utilizados pelos negros brasileiros, a saber: o apadrinhamento dos negros por famílias brancas; o casamento inter-racial, basicamente entre homens negros e mulheres brancas; e o embranquecimento social. Em todos os casos, a mobilidade ascendente era vista como exemplo contundente da inexistência do preconceito de cor/raça (FIGUEIREDO, 2015, p. 14).

Segundo Figueiredo (2015), é a partir da atuação do Centro de Estudos Afro-Asiático (CEAA) e das pesquisas desenvolvidas junto ao centro por Carlos Hasenbalg, e por outros pesquisadores que se permitiram uma aproximação com o Movimento Negro¹⁴, que surge uma nova geração de pesquisadores negros, vinculados especialmente a militância, atentos às dificuldades de mobilidade social da população negra. Nota-se a partir de então, um protagonismo negro nos estudos das relações raciais direcionado sobretudo, para a criação de políticas públicas de promoção da igualdade no campo educacional, reivindicando o seu reconhecimento étnico e racial na sociedade. Os estudos das relações raciais ganham assim novos contornos, em vista de atender uma vasta demanda na abordagem racial pelo olhar dos próprios negros, ao falar das experiências dessa população para com o racismo, mas também da sua construção identitária de forma mais positiva, buscando uma maior aproximação com elementos da africanidade. O que ainda está longe de ser compreendido totalmente pela sociedade e pela própria academia.

Contudo, entendemos que a compreensão das relações raciais a partir de uma perspectiva negra, perpassa pela percepção histórica da luta negra por igualdade de condições na sociedade brasileira, enquanto movimento organizado, o que remonta os idos da República. Aqui retomamos a história do Movimento Negro, no sentido de tornar visível suas experiências e existência. Pereira (2014) nos lembra da necessidade de historiar as lutas e conquistas protagonizadas pelo Movimento Negro, para não parecer que estas “caíram do céu”. É a partir das ações do Movimento Negro no processo de desconstrução do mito da democracia racial e denúncia contra o racismo, estabelecendo um diálogo com o Estado que o antirracismo se tornou parte da agenda pública.

¹⁴ Vale ressaltar as parcerias firmadas entre Hasenbalg e pesquisadores militantes do Movimento Negro como Lélia Gonzalez, com quem escreveu a obra “O Lugar do Negro”; e Kabengele Munanga, com quem partilhou um de seus artigos.

Foi mediante o quadro de negação, discriminação e abandono no pós-abolição, que a população negra se viu impelida a se organizar. Vários estudos desenvolvidos especialmente por intelectuais e militantes negros, sobre a trajetória do Movimento Negro demonstram a existência de entidades de defesa da “raça” negra desde o início do regime republicano, em diferentes regiões do país.

As organizações negras como um fenômeno de luta e resistência, principiaram ainda no período escravocrata, com ações conjuntas como na formação de quilombos e irmandades de pretos forros ou individualmente no enfrentamento da “lida” cotidiana com os senhores. As manifestações religiosas e culturais negras sempre foram marcos de resistência. Porém como movimento político de mobilização racial, pode-se afirmar que este nasceu junto a nova conjuntura do país, ou seja, a recém abolida escravatura e a nascente República. Trata-se de organizações “que assumem posturas e deliberação constantes em estatutos, discursos, escritos e manifestações, contra o preconceito e a discriminação racial” (PEREIRA, 2014, p. 43). Ou como define Pinto: “Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural” (PINTO 1993 apud DOMINGUES, 2007, p. 105). A autora ressalta que o termo “movimento negro” foi utilizado pela primeira vez pela Frente Negra Paulista, no seu jornal a “Voz da Raça”, em 1934, no sentido de identificar a organização como um movimento. Seu uso, no entanto, só se tornará recorrente a partir da década 1970 com o Movimento Negro Unificado (PINTO, 1993).

Lélia González em “O Lugar do Negro” (1982) defendeu o uso do termo “Movimento Negro” no singular para o conjunto das organizações negras, pois estaria “apontando para aquilo que o diferencia de todos os movimentos: ou seja, a sua especificidade. Só que nesse movimento, cuja especificidade é o significante negro, existem divergências, mais ou menos fundas, quanto ao modo de articulação dessa especificidade” (GONZÁLEZ e HANSEBALG, 1982, p. 19). Para nosso trabalho nos utilizamos do termo nos dois formatos, no singular para respaldar a organização política do movimento até o início do século XXI, e no plural, no sentido de demonstrar a multiplicidade das entidades, que levaram à regionalização do movimento. Entendemos desse modo que os “movimentos negros” da atualidade são múltiplos em suas especificidades.

Domingues (2007) faz um levantamento das fases do Movimento Negro como movimento organizado, entre os fins do século XIX e o decorrer de todo o século XX, embora destaque que em meio as duas primeiras fases houve períodos de desvinculação política do

movimento, que atuava de forma mais desarticulada ou fragmentada. Além disso nas duas primeiras fases registrou-se um forte vínculo com os valores da branquitude, com as ideias de assimilação do negro ou de integração do mesmo à sociedade. É somente a partir da terceira fase, já de surgimento do Movimento Negro Unificado que passa a existir uma maior valorização do movimento de negritude, e da ancestralidade. Como disse Domingues “O movimento negro organizado africanizou-se” (DOMINGUES, 2007, p.116). Contudo, é importante destacar que nessa primeira fase dos idos da República, marcada pelo abandono às populações negras do pós-abolição por parte do Estado, surgem diversas agremiações e clubes negros, “de cunho eminentemente assistencialista, recreativo e/ou cultural”, que já apontavam para os problemas que afetavam de modo particular os negros.

Parte dessas organizações estiveram vinculadas a Imprensa, a partir de meados do século XIX, ainda que de maneira tímida, tomando formas mais expressivas com a publicação de jornais como ‘Menelik’ (1915), ‘A Liberdade’ (1919), ‘O Getulino’ (1923) e o ‘O Clarim da Alvorada’ (1924) (PEREIRA, 2010). Sendo a Imprensa Negra quase toda de marca paulista, ainda sim, jornais negros circularam em várias outras partes do país, com destaque para o periódico pelotense “Alvorada” de maior duração da imprensa negra (1907-1965) (DOMINGUES, 2007). Esses jornais eram os principais meios de denúncia contra o “regime de ‘segregação racial’ que incidia em várias cidades do país, impedindo o negro de ingressar ou frequentar determinados hotéis, clubes, cinemas, teatros, restaurantes, orfanatos, estabelecimentos comerciais e religiosos, além de algumas escolas, ruas e praças públicas” (DOMINGUES, 2007, p. 105). Os jornais também veiculavam “a importância de instrumentar-se para o trabalho” (GONÇALVES apud PEREIRA, 2000, p. 193).

George Andrews (1998 apud PEREIRA, 2010) registrou a existência do Centro Cívico Palmares (1926), entidade responsável pela organização de encontros e conferências dos “homens de cor”. A reivindicação de participação do negro na reformulação do caráter da identidade nacional alcança seu ponto máximo com a criação da Frente Negra Brasileira (1931), e seu jornal ‘A Voz da Raça’. A organização chegou a reunir milhares de negros, nas mais de 60 delegações e “grupos homônimos” espalhados em diversos Estados, mantendo um vasto programa de atividades destinadas aos seus membros, inclusive educacionais. A Frente Negra de caráter mais assimilacionista, também demonstrava ter consciência da sua condição racial. Ao se tornar um Partido político a Frente Negra aproximou-se das aspirações da extrema direita, o Fascismo. Por ocasião do golpe do Estado Novo, em 1937, o Partido foi posto na ilegalidade, o que minou sua organização (PEREIRA, 2010).

Apesar da baixa escolaridade alcançada pela população negra na primeira metade do século XX, as organizações negras, como a Frente Negra Brasileira, não mediram esforços para garantir instrução mínima aos seus filiados e aos seus filhos. Como atesta Pinto (1993) foram essas entidades, que na ausência de uma política educacional por parte das autoridades constituídas, passaram a ofertar escolas, visando alfabetizar adultos e crianças.

Outras organizações negras entre clubes, agremiações, periódicos, ou grupos de cunho político surgiram em meio ao processo de redemocratização pós-Era Vargas. Alguns nomes importantes da militância negra do período se destacaram como o de Correia Leite, uma das principais lideranças da Frente Negra Brasileira, e posteriormente, da Frente Negra Socialista; Solano Trindade que em 1943 criou no Rio de Janeiro o Teatro Popular Brasileiro, de caráter mais social; e Abdias do Nascimento, fundador do Teatro Experimental do Negro (TEN) em 1944, e também editor do jornal “Quilombo” (PEREIRA, 2010). Inspirado no Movimento de Negritude¹⁵, o TEN, para além de uma companhia de teatro, assumiu um caráter cultural e político, contribuindo para o debate contra o racismo e o colonialismo tendo como uma de suas pautas principais, a alfabetização de atores negros (COSTA, 2006). Abdias esteve presente nas três fases do movimento negro, desde a Frente Negra; participando em 1945 da fundação do Comitê Democrático Afro-Brasileiro e da Associação Cultural do Negro em 1954, e na década de 1970, da fundação do Movimento Negro Unificado.

Com a instauração do Regime Militar de 1964, a militância negra mais organizada espalhou-se pelos movimentos sociais de resistência e luta contra a ditadura, atuando quase sempre na clandestinidade. Entre as brechas que surgiram durante o Regime, algumas organizações se formaram como o Grupo Palmares (1971), no Rio Grande do Sul, pioneiro da ideia do 20 de novembro, como dia de homenagem à Zumbi, passando a representar posteriormente o “Dia da Consciência Negra” (SILVEIRA, 2003); o SINBA (Sociedade de Intercâmbio Brasil-África) em 1974, e o IPCN (Instituto de Pesquisas das Culturas Negras), em 1975.

Contudo, Pereira (2010) também enfatiza que tanto a militância quanto os pesquisadores concordam que o Movimento Negro Unificado (MNU), fundado 1978, em São Paulo, a princípio com o nome de Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial, torna-se a expressão do movimento negro contemporâneo, agregando outros movimentos negros de outros

¹⁵ Movimento da negritude francesa, que, naquele instante, mobilizava a atenção do movimento negro internacional e que, posteriormente, serviu de base ideológica para a luta de libertação nacional dos países africanos. Com a instauração da ditadura militar em 1964, o TEN ficou moribundo, sendo praticamente extinto em 1968, quando seu principal dirigente, Abdias do Nascimento, partiu para o autoexílio nos Estados Unidos.

Estados, seguindo uma linha mais política, contagiados pelas lutas dos negros norte-americanos contra o racismo, por políticas de ação afirmativas e pelos Direitos Humanos; e também pela luta das nações africanas pela independência, e contra o Apartheid na África do Sul. Uma das motivações para a criação da Entidade foram os episódios de racismo contra quatro jovens, que foram barrados do time infantil de voleibol no Clube de Regatas Tietê, por serem negros; e contra o crime de tortura que culminou no assassinato do trabalhador negro Robson Silveira da Luz, pela polícia, no interior de uma delegacia, o que levou o grupo a organizar um ato público antirracista.

Uma das principais marcas dessa fase do movimento negro é a denúncia do mito da democracia racial e a reivindicação pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil. Pereira (2010) lembra as constantes trocas entre os movimentos negros norte-americano e brasileiro, ressaltando que ambos se influenciaram ao longo do tempo, por várias vias, desde jornais, congressos e a militância, além das pesquisas. Costa (2006) reforça que o diferencial desse movimento (MNU) é ausência do caráter assimilacionista ou integracionista, pesando no interior do movimento expressões como “consciência” e “conscientização”. Munanga (1990) acrescenta ainda os termos “negritude” e “identidade negra”, popularizados pelo movimento.

Apesar das divergências, no geral a militância negra não conseguiu se desvincular totalmente da linha cultural, inclusive alguns membros do próprio MNU. Nesse sentido, muitos grupos culturais que nasceram naquele período já carregavam um cunho político de luta e resistência na sua organização, como é o caso do Ilê Aiyê, o Bloco afro mais antigo da Bahia, cujos membros fundadores eram filiados ao MNU.

O Movimento Negro e o movimento de mulheres negras, como atesta Gonçalves e Silva (2000) passaram praticamente as décadas de 80 e 90 envolvidos com as questões da democratização do ensino, ora mobilizados na denúncia contra o racismo na ideologia escolar, ora partindo para ações mais concretas. Gonçalves (2000) destaca que uma das principais bandeiras de luta, e que sempre esteve presente na agenda do movimento negro, é o direito à educação, ainda que concebida com diferentes significados ao longo do tempo:

ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano (GONÇALVES, 2000, p. 139).

A persistência de uma visão racialmente homogênea acerca da sociedade brasileira por parte dos setores progressistas contribuiu para que as políticas públicas do Estado fossem pensadas sob a ótica da universalidade, como atesta Vieira (2003):

[...] entre as diversas pedagogias progressistas, as propostas de igualdade social para negros sempre estiveram atreladas às saídas universalistas, e, as perspectivas de ascensão social para esse grupo, de modo paradoxal ao que defende as próprias propostas progressistas, são vistas como processos individuais. (VIEIRA, 2003, p. 84).

Com a redemocratização do país, alguns movimentos sociais começaram a exigir uma postura mais ativa do poder público no combate específico às diferenças sociais. Só então foi possível a criação de condições para implementação de algumas ações que contemplassem as reivindicações dos movimentos das mulheres e dos negros há anos pleiteadas, as chamadas ações afirmativas. Segundo Silva Jr.:

Denominam-se ações afirmativas aquelas que se propõem a firmar os princípios de igualdade de tratamento, remuneração, ascensão na carreira, promoção profissional entre homens e mulheres, ou entre brancos e negros no âmbito da política, da educação e do trabalho (SILVA JR., 2003, p. 46).

Domingues (2008, p. 107) demonstra, a partir de dados levantados pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) que todas as políticas públicas universais que foram adotadas pelo Estado entre os anos 1929 a 1990, “não conseguiram provocar mudanças significativas nas desigualdades raciais no progresso educacional brasileiro”.

Da relação do Movimento Negro com o Estado foi possível a criação de conselhos estaduais e municipais, fundados a partir da década de 1980, nos governos pós-militarismo, se estendendo para os vários Estados brasileiros, servindo de modelo e estímulo para a criação de outras instâncias similares. A promulgação da Constituição de 1988 é considerada um marco nessa abertura do Estado para as proposições do Movimento Negro. A década de 1980 marca também o processo de emancipação das mulheres negras em relação ao Movimento feminista hegemônico e o Movimento Negro, promovendo um intenso debate na ocasião do 1º Encontro Nacional de Mulheres Negras, fazendo críticas contundentes ao encobrimento da questão racial no Movimento Feminista e à supremacia masculina no Movimento Negro. (DOMINGUES, 2008).

Por ocasião do centenário da Abolição (1988), foi criada no âmbito da União, a Fundação Cultural Palmares, um órgão do Ministério da Cultura com a finalidade de preservar os valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência da população negra na

formação da sociedade brasileira. No início dos anos 90 um grupo de ativistas da USP – Universidade de São Paulo, fundaram o Núcleo de Consciência Negra, empreendendo uma luta por cotas raciais na Universidade.

A partir da “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, realizada em 20 de novembro de 1995, as principais entidades e lideranças do Movimento Negro passaram a assumir abertamente a reivindicação por políticas de promoção da igualdade racial. O evento chegou a reunir cerca de 30 mil pessoas em Brasília.

A participação do Brasil na III Conferência Mundial contra o Racismo, em Durban (África do Sul, 2001), culminou com o Estado brasileiro assumindo uma longa pauta antirracista e se comprometendo com implementação de políticas públicas de promoção da igualdade racial. Sob a influência do Movimento Negro em diálogo com o Governo Federal foram criados entre os anos de 2001 e 2003, Grupos de Trabalho, Conselhos e Secretarias, com status de ministério, como a SEPPIR¹⁶ – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, pela qual passou mulheres militantes dos movimentos negro e feminista, e cuja atuação foi de extrema importância para criação de programas de pré-vestibular em comunidades carentes, e para promulgação da Lei 10.639/2003 (SILVÉRIO e TRINIDAD, 2012). A Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares aprovadas pelo CNE, para o estudo das relações raciais e para o ensino da história e cultura dos afro-brasileiros e africanos constituem uma das principais conquistas do Movimento Negro no campo da legalidade.

Várias outras organizações negras surgiram nos últimos anos, voltadas para educação, (compostas não somente por negros), centradas em núcleos de estudos e pesquisa em História da África e História afro-brasileira. Merece destaque a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros/as (ABPN), que realiza encontros bianuais, e os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) nas Universidades Federais e Institutos Federais.

Nos últimos anos percebe-se um processo de regionalização e multiplicação dos movimentos sociais negros, levando em conta as demandas específicas de cada entidade e território, e o surgimento de outras entidades de impacto nacional, fragmentando de certa forma a unidade política representada pelo MNU, o que não significa desarticulação da luta negra, mas sim rompimento com o isolamento político do Movimento Negro. Várias pautas, respeitando os diferentes contextos sociais, passaram a ser reivindicadas. No mapeamento realizado pelo Núcleo de Estudos Interdisciplinares do Negro Brasileiro (NEINB/USP),

¹⁶ Infelizmente alguns desses órgãos foram extintos pelos últimos governos, entre 2015 e 2019. A SEPPIR por sua vez perdeu o status de Ministério, e teve o orçamento cortado pela metade pelo atual Governo Bolsonaro.

constatou-se a existência de mais de mil e trezentas entidades na década de 1990 (GUIMARÃES e HUNTLEY, 2000, p.70 apud DOMINGUES, 2008). Algumas dessas novas entidades vem se destacando por suas pautas em defesa do território quilombola como a Coordenação Nacional dos Remanescentes de Quilombos.

Domingues (2008) em sua análise sobre os movimentos negros contemporâneo, destaca suas principais tendências, sendo elas: de *regionalização*, já apontada aqui; a de *institucionalização*, representada pela aproximação do Movimento Negro com o Estado, com a criação de órgãos e secretarias específicas para o combate ao racismo nas três esferas, municipal, estadual e federal; a de *ogzação*, muitas organizações negras nasceram dentro desse viés como entidade não-governamental e sem fins lucrativos, ofertando os mais variados serviços, desde o educacional ao de geração de emprego e renda; *partidarização*, a baixa representatividade política dos negros, além do descaso histórico dos partidos (tanto da direita quanto da esquerda) em relação a questão racial, têm levado alguns grupos a reivindicarem a criação de um Partido Negro, defendendo sobretudo, o voto racial; a *sindicalização*, o movimento também tem buscado intervir no meio sindical, visando o combate à discriminação no ambiente de trabalho, instaurando junto a Central Única dos Trabalhadores (CUT) comissões específicas para tratar da questão, nos vários sindicatos do país. Contudo, Domingues ressalta as dificuldades dessas comissões que muitas vezes são isoladas nos sindicatos, representando muitas vezes apenas um papel simbólico. E a última tendência é da *celebração da negritude*, refere-se à celebração racial, estabelecida como uma política consolidada desde à década de 1990.

A celebração da Negritude, como afirma Sansone (2004 apud DOMINGUES, 2008), é veiculada pela música, pela dança, pelo corpo, pela estética, pelos símbolos artísticos, pelos artefatos, pela religiosidade. Domingues destaca ainda as campanhas pela valorização da cultura e beleza negra em revistas e objetos, ressaltando a importância desses mecanismos para construção da “autoestima e autoimagem positivas dos negros. “Impulsionada politicamente, essa revalorização da negritude pretende funcionar como mecanismo pedagógico de construção do orgulho racial”. O Movimento Negro entende que para o processo de superação do racismo se faz necessário “o (re) encontro afro-brasileiro com sua identidade étnica” (DOMINGUES, 2008, p. 113).

O Movimento também apresenta uma série de problemáticas que constituem algumas das suas discussões internas como a dificuldade de mobilização nacional da população afro-brasileira para uma luta mais efetiva contra o racismo, especialmente em decorrência do conflito racial no Brasil ser silenciado, não declarado; a questão racista (com ações voltadas aos

fenotipicamente negros) de boa parte do movimento, vista por alguns setores, inclusive do próprio movimento como uma tendência essencialista, dificultando a cooptação de outros grupos como aliados do antirracismo; a dificuldade de constituir-se como um corpo político eleitoral e partidário, além de outros (DOMINGUES, 2008). Porém, não é pretensão desse estudo abarcar todas as problemáticas do Movimento, muito menos esgotar a discussão.

1.3 Decolonialidade e perspectiva negra

A temática da Decolonialidade é considerada uma discussão relativamente nova no espaço acadêmico, visto que a mesma não se define como uma teoria em si ou uma teoria universal, com regras, padrões e normas a serem seguidas. Contudo, a decolonialidade como prática de insurgência está presente nas ações e vivências de comunidades tradicionais, como quilombolas, indígenas, nas organizações negras brasileiras “afrocentradas”, nos saberes dos grupos subalternizados que buscam um modo de ser, saber e viver diferentes dos padrões ditados pela ocidentalização. Nos propomos assim, discutir a decolonialidade a partir de uma perspectiva negra, o que significa evidenciar processos silenciados, pois aí consiste a lógica decolonial. A perspectiva teórica decolonial emerge como um projeto de emancipação dos povos, e busca enfatizar uma nova cartografia do mundo, por isso mesmo o “pensamento decolonial” não se prende a uma geografia-física-política, mas questiona a universalização da geopolítica do conhecimento eurocentrado como estratégia de invisibilização de outras histórias, de outros conhecimentos.

Os intelectuais da Decolonialidade se utilizam do termo “decolonial”, por sugestão de Walter D. Mignolo, para diferenciar os seus propósitos “da luta por descolonização do pós-Guerra Fria, bem como dos estudos pós-coloniais asiáticos” (ROSEVICS, 2017, p. 191), evidenciando uma distinção entre os estudos pós-coloniais: àqueles que consideram o processo colonial encerrado com as independências de países africanos e asiáticos, e àqueles que apontam a continuidade desse processo com a colonialidade. Por essa razão, Grosfoguel (apud ROSEVICS, 2017) aponta para necessidade de descolonização tanto dos estudos pós-coloniais, quanto os subalternos, fazendo uma referência, nessa última parte, aos estudos asiáticos.

A ideia da decolonialidade foi proposta pelo Grupo Modernidade/Colonialidade (MC), em resposta aos silenciamentos da teoria pós-colonial em relação as contribuições de intelectuais da América Latina. Entre os membros do grupo estão Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh. Sua produção “busca construir um projeto

epistemológico, ético e político a partir de uma crítica à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos”. (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p.16).

Tais estudos surgiram com base no pensamento e nas vivências dos povos indígenas e afro-caribenhos da América Latina (BALESTRIN, 2013), e dialogando com os movimentos de descolonização territorial da África e da Ásia, (SILVA, FERREIRA, SILVA, 2013, p. 252), e ainda se referenciam no pensamento do educador Paulo Freire, levando em conta suas contribuições para o postulado de uma educação humanizadora. Alguns membros do grupo MC, como Mignolo e Sousa Santos, tecem fortes críticas ao que consideram como cumplicidade do Marxismo para com o colonialismo e o eurocentrismo, e “rejeitam a validade do marxismo como a única utopia radical, crítica e anticapitalista, para o século XXI” (BALESTRIN, 2013, p. 107). O grupo MC desenvolveu alguns conceitos que fazem parte das suas principais categorias de análise tais como: o mito de fundação da modernidade, a colonialidade, o racismo epistêmico, a diferença colonial, a transmodernidade, a interculturalidade crítica e pedagogia decolonial. (OLIVEIRA, 2016).

A base do pensamento do grupo consiste na afirmação de que “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (MIGNOLO, 2005, p.75). Neste sentido é importante esclarecermos três dos termos envolvidos, a partir da concepção desse Grupo: modernidade, colonialismo e colonialidade.

Quando falamos de modernidade nos remetemos ao contexto histórico europeu e seu projeto civilizador do mundo colonial, isso porque a Europa constituiu-se a si própria como palco da modernidade e de seus correlatos: civilidade, desenvolvimento, direitos humanos, democracia entre outros. Segundo Pinto e Mignolo a modernidade, assim como seus correlatos: “são realidades discursivas, constituídas e validadas no curso das interações simbólicas nem sempre plenamente conscientes entre sujeitos individuais e coletivos” (2015, p. 385). Além disso, a modernidade faz parte de um discurso local, que se pretende global. A modernidade se apresenta como realidade objetivamente “natural”, “necessária” e “inevitável”, escondendo assim, seu caráter discursivo-político e dominação econômica. No contexto mais recente da colonialidade capitalista, os Estados Unidos emergem como novo centro de dominação econômica e política (PINTO e MIGNOLO, 2015).

Os teóricos da decolonialidade trouxeram a localização temporal do início do sistema-mundo capitalista/patriarcal/cristão/moderno/colonial europeu para o ano de “1492”, o que implicou numa reinterpretação da modernidade. Para eles a modernidade não surgiu no interior da Europa, com características e traços considerados positivos, descritos como modernos: “Reforma, Ilustração, Revolução Industrial” (BERNADINO-COSTA & GROSFUGUEL,

2016). Assim esses autores entendem que, a modernidade existe em decorrência do colonialismo, o que significa dizer, que não existe modernidade sem a violência da dominação.

Quanto ao colonialismo e colonialidade, Quijano explica que são conceitos distintos, apesar de se relacionarem. O Colonialismo se refere ao processo histórico de dominação colonial capitalista da Europa sobre Américas no qual o “controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial” (QUIJANO, 2007, p. 93).

A colonialidade por sua vez, refere-se “a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno” (TORRES, 2007, p. 131) e que se sobrepôs a este, não se limitando as relações formais de poder entre colonizador e colonizado. Assim, de acordo com Quijano (2005) e Torres (2007), ainda que o colonialismo seja um período histórico já findado, a colonialidade permanece, pois ela se refere a uma dominação imperialista que segue presente na realidade e nas subjetividades dos povos colonizados, a qual se expressa em diversas esferas, como na autoridade coletiva, no trabalho, na subjetividade/intersubjetividade, na produção de conhecimento, mas principalmente na ideia de raça. A colonialidade traduz-se como formas de controle que nos foram impostas: controle do gênero e da sexualidade, a partir de um padrão moral cristão; controle ou domínio epistemológico do conhecimento, a partir do descarte de saberes “Outros”.

Para uma melhor compreensão dos efeitos da colonialidade, o grupo MC formulou como conceitos centrais para sua investigação, os termos colonialidade do poder, do saber e do ser. A “colonialidade do poder” (QUIJANO, 2005) está relacionado a dominação e exploração, e refere-se ao processo de invasão e ocidentalização do imaginário do outro pelo colonizador. Mignolo (2005, p. 36) ressalta que a “colonialidade do poder é o eixo que organizou e continua organizando a diferença colonial, a periferia como natureza”.

A colonialidade como um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista, obedeceu a uma lógica de classificação e hierarquização baseada no eurocentrismo, associando raça (como forma de controle) à divisão do trabalho e, portanto, configurando um novo padrão de poder ao tornar a categoria raça como seu eixo articulador (QUIJANO, 2007, p. 93). É a partir das relações sociais que se estabeleceram com base na ideia de raça entre colonizador e colonizado, que nasceram nas Américas, as novas identidades históricas: índios, negros e mestiços, além de redefinir outras. “Assim, termos como espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma

conotação racial” (QÜIJANO, 2005, p. 117). Raça e identidade racial tornaram-se, portanto, instrumentos de classificação social básica da população, sendo o europeu e seus representantes coloniais, uma representação da categoria branco. Assim afirma Qüijano:

Os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (QÜIJANO, 2005, p. 118).

A “colonialidade do saber”, termo cunhado por Mignolo, pode ser entendido como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeias, de negação do legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos (QÜIJANO apud OLIVEIRA e CANDAU, 2010). A subalternização epistêmica do outro, levou-o a própria negação e esquecimento de seus processos históricos, sendo este seduzido pela cultura colonialista. Nesse contexto, a geopolítica do conhecimento moderno torna-se uma das principais estratégias da modernidade europeia, uma vez que sua cosmovisão é tomada como única verdade universal a ser transmitida como ciência, passando mesmo a ser cultuada (MIGNOLO, 2005). É, portanto, esse conhecimento científico eurocentrado que é reproduzido na Academia, e conseqüentemente nas escolas. Em “*A Colonialidade do Saber*”, Lander (2005) nos lembra que o legado epistemológico do eurocentrismo nos impede de compreender o mundo a partir da realidade em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias.

Walsh (2005), entretanto, aponta a “colonialidade do ser” como sendo a expressão mais forte dos demais conceitos. Apoiada nos escritos de Fanon, a autora relaciona o colonialismo a não-existência. “Em virtude de ser uma negação sistemática da outra pessoa e uma determinação furiosa para negar ao outro, todos os atributos de humanidade, o colonialismo obriga as pessoas que ele domina a perguntar-se: em realidade quem eu sou?” (FANON apud WALSH, 2005, p. 22). Além de limitar fisicamente o colonizado, o colonizador ainda o reduz a personificação do mal. Nesse sentido, a colonialidade do ser nega a condição humana de africanos e indígenas. Para Walsh (2007), o negar do estatuto humano ao indivíduo subalternizado através da violência epistêmica implanta problemas reais entorno da sua liberdade, do seu ser e da sua história.

A decolonialidade nos sugere um pensamento fronteiroço, pensar a partir de outras geopolíticas, que não a cartesiana (europeia), cujo processo de desenvolvimento humano é analisado de forma dual; nos estimula a pensar a partir das periferias geográficas; “aprender

que o Sul existe, aprender a ir para o sul, aprender a partir do Sul e com o sul” (global), como propõe Santos (1995, p. 508). A decolonialidade propõe o “desengajamento epistêmico” em relação ao ocidentalismo, visto que sua retórica salvacionista, civilizatória, e desenvolvimentista têm reduzido “cosmologias, manifestações artísticas, ciências e tecnologias, formas de organização econômica e política” “Outras” à “superstições, mitos, folclore e tradições irracionais, isso quando não são totalmente suprimidas” (PINTO e MIGNOLO, 2015, p. 389).

Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) ressaltam que os intelectuais da decolonialidade são responsáveis apenas pelo desenvolvimento analítico dos conceitos, uma vez que podemos encontrar essas formulações na tradição do pensamento negro, respaldando ainda que os habitantes da fronteira do sistema mundo/colonial não são passivos. Por isso os autores destacam que muitos intelectuais do pensamento negro descreveram sobre a colonialidade, ainda que não tenham se utilizado do termo, o deixaram implícito em seus escritos e críticas, destacando: W. E. B. Du Bois, Oliver Cox, Frantz Fanon, Cedric Robinson, Aimé Césaire, Éric Williams, Angela Davis, Zora Neale Hinton, bell hooks.

As intervenções político-acadêmica do pensamento negro brasileiro também figuram como práticas decoloniais, pois pensaram e “pensam a condição da sociedade brasileira a partir da experiência da diferença colonial. A partir do lugar epistêmico do negro nessa sociedade” (BERNARDINO-COSTA & GROSFUGUEL, 2016, p. 20). Alguns nomes da intelectualidade negra brasileira têm se destacado neste sentido: Lélia Gonzáles, Beatriz do Nascimento, Sueli Carneiro, Guerreiro Ramos, Abdias do Nascimento, Clóvis Moura, Nilma L. Gomes, Kabengele Munanga, Neuza Santos Sousa, Valter Silvério, etc.

Nesse sentido Gomes (2010) defende a existência de uma perspectiva negra decolonial brasileira, tendo em vista que intelectuais, ativistas dos movimentos sociais e organizações negras têm produzido conhecimentos pautado em suas vivências. Seus esforços trouxeram à tona uma série de denúncias sobre as práticas racistas que se perpetuam na sociedade brasileira, inclusive na educação, a começar pelos currículos das escolas públicas e privadas. Esses movimentos têm buscado romper com o padrão epistêmico que nos foi imposto pela colonialidade, e reivindicam o pleno reconhecimento da sua cidadania, a preservação das tradições da cultura e religião de matriz africana; igualdade e equidade de direitos educacionais e políticos. Contudo, não deixa de haver um esforço no âmbito acadêmico por parte de alguns pesquisadores, no sentido de tentar inserir as práticas e estudos de intelectuais negros brasileiros na perspectiva decolonial, visto que o grupo MC em si, não traz na sua composição pesquisadores negros brasileiros.

Desse modo, Bernadino-Costa (2018) fala da necessidade de um diálogo mais horizontal entre as reflexões produzidas por intelectuais negros brasileiros, a decolonialidade, em vista do seu projeto de descolonização, e as produções do Atlântico Negro¹⁷, o que envolve as conexões entre os dois lados do Atlântico, dos povos da diáspora e da África negra. As produções dos intelectuais negros brasileiros por muito tempo foram marginalizadas e mesmo descartadas pela produção hegemônica do conhecimento, mas também pouco têm sido incluídas pela nova perspectiva que visa a América Latina como campo do saber, assim como na tradição dos estudos acerca do Atlântico Negro (BERNADINO-COSTA, 2018). Assim, o autor registra:

Diante desta urgente necessidade de construirmos um universalismo concreto – ou uma pluriversalidade –, consideramos fundamental trazer as contribuições de intelectuais negros brasileiros para o cerne das teorizações decoloniais e para o centro da tradição de estudos do Atlântico Negro (BERNADINO-COSTA, 2018, p. 126).

A luta legítima dos movimentos negros e de intelectuais e pesquisadores negros se dar em decorrência das desigualdades socioeconômicas e criminalização do negro, e em favor da coexistência das diferentes formas de conhecimento, pela reinterpretação da história afro-brasileira, e pelo direito de afirmação de uma identidade negra positiva individual e coletiva. A luta negra é pela sua dignidade enquanto ser humano (D’ADESK, 2001).

D’Adesky (2001) ressalta a importância da Constituição de 1988 quando no seu parágrafo VIII - da Ordem Social, art. 215, admitiu a existência do pluralismo cultural étnico da população brasileira, com o Estado se responsabilizando por sua proteção. Por outro lado, o texto constitucional defende o universalismo, pautado na ideia de estado democrático, e do cidadão sem distinção de cor, raça, sexo e cultura. A questão é que a congregação de pluralismo étnico e universalismo, no caso brasileiro, – cujas taxas de desigualdade desenhadas pelo racismo são gritantes – na prática tem se mostrado insuficiente, beneficiando a já privilegiada cultura dominante, além de dá condições à sua manutenção, forçando a alienação das demais culturas desprivilegiadas.

O pluralismo étnico cultural, segundo d’Adesky, “não abarca necessariamente a política de tratamento em pé de igualdade das diferentes culturas que se encontram num dado território” (2001, p. 204). O que fez com que o movimento negro tomasse o caminho do multiculturalismo crítico, reivindicando o direito a diferença, o resgate das identidades, como forma de contemplar

¹⁷ O Atlântico Negro, de Paul Gilroy, publicada em 1993. Na obra, o autor chama atenção para a relação triangular entre Europa, África e as Américas, especialmente para as trocas interculturais e traz uma discussão sobre as identidades, se colocando contra a ideia de pureza racial (BERNADINO-COSTA, 2018).

essas culturas subalternizadas. O multiculturalismo diverge em parte do pluralismo étnico, por exigir e aceitar o reconhecimento igualitário de valor das diferentes culturas. No dizer de Adesky (2001, p. 205) “o multiculturalismo busca sobretudo a valorização da pessoa humana enquanto cidadã, a partir do reconhecimento afirmativo dos valores coletivos expressos na cultura de cada grupo e comunidade”.

Contudo, o multiculturalismo também tem sofrido críticas, especialmente, quanto a sua prática, por atuar, segundo Walsh (2005), apenas como termo descritivo das múltiplas culturas, e por sua base ideológica epistêmica ser eurocêntrica. Faltaria à concepção multiculturalista, o diálogo entre a diversidade e as diferenças culturais. Desse modo, “multiculturalismo” tornar-se-ia um conceito insuficiente para abarcar as práticas insurgentes dos grupos negros e indígenas entorno da busca pelo diálogo e a coexistência das culturas humanas, sem permitir hierarquias. Essa disputa epistêmica para o estudo das relações raciais sobre qual das concepções melhor se aplica à realidade brasileira, se a multicultural crítica ou a intercultural crítica, dar-se, pois ambas “constituem importantes fatores de mudança no contexto nacional e internacional, quer seja a nível individual, quer coletivo” (TAVARES e GOMES, 2018, p. 56).

Ao refletir sobre uma Pedagogia Decolonial, Walsh (2005) propõe pensar a emergência da diferença colonial a partir da interculturalidade, pois no contexto da América Latina, ela tem um significado específico por “está ligada às geopolíticas do espaço e do lugar, às lutas históricas e atuais dos povos indígenas e negros e à construção de projetos sociais, culturais, políticos, éticos e epistêmicos, orientados para a transformação social e para a descolonização” (WALSH, 2006, p. 21). Lembrando que, esse conceito não nasceu nos meios acadêmicos, mas nas comunidades indígenas.

Walsh ressalta que a interculturalidade, para uma prática radical e subversiva só nos serve se for numa perspectiva crítica (interculturalidade crítica). Assim uma pedagogia decolonial, ou seja, “uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa” – só nos valerá a partir de uma perspectiva intercultural crítica, o que ainda está em processo de construção (WALSH, 2007).

O que não se pode negar são esforços por parte da comunidade negra em manter-se viva, e em luta permanente pelo seu autoconhecimento e valorização. Nesse sentido, a perspectiva negra se reflete no pensamento e na forma de organização da comunidade negra, seja ela intelectualizada, militante ou simplesmente atuante na esfera do vivido, no seu modo de pensar sua situação social e educacional, mas também sua cultura, sua religião e ancestralidade, as relações raciais entorno do ser negro e da construção da identidade ou das identidades negras.

1.4 Identidade negra e negritude

A identidade que carregamos de forma individualizada marca nossa diferença em relação ao outro. Sua função, como afirma Munanga (2012), é ontológica, ou seja, serve para dá significado a nossa existência. A identidade coletiva é uma categoria de definição por grupo, e também carrega um sentido ontológico. Mas tanto a identidade individual quanto a coletiva podem ser por autodefinição ou autoatribuição como podem ser uma identidade atribuída por outrem. No processo de colonização e dominação europeia, os povos que foram subjugados tiveram suas identidades autoatribuídas, fragilizadas, negadas ou mesmo exterminadas, e receberam uma nova identidade ou identificação coletiva pautada no olhar cultural etnocêntrico do colonizador, tornando-se uma concepção racializada dos sujeitos, fixados no “não-lugar” ou como diria Fanon (2008), na “zona do não-ser”.

Por muito tempo as teorizações acerca das identidades possuíram um caráter discursivamente essencialista, predominando uma concepção da identidade como algo fixo e imutável, que não sofreria com ação cultural ou do tempo, não levando em conta os aspectos históricos, nem as mudanças sociais. No entanto, um novo olhar das ciências humanas tende a considerar a complexidade dessa discussão, especialmente em relação a “dimensão multifacetada da identidade dos sujeitos” (SILVA & SILVA, 2017, p. 10).

Hall (2006) em seus estudos sobre identidade cultural na pós-modernidade ou modernidade tardia, acabou por descrever três concepções de identidades dos sujeitos, forjadas pelo pensamento social: o sujeito iluminista, de identidade centrada e essencialista, transvertido de sujeito universal; o sujeito sociológico, que por não ser autossuficiente, teria sua identidade formada a partir da interação com a sociedade; e por fim, o sujeito pós-moderno, que surge em decorrência da crise dos sujeitos anteriores estáveis. Esse último corresponde ao sujeito composto por várias identidades culturais, cujo processo de identificação, torna-se cada vez mais provisório e problemático. Possui identidades muitas vezes contraditórias e/ou não-resolvidas. Uma identidade não-fixa, não essencial e, portanto, não-permanente, resultante dos processos históricos. A descrição desse último sujeito por Hall, composto por múltiplas identidades, congrega com a concepção de identidade ou identidades, sejam elas individuais ou coletivas, como resultado de um construto social e histórico, uma identidade construída a partir da diferença e não fora dela, cuja proposição encontramos em d’Adesk (2001); Munanga (2012); Gomes (2002); Ferreira (2004); e Silva & Silva (2017).

De acordo com d’Adesk (2001), a identidade é formada a partir da interação do indivíduo consigo mesmo e com os outros, por meio das nossas experiências e relações sociais.

No mesmo sentido Ferreira (2004, p. 48) aponta a identidade como “um processo dinâmico em torno do qual o indivíduo se referencia e constrói a si e a seu mundo, e desenvolve um sentido de autoria”, classificando-a no campo da psicologia, como categorias pessoal, social e política.

Munanga (2008) por sua vez, defende a Identidade ou personalidade coletiva como um processo e não um produto acabado. Para ele, a construção da identidade não se dá no vazio. Alguns elementos são importantes nessa constituição tais como língua, história, cultura, religião, situação social. Porém, no caso da identidade negra afrodiáspórica, os elementos que ajudam a referendá-la são as experiências e memórias daqueles que sobreviveram à diáspora, conjuntamente às experiências que adquiriram no novo território.

Ao falarmos de identidade negra, e, portanto, de identidade racial e étnica, devemos pensar a partir de um duplo e antagônico processo de construção. De um lado, uma identidade que fora imposta, ditada pelo colonialismo e pela colonialidade, construída de forma negativa e reduzida a um processo de desumanização, a ponto da pessoa do negro querer negar-se a si mesmo, sucumbindo aos valores da branquitude. Por outro lado, há uma tentativa de resgate, de reconstrução e construção de novos valores, de superação e humanização, tomando como ponto de referência a África e/ou as lutas forjadas pelos próprios negros da diáspora, e a cultura afro-brasileira, como sinônimo de resistência.

As várias teorias que sustentaram por um longo período a tese da inferioridade do negro, legitimaram não só a divisão da humanidade em raças desiguais, como também ajudaram a sustentar a concepção de racionalidade iluminista, privilegiando a posição do homem branco, como ser racional e detentor das leis. Foi com base nessa ideia de sujeitos estáveis que se forjaram as identidades nacionais. Uma identidade nacional constitui-se de elementos naturais, mas também de “elementos que só existem nominal ou discursivamente, à medida que apontam para uma unidade desejada, e que ignoram as múltiplas experiências sociais, mascarando as diferenças” (SILVA & SILVA, 2017, p. 13).

Munanga em sua obra “*Rediscutindo a Mestiçagem*” (2008) destaca que o debate racial no Brasil em torno da diversidade por muito tempo esbarrou nas persistentes teorias de mistura racial entre branco, índio e o negro, justificando que o país era resultado de uma cultura sincrética, única e mestiça, essa seria, portanto, a identidade nacional brasileira. Acompanhado desse discurso havia um menosprezo e negação da importância dos elementos da cultura africana e desvalorização da participação dos negros na construção do Brasil, vistos pela elite branca como principal símbolo do atraso e degradação do país. Desse modo o processo de construção da nacionalidade brasileira girou em torno de um ideal de branqueamento da população, ao mesmo tempo que reforçava o mito da democracia racial. Se o processo de

branqueamento físico fracassou, sua ideologia não, seu mecanismo psicológico fora inculcado no inconsciente coletivo da sociedade, dificultando a busca por uma identidade a partir da negritude ou da mestiçagem, visto que a identidade branca foi posta como um ideal a ser alcançado (MUNANGA, 2008).

Assim, a sociedade brasileira de cunho assimilacionista estabeleceu como modelo e padrão, o branco ocidental cristão, como parâmetro e referência para os não-brancos que a esse modelo deveriam se assemelhar: “o negro não querendo ser negro e não conseguindo ser branco através dos seus descendentes, coloca-se como pessoa num impasse: ser sem querer ser – versus querer ser sem poder ou conseguir” (VALENTE, 1987, p. 43).

Fanon (2008) mesmo tendo analisado outro contexto psíquico-racial e social da comunidade negra da sua época, seus estudos são definitivamente aplicáveis a nossa realidade. Em sua obra *“Pele negra, máscaras brancas”*, publicada em 1952, ele aponta o homem negro como um habitante da zona do não ser, ou seja, a zona da não-existência ou da subhumanização, aquele que goza do desprivilegio racial. O negro foi fixado nessa zona pelo olhar imperial do branco. Este, por sua vez, não precisa enunciar sua condição racial, visto que ele encarna a personificação universal de homem. Assim, o homem branco é só homem. O homem negro é um homem negro. Sua existência está atrelada a sua condição racial. Ao se questionar sobre o “que quer o homem negro?”, Fanon responde: “o negro quer ser branco!” ((FANON 2008, p. 27). Esse desejo de embranquecer-se é o desejo de tornar-se homem, de ser reconhecido como homem por àquele que o desumanizou.

Para ascender a condição de ser, o homem negro passa a usar “máscaras brancas”, ou seja, passa a comportasse como um branco, a almejar os valores culturais da branquitude. Contudo, ao adotar a linguagem dos brancos, ao destacar-se no mundo dos brancos, o negro é lembrado da sua origem, do seu lugar, “é devolvido a zona do não-ser” “por meio da violência simbólica ou física” (BERNADINO-COSTA, 2016, p. 510).

De acordo com Fanon, a corporalidade marca o negro. Pelo racismo o corpo negro está preso à natureza, à selvageria, à sexualidade, o olhar racista pautado na epidermização o invisibiliza, de forma estratégica para manter-se no poder. Vivendo o paradoxo entre ser visto e não-visto, o negro não possui individualidade, nem interioridade. Diante disso, a generalização é usada: “todos os negros são iguais”, “basta conhecer um negro e já terá conhecido todos os outros”. Por isso, segundo essa concepção racista generalizada, todos os negros são uma ameaça em potencial. Essas posições dos indivíduos na sociedade a partir das relações de poder passam, então a ser naturalizadas (BERNADINO-COSTA, 2016).

Para Fanon o homem negro só se libertará do complexo de inferioridade, criada pelo colonialismo, tomando consciência da sua realidade, se despindo da máscara branca e vestindo sua máscara negra. Assim escreve: “Desde que era impossível livrar-me de um complexo inato, decidi me afirmar como negro. Uma vez que o outro hesitava em me reconhecer, só havia uma solução: fazer-me conhecer” (FANON, 2008, p. 108).

Desse modo, para que o negro seja reconhecido tal como ele é, homem – e aqui acrescentamos também a mulher negra, que perante o homem branco e também ao homem negro, acaba ocupando um não-lugar e luta por sua humanização enquanto ser-mulher – um ser, cujo corpo e alma são inseparáveis, é preciso se fazer conhecer, tornar-se visível. E isso só será possível, retirando a máscara branca. Construindo um novo humanismo. Esse corpo negro que é invisibilizado, e inferiorizado pelo olhar racista, também é resistente, e torna-se uma agência de conhecimento ao assumir sua invisibilidade. Seu projeto de libertação passa pelo assumir sua negrura, sua localização no mundo colonial. “Sua luta política passa a ser tornar visível o invisível” (BERNARDINO-COSTA, 2016). É importante acrescentarmos o papel da mulher negra na construção dessa identidade ou identidades negras, visto que negros e negras são atravessados por outras identidades, além da racial. No caso da mulher negra sua luta torna-se especialmente dupla, para o seu reconhecimento e autoafirmação como mulher (sua identidade de gênero) e negra (sua identidade racial).

A afirmação da negritude perpassa pela não aceitação da sua autonegação e assimilação imposta pelo olhar do branco para ser aceito. Trata-se de um projeto político, de um novo humanismo, que vai muito além do Movimento de Negritude de libertação dos países africanos, movimento este que se apresentava como um meio e não um fim. A negritude aos olhos de Fanon precisa ser um movimento contínuo que vislumbre o futuro, uma luta pela autoafirmação dos corpos negros de homens e mulheres, para que estes possam coexistir com os brancos, sem a necessidade de se assimilar.

Munanga no mesmo sentido, ressalta que a identidade negra só se faz com a negritude. E explicita que a Negritude enquanto movimento histórico nasceu como uma reação racial negra à violência racial branca, ou seja, a negritude surge em consequência ao racismo (MUNANGA, 1990). O autor ainda argumenta que o negro ao se dá conta que sua salvação não está no branco ou no processo de assimilação de seus valores, ele volta-se para si, e essa retomada está “na sua afirmação cultural, moral, física, intelectual, na crença de que ele é o sujeito de uma história e de uma civilização que foram negadas e que precisava recuperar. A essa retomada, a essa afirmação de valores da civilização do mundo negro, deu-se o nome de “negritude” (MUNANGA, 1990, p. 111).

A negritude não se refere somente à cultura dos povos portadores de pele negra, que de fato são todos culturalmente diferentes. Na realidade, o que esses grupos humanos têm fundamentalmente em comum não é como parece indicar o termo Negritude à cor da pele, mas sim o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e de terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mas, mais do que isso, de ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas (MUNANGA, 2009, p. 20).

Contudo, Munanga também reconhece que a dificuldade dos movimentos sociais negros em reunir todos os negros ou sua maioria, e em lhes inculcar o sentimento de pertença a uma identidade coletiva, não é por falta de capacidade discursiva, mas sim em decorrência das ideologias raciais do branqueamento e do mito da democracia racial, ainda impregnados no imaginário social. A exaltação da mestiçagem do povo brasileiro (desde que essa tendesse para o branco) fez (e ainda faz) parte de uma ideologia do clareamento, e eliminação do negro. Como reforça Munanga (2008, p. 15)., essa “ideologia [...] roubou dos movimentos negros o ditado ‘a união faz a força’ ao dividir negros e mestiços e ao alienar o processo de identidade de ambos”.

A identidade negra do ponto de vista da comunidade negra (e de seus representantes), como afirma Munanga (2012), é constituída a partir de alguns fatores: sua história, sua cultura, e possivelmente sua psicologia (que ainda requer ser mais estudada, não do ponto de vista biológico ou racial como já fizeram no passado recente, mas do ponto de vista histórico, da ancestralidade, do condicionamento socioeconômico). Por isso, no processo de construção da identidade coletiva negra é preciso resgatar sua história e autenticidade de forma positiva. Daí a necessidade e importância de ensinar as histórias da África e do Negro/Negra no Brasil, a partir de novas abordagens e posturas epistemológicas que visem romper com depreciação à pessoa do negro/negra, a fim de que se ofereça subsídios para a construção de uma identidade negra positiva, na qual negros e negras sejam vistos não mais como objetos da história, mas sim como sujeitos/sujeitas participativos/as de todo o processo de construção da cultura e do povo brasileiro.

Silvério e Trindad (2012) classificam a identidade negra como um produto político do apagamento da multiplicidade cultural dos povos africanos escravizados no Brasil. Como o Movimento negro, acreditamos que ser negro e negra hoje é ser identificado/a como negro/a e reconhecer-se como negro/a, não aceitando estigmatizações, não abrindo mão de denunciar o racismo e qualquer tipo de discriminação, reivindicando seu lugar de sujeito nas relações sociais. Ainda que a prática do racismo, pautado principalmente na discriminação pela cor dos indivíduos seja silenciada e mesmo negada, aparecendo por trás das evidências, pautadas pela lógica da homogeneização da semelhança que estigmatiza o que é diferente, afirmar a identidade negra faz parte de um processo de ruptura com uma história de negação dessa

identidade que foi historicamente, inferiorizada e subjugada diante de um ideal estético-cultural eurocêntrico. Assim, ser negro e negra no Brasil significa esclarecer aos outros negros e negras e seus descendentes do papel fundamental que tem a desempenhar para mudar a situação étnico-racial, social e cultural. Uma questão de princípios e objetivos, por isso mesmo, uma questão política.

A discussão acerca das identidades ainda que complexa torna-se necessária, inclusive no campo educacional. Nilma L. Gomes (2002) sobre a relação entre identidade e educação explicita que a escola interfere na construção da identidade negra, a partir do olhar lançado sobre a história e cultura negra, e pode contribuir para valorização dessa identidade de forma positiva, como pode contribuir para sua depreciação, negação e mesmo apagamento. Sendo a identidade negra um processo contínuo de construção que ocorre nos vários espaços ocupados por negros e negras, entende-se que essa identidade também é construída ao longo da vida escolar desses sujeitos.

Na escola, negros e negras se deparam com diferentes olhares sobre seu pertencimento racial e sua cultura, sobre sua experiência e visão de negritude, que muitas vezes se chocam. Gomes (2002) aponta para a importância do reconhecimento das diferenças para o processo de humanização no processo educativo para além das semelhanças. Um outro problema ressaltado pela autora é quanto ao olhar “pedagógico” acerca das especificidades do alunato negro, que acaba por transformar a diferença racial em deficiência e desigualdade, isolando o educando negro de acordo com suas condições socioeconômicas, desse modo desenvolvem os seguintes argumentos: “não aprende porque não come direito”; “não aprende porque a família é desestruturada”. Ou quando a diferença racial é tomada como deficiência ela passa a ser justificada pelo psicologismo: o educando negro é “indisciplinado”, “lento”, “atrasado”, “defasado”.

Escola e professores ignoram aspectos históricos, sociais e econômicos que incidem sobre o comportamento do alunato negro, além do não-reconhecimento da estrutura excludente do sistema escolar. Desse modo, a diferença cultural da aprendizagem passa a ser vista como um desvio. Por outro lado, apesar das situações discriminatórias as quais negros e negras são sujeitos, e da representação social negativa sobre o “ser negro”, nós negros/negras construímos uma história de reação e resistência, produzindo cultura. Assim, Gomes reforça a necessidade desses processos serem pesquisados e ensinados dentro das escolas e para-além dos muros escolares.

CAPÍTULO 2 - O SISTEMA DE ENSINO E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

2.1 Universo da pesquisa: por dentro do contexto do colégio cívico-militar

Nas últimas décadas a educação escolar tem sido apontada como um dos principais meios para se driblar as desigualdades sociorraciais que assolam o país. Ao mesmo tempo em que recebe duras críticas por ser vista como reprodutora de ações que ajudam a manter tais desigualdades. A ideia de que o espaço escolar é neutro e de que a aprendizagem ali ofertada é favorável a todos os grupos sociais, povoa o imaginário escolar e é amplamente difundido por diversos setores, e ainda veiculada nas propagandas governamentais.

De acordo com Souza (2009), grande parte das ações escolares muito raramente favorecem as camadas mais populares e oprimidas, o que inclui basicamente quase toda a população negra, que como aponta os indicadores sociais¹⁸, fazem parte dos substratos mais baixos e médios da sociedade, nos quesitos educação, saúde, saneamento básico, emprego e salário, dentre outros. Iniciativas muito particulares e de forma isolada no campo educacional, têm partido de professores, que visam a valorização da comunidade negra, ficando muitas vezes restritas apenas às contribuições culturais e de forma superficial. “As manifestações culturais, políticas e econômicas dos povos africanos e afro-brasileiros, com contribuições mais significantes para uma sociedade moderna, não são consideradas” (SOUZA, 2009, p. 7).

Freire (1976) ao analisar criticamente a educação tradicional aponta para a existência de uma “cultura do silêncio”, preservada e reproduzida pela cultura dominante, o que por sua vez tem contribuído para perpetuação das desigualdades e alienação dos grupos oprimidos. Por cultura do silêncio, entende-se uma prática de emudecimento das massas, dos oprimidos que são impedidos de falar, proibidos de manifestação, excluídos de decisões que dizem respeito à construção de regras determinantes de suas próprias vidas. No dizer de Freire:

Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir e de optar. Como tal, não é o privilégio de uns poucos com que silenciam as maiorias. É exatamente por isso que, numa sociedade de classes, seja fundamental à classe dominante estimular o que vimos chamando de cultura do silêncio, em que as classes dominadas se acham semimudas ou mudas, proibidas de expressar-se autenticamente, proibidas de ser (FREIRE, 1976, p. 49).

¹⁸ Ver: Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça – Instituto de Pesquisa Econômica Ampliada (IPEA) em parceria com a ONU Mulheres, Secretaria de Políticas para as Mulheres – SPM; e Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPPIR. 4ª Edição, 2011.

Pensar a educação a partir das relações étnico-raciais constitui um grande desafio, visto que o ensino escolar, desde sua constituição foi mobilizado a atender as expectativas da classe dominante. A diversidade étnica e racial daqueles que frequentam a escola é muitas vezes ignorada, perpetuando-se o mito da democracia racial, um ideal de igualdade pautado na cultura, na ciência, nos valores e na estética hegemônica branca/eurocêntrica. Os conteúdos curriculares propostos, por sua vez, são trabalhados de forma sucinta e geralmente voltados para o vestibular, o que limita muitas vezes a exploração de temas que atendam as especificidades dos/das estudantes e das comunidades nas quais estão inseridos.

Intelectuais e pesquisadores, alguns ligados à setores governamentais, centros acadêmicos, organizações não-governamentais e movimentos sociais negros, não tem medido esforços na produção de material didático e acadêmico com a temática das relações étnico-raciais, a partir do olhar da comunidade negra. Porém ao mesmo tempo que avançamos nas pesquisas, que deixam cada vez mais escancarada as desigualdades no campo educacional, retrocedemos com o crescimento de movimentos conservadores, como alerta o trabalho *“Práticas Pedagógicas de Resistência”* (2019), organizado por Aldenora C. Machado e Jaqueline A. Barbosa, ao falar de temas que têm encontrado uma certa resistência para serem inseridos no ambiente escolar tais como “racismo”, “gênero” e “diversidade”, mesmo tendo sido incorporados “a duras penas” aos documentos norteadores e na legislação educacional, a partir dos esforços dos movimentos sociais.

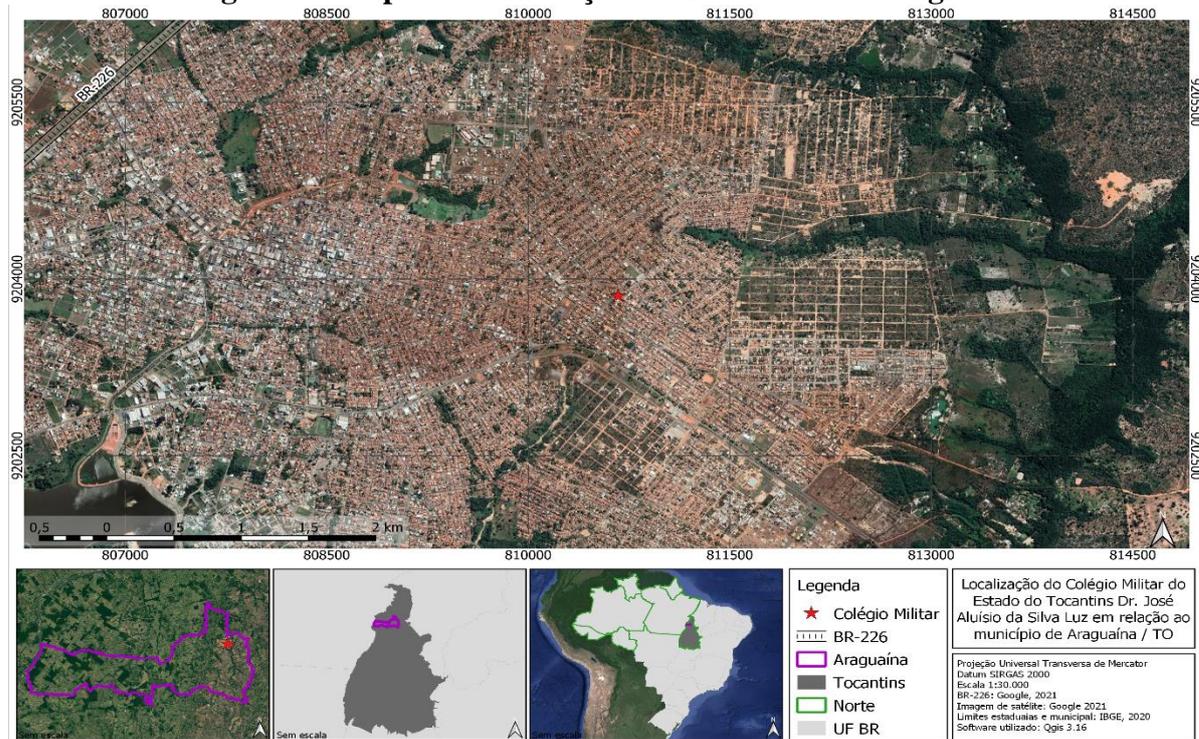
Os mesmos postulados que usamos para descrever a educação pública (leia-se escola pública) regular, serve para descrevermos a educação pública militar. Contudo essa última apresenta algumas particularidades, visto que esse modelo de escola tem por base a hierarquia, a rigidez, além da uniformização de seu público, o que de certa forma pode inviabilizar a manifestação da sua diversidade e o pertencimento étnico-racial por parte dos estudantes, uma vez que precisam manter seus corpos disciplinados dentro de um padrão estético pré-estabelecido. Tal disciplinarização dos corpos negros pode ser observado, por exemplo, em relação aos meninos negros, estes devem manter o cabelo sempre cortado à máquina no “2” ou no “1”, o que significa que, ainda que queiram assumir seu “crespo”, considerado pela comunidade negra como um símbolo identitário, dentro deste sistema, não poderiam.

Este trabalho se insere como uma prática insurgente, pautado nas experiências decoloniais da comunidade negra, no sentido de forçar tessituras no ambiente escolar, e valorizar as diferenças e diversidades ali existentes.

A escola na qual se desenvolveu nossa pesquisa se insere no modelo cívico-militar. Os dados aqui apresentados sobre este modelo institucional foram levantados a partir da pesquisa

documental, bibliográfica e empírica, no sentido de buscar uma aproximação da teoria com a prática. A unidade escolar de Ensino Médio, Colégio Militar do Estado do Tocantins Dr. José Aluísio da Silva Luz, está localizada no Município de Araguaína, na região Norte do Tocantins, a 350 km da capital Palmas. A cidade tem uma população de cerca de 153 mil habitantes, segundo dados do IBGE de 2010, estimando-se um aumento populacional para 173 mil habitantes ainda no ano de 2016. Araguaína é conhecida como a “Capital do boi gordo”, devido a atividade pecuária ser uma das suas principais fontes de renda. Porém a atividade econômica que vem se destacando nos últimos anos é do setor serviços da administração pública, seguida do comércio (SEPLAN, 2017). O mapa (Figura 1) a seguir, destaca a localização do Colégio Militar em relação ao município de Araguaína:

Figura 1 - Mapa de Localização do CMT - III em Araguaína



Fonte: AMORIM, 2021.

Os primeiros habitantes da região que atualmente compõe o município de Araguaína foram os indígenas da etnia Carajá, sendo reunidos posteriormente em área de reserva pela FUNAI. O desbravamento da região por outros habitantes, data ainda das duas últimas décadas do século XIX, com fundação de um pequeno povoado, denominado “Livre-nos Deus” em 1876, as margens do rio Lontra, por medo das investidas dos indígenas na tentativa de retomada do seu território. Porém somente a partir da segunda década do século XX, o povoamento começou a avançar. O povoado do Lontra, que já havia pertencido aos municípios de Araguatins

e posteriormente Tocantinópolis (PEREIRA e DIAS, 2020), em 1949 é integrado ao município de Filadélfia, passando a se chamar Araguaína, em homenagem ao rio Araguaia, que por sua vez, demarca os limites do município com o Pará. Sua municipalização, no entanto, só ocorreu em 14 de novembro de 1958, pela Lei Estadual nº 2.125, mantendo o nome “Araguaína” (SEPLAN, 2017).

A ocupação espacial da cidade não foi muito diferente das demais cidades do país, que cresceram de forma desordenada. Sousa e Brito (2012) registram que a construção da rodovia Belém-Brasília, na década de 1960, possibilitou a expansão urbana do município de Araguaína, de forma rápida, se comparada com as antigas cidades do Norte de Goiás, bem como sua integração as demais regiões do país. Lopes destaca a posição geográfica favorável da cidade:

[...] a cidade de Araguaína, tem se destacado em termos econômicos e tem se constituído como um polo regional mediante ao seu eixo de circulação por vias rodoviárias da qual se destaca a BR-153 (Belém-Brasília) que corta seu eixo norte e sul, além das rodovias estaduais que ligam este município a outras cidades do Estado e de outras regiões (LOPES, 2008, p. 1 apud SOUSA e BRITO, 2012, p. 43).

Devido ao seu rápido crescimento econômico e populacional em meados da década de 1980, por ocasião da criação do Estado do Tocantins, no antigo norte goiano, a cidade de Araguaína foi cogitada para tornar-se capital do novo Estado. Porém os interesses políticos não permitiram, criando-se posteriormente, a cidade de Palmas como capital (SOUSA e BRITO, 2012). Os autores destacam o desenvolvimento desordenado do espaço urbano, entorno das principais vias de acesso ao centro comercial, e das rodovias de acesso ao município.

No processo mais recente de urbanização, o parcelamento do solo, com os loteamentos privados, tornou a ocupação espacial cada vez mais seletiva e segregada, empurrando a população mais carente para os bairros mais afastados e sem a mínima infraestrutura, muitos destes, resultado de invasões (SOUSA e BRITO, 2012). Segundo dados do IBGE 2010, em média 65% da população de Araguaína vive em situação de pobreza, sobrevivendo com apenas um salário mínimo.

Em se tratando da questão educacional, a cidade conta com vários estabelecimentos de ensino em todos os níveis, da creche ao Ensino Superior, sendo reconhecida como a "Capital Universitária do Tocantins", o que se justifica pelo grande fluxo de estudantes no município. A Rede Estadual responde por grande parte dos estabelecimentos escolares. São um total de 18 escolas de Ensino Médio, contra 7 da rede particular e 1 Federal (CENSO ESCOLAR, 2020)¹⁹.

¹⁹Disponível em < <https://www.qedu.org.br/busca/127-tocantins/3471-araguaina>> Acesso em 24 mar. 2021.

As escolas do tipo cívico-militar podem ser definidas como escolas públicas de educação básica, visando ofertar as duas modalidades de ensino: o fundamental e o médio. Essas escolas são gestadas por militares do Exército Brasileiro, da Polícia Militar, do Corpo de Bombeiros ou por militares de outros órgãos da segurança pública. Esta categoria de ensino é regulada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDBN), nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, e por regimento da Polícia Militar ou do Corpo de Bombeiros. (BRASIL, 2021).

Existem, na verdade, duas categorias de escola militar: O Sistema de Colégio Militar do Brasil – Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial/DEPA (com um total de 14 escolas em todo país), é um subsistema de ensino do Exército, sob o comando deste, administrado por oficiais militares, com autonomia para composição do seu currículo pedagógico, podendo ter civis no seu quadro de professores. Seguem as normas e prescrições do Exército e da LDBEN²⁰, Art. 83: “O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2021). Essas escolas são financiadas pelo Ministério da Defesa e pelo Ministério da Educação, ofertando o Ensino Fundamental e Médio, com custo médio por aluno bastante elevado²¹, com vagas destinadas a grande maioria, aos filhos dos militares, que acessam a escola via seletivo. Em geral são escolas bem equipadas, e com auto índice de aprovação dos discentes e no ingresso destes às Universidades²². Mesmo não sendo uma regra, espera-se que os discentes dessas escolas sigam a carreira militar.

A outra modalidade são as Escolas Cívico-Militares (já somam mais de 200 unidades em todo o país), cuja gestão é compartilhada entre a Secretaria de Educação e a de Segurança Pública, de modo que o corpo docente é constituído por civis e militares habilitados na área pedagógica, enquanto a gestão administrativa e de conduta ficam por conta dos militares ou profissionais da área de segurança (XIMENES et al, 2019). Essas escolas são mantidas financeiramente pelas Secretarias Estaduais ou Municipais (com parceria do Ministério da Educação), além de receberem constantes doações por parte da sociedade civil.

O fato de ter feito parte do corpo docente dessa instituição, me permite afirmar, a partir da observação empírica, que na prática há uma interferência, ainda que mínima, dos militares

²⁰ Fonte DEPA/DECEX (Ministério da Defesa – Exército Brasileiro. Disponível em <<http://www.eb.mil.br/>> Acesso em 28 fev. 2021)

²¹ O investimento por aluno nos Colégios Militares do Exército é de 19 mil ao ano. (Dados da UBES, 2019). Disponível em <<https://ubes.org.br/>> acesso em 28 fev. 2021.

²² Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/as-diferencas-entre-escola-militar-civico-militar-e-publica>> Acesso em 20 fev. 2021

na atividade pedagógica dos professores, visto que assumem a coordenação geral dos docentes, e avaliam diretamente o trabalho destes. No cotidiano da escola observada, sua identificação é apenas como uma instituição militar, no geral não há uma compreensão da escola como cívico-militar por parte dos discentes²³.

A terceirização da gestão das escolas públicas tem se intensificado em todo território nacional nos últimos anos, transferindo a administração de escolas municipais e estaduais para corporações militares (REIS et al, 2019), o que significa dizer que, boa parte dessas escolas surgem aonde anteriormente era uma escola pública regular, com os agentes da segurança pública assumindo não só a estrutura física predial da escola, como também o corpo docente e discente da antiga instituição. Foi criado em 2019 o Plano Nacional de Escolas Cívico-Militares²⁴, pelo Decreto presidencial nº 9.465, visando a ampliação desse formato de ensino em todo território nacional, o que inclui Estados e Municípios. O programa propõe implantar 216 Escolas Cívico-Militares em todo o país, até 2023, sendo 54 por ano (BRASIL, 2019).

Um dos fatores usado como justificativa para o crescimento dessas escolas, por parte do Ministério da Educação e de alguns setores da sociedade civil são os índices alcançados nas chamadas avaliações externas, que ajudam a gerar o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)²⁵ e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e, vestibulares, visto que tem superado àqueles das demais escolas públicas. Contudo, os resultados positivos podem estar vinculados mais à origem escolar dos estudantes, do que às regras ali impostas. Um outro ponto, é a expansão do modelo associada a ideia de controle da violência nos bairros, recebendo apoio significativo de parte da população, como lembra Mendonça (2019, p.595): “o combate à violência, ao envolvimento com drogas aparentam povoar o imaginário das famílias como bons argumentos para apoiarem a iniciativa governamental”.

²³ Registrou-se algumas manifestações públicas por parte dos estudantes do CPM, no segundo semestre de 2019, quando foi anunciado pela SEDUC – TO a alteração da nomenclatura das escolas militares do Estado. Na ocasião buscou-se explicitar situação cívico-militar da instituição. O episódio foi interpretado como uma interferência da Secretaria, por parte dos discentes e de alguns docentes. A escola também não foi muito receptiva com anúncio da mudança no sistema de seleção dos estudantes para o ano de 2020.

²⁴ O Decreto nº 9.465, em sua seção II, Artigos 11 e 16, propõe a criação e expansão do modelo de escola cívico-militar para instituições de educação básica “municipais, estaduais e distrital tendo como base a gestão administrativa, educacional e didático pedagógica adotada por colégios militares do Exército, Polícias e Bombeiros Militares” (MEC, 2019).

²⁵ O IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente (IDEB - Ministério da Educação – MEC portal.mec.gov.br)

Ribeiro e Rubini (2019) em artigo sobre as escolas militarizadas, apontam que alguns argumentos como o suposto fracasso da escola pública e a da instituição familiar também são fatores para a adesão de pais e mesmo dos municípios à escola militar:

É como se os dois fatores estivessem apontando para a falência de duas instituições basilares da sociedade: a família e a escola. Sem conseguir conter as brutais mudanças que a sociedade passou a sofrer na virada do século XX para o XXI, sem conseguir dar conta da suposta inversão de valores que teria reconfigurado as relações sociais, as famílias passaram a concordar com a presença de militares (dos Srs. e Sras. de farda), e até a apelar por ela, nas instituições públicas civis de ensino. (RIBEIRO & RUBINI, 2019, p. 3).

Atualmente, o Colégio Militar do Estado do Tocantins²⁶ possui unidades nas cidades de Alvorada, Araguaína, Arraias, Araguatins, Augustinópolis, Colinas, Guaraí, Gurupi, Miracema, Palmas, Palmeirópolis, Paraíso, Porto Nacional e São Miguel, que abrangem estudantes do ensino fundamental e médio. O acesso à essas unidades anteriormente via seletivo, agora é feito pelo mesmo sistema informatizado das demais escolas do Estado.

A junção entre educação e militarismo não é uma novidade ou exclusividade do Brasil. Sua prática por aqui, vem desde os tempos de D. Pedro II, quando este fundou a primeira Escola Militar do Brasil, no Rio de Janeiro, em 1889, de cunho assistencialista. Fora pensada a princípio para atender um público masculino (filhos de militares), incorporando bem mais tarde também o público feminino.

Silva Filho et al (2017) em seus estudos sobre a implantação da escola cívico-militar no Tocantins, destacam a educação prussiana do século XVIII como base da educação militarista no Brasil, à medida que educa por meio da disciplina externa, e se apresenta como ideal de redenção. Tal ideal tem seu ápice no Brasil durante o período da Ditadura militar. Para Ludwig (1998) o ensino militar ao criar um ideal de homem, o herói nacional, faz com que o aluno assimile “os valores de obediência, submissão, dependência, paternalismo, assiduidade, pontualidade, racionalidade e meritocracia” (LUDWIG, 1998, p. 22 apud SILVA FILHO ET AL, 2017).

O processo de militarização do ensino básico é um fenômeno mais recente (HAJJAR, 2005 apud BENEVIDES e SOARES, 2020), e tem se tornado cada vez mais uma preocupação de educadores e pesquisadores em todo país, especialmente em decorrência dos projetos de expansão da rede de escolas militares. Para estes, a militarização das escolas públicas faz parte

²⁶ O Decreto nº 6.022, publicado pelo Governo do Tocantins no Diário Oficial no dia 11 dez. 2019, padroniza o nome das escolas cívico-militares do Tocantins, que passam a se chamar Colégios Militares do Estado do Tocantins. Disponível em: <<https://portal.to.gov.br/noticia/2019/12/11>> Acesso em 25 mar. 2021

de um projeto que contraria a proposta de “escola pública para todos”, prevista no Art. 105 da Constituição, pois visa o controle da população, via uniformização, disciplinarização, imposição do medo, considerando que educação e segurança pública são coisas bem distintas (MENDONÇA, 2019). Criticam, entre outras coisas, o que seria uma “cisão entre o que é considerado como controle disciplinar” (associados às tarefas dos militares, com regras pautadas no militarismo dos quartéis), e o “âmbito pedagógico da vida escolar”, feita por professores civis. Por via de regra, valores éticos, morais e sociais estariam “regrados e ordenados pelos policiais como se pertencesse a outro âmbito”, dissociados das tarefas dos professores (DIS et al, 2019, p. 3). Caberia, portanto, ao professor nesse sistema de ensino, ministrar suas aulas, e se preocupar com o aprendizado e resultado da “matéria” lecionada.

Os pesquisadores INSFRAN FFN et al (2020) entendem como problemática a proposta de militarização de mais escolas públicas via Decreto presidencial, sem uma discussão aberta com a sociedade – apesar da adesão às escolas militares por parte dos Estados e Municípios ser “voluntária” – além de considerarem que esse modelo escolar caminha na contramão da tão sonhada “educação humanista, autônoma, reflexiva, dinâmica e libertadora”, representando um possível aniquilamento das subjetividades dos estudantes e a pluralidade social ali camuflada. A falta de investimento nas escolas públicas, o corte dos gastos na educação²⁷, e a previsão de injeção de cerca de 1 milhão de reais por escola dos municípios e estados que aderirem ao projeto do Governo (MENDONÇA, 2019), talvez expliquem melhor o grande volume de adesão ao modelo de escola militar.

2.1.1 O cotidiano do CMT – III de Araguaína

Nosso intuito, para este trabalho não é discutir se o sistema educacional militar é ou não o mais adequado, mesmo porque acreditamos que o sistema escolar brasileiro como um todo precisa ser repensado, no sentido de valorizar a pluralidade sociorracial ali existentes. O que nos propomos é repensar formas de evidenciar a diversidade humana e as contribuições da população negra na sociedade, as vivências e subjetividades de educandos e educandas negras presente nesse ambiente escolar, aproveitando o ensejo da própria LDBEN, que também rege as práticas pedagógicas da escola cívico-militar, e em particular a Lei 10.639/2003 que modifica

²⁷PEC do Teto dos Gastos – 241 (ou 55) – congela investimentos (gastos) em alguns setores públicos como saúde e educação pelos próximos 20 anos. A medida foi aprovada no Senado com 53 votos a favor contra 16 votos contrários, em 13 de dezembro de 2016. Disponível em: < <https://www.politize.com.br/teto-de-gastos-publicos-infografico/>> Acesso em 15 marc. 2021.

alguns pressupostos da LDBEN, e nos respalda a prática de uma educação transgressora, no sentido de torna-la mais inclusiva. Dito isso, destacamos alguns aspectos da estrutura pedagógica escolar que consideramos relevantes para nossa pesquisa.

O Colégio da Polícia Militar do Estado do Tocantins - (CMT Unidade III), é um estabelecimento de ensino, vinculado ao sistema educacional do Estado em convênio com a Polícia Militar do Tocantins, ofertando o Ensino Médio Regular nos turnos matutino e vespertino. Instituída por meio do Termo de Cooperação Técnica nº 008/2015, a escola foi criada pela Lei Complementar nº 083 de 4 de setembro de 2012. O CMT – III foi autorizado a funcionar onde antes havia o Centro de Ensino Médio Dr. José Aluísio da Silva Luz. O Colégio localiza-se à Avenida Goiás, nº 626, setor Coimbra, em Araguaína – TO (REGIMENTO INTERNO, 2018, pag. 8).

A história da escola está registrada nas primeiras páginas do Projeto Político Pedagógico (2019), fazendo referências a antiga estrutura escolar, que ali existia desde 1998, mediante lei de criação nº 61 de novembro de 1997, atendendo os estudantes dos bairros circunvizinhos nas modalidades de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. A partir de 2001 a escola passa a atender apenas o Ensino Médio, nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) por meio da Lei 1.136 de 28/02/2000, autorizado pela resolução nº 055 de 16 de maio de 2002. Alguns projetos e programas anteriores a militarização atendiam a escola, tais como o PACTO (Pacto pelo Ensino Médio) e PROEMI (Programa Ensino Médio Inovador) do Governo Federal, implantado em 2014, visando “promover um Ensino Médio significativo e antenado às demandas da sociedade atual” (PPP, 2019, p. 15). Em 2014 também foi criado o Grêmio Estudantil, buscando valorizar o “protagonismo juvenil”. O PPP registra também ações voltadas para o fomento da cultura negra nesse período, com o nome de “Axé Consciência Negra”. Esse Projeto aparentemente foi abandonado pela nova proposta de ensino.

A partir de 2016, o Colégio Dr. José Aluísio passou ser denominado Colégio da Polícia Militar (CPM) – Unidade III. A principal justificativa utilizada para implementação do novo modelo reverbera sobre o que já dissemos anteriormente, acerca da ideia de uma educação pública fracassada. Registrou-se em documento oficial da escola o seguinte argumento:

O Colégio da Polícia Militar surge do anseio da comunidade local por uma escola pública de qualidade, que atendesse não apenas as questões pedagógicas, mas também disciplinares, em um contexto e que a educação tem sido desacreditada como instrumento de transformação e inclusão social (PPP, 2019, p.15).

Sob a então, direção do Major PM Edilson Pereira de Sousa, o novo formato de ensino, a exemplo do que acontece a outras unidades, foi contemplado com uma estrutura física já pronta, com vias de acessibilidade apta a pessoas com deficiência física, laboratório de informática, e biblioteca, recebendo posteriormente pequenos ajustes e reparos na gestão da Polícia Militar. O CPM (atual CMT) passou a ofertar apenas o ensino diurno (turnos matutino e vespertino) com o total de 22 turmas, com média de 732 alunos já no seu primeiro ano. A partir do seu segundo ano de funcionamento, o ingresso para 1º Ano na escola passava a ser via seletivo, enquanto para as demais turmas, os novatos prestariam entrevistas e prova prática de “ordem unida”. Segundo o Manual de Campanha de Ordem Unida do Exército Brasileiro (Ministério da Defesa), a Ordem Unida

se caracteriza por uma disposição individual e consciente altamente motivada, para a obtenção de determinados padrões coletivos de uniformidade, sincronização e garbo militar. Deve ser considerada, por todos os participantes – instrutores e instruendos, comandantes e executantes – como externalização da disciplina militar, isto é, a situação de ordem e obediência que se estabelece voluntariamente entre militares, em vista da necessidade de eficiência na guerra. (CDOUTEX, 2020, p. 13).

Atualmente o Colégio recebe estudantes não apenas dos bairros circunvizinhos, mas também de outras cidades do Estado, e de vários níveis sociais. Em 2019 seu público era de 802 educandos matriculados (Ano 2019). A escola justifica que essa migração se deu especialmente pelo fato de os pais desses educandos acreditarem que no CMT “encontrarão as bases sólidas necessárias que os habilitem a ingressarem nas Universidades Públicas mais concorridas”, além do reconhecimento da qualidade do trabalho ali desenvolvido. (PPP, 2019, p. 16).

O corpo administrativo do Colégio é composto por militares da ativa e da reserva e assumem as funções de Chefia de Setores (da Coordenação Administrativa; Coordenação Pedagógica; Coordenação Disciplinar; e da Coordenação Financeira - cargos ocupados por oficiais PM: Capitães). A orientação disciplinar fica a cargo de sargentos, cabos e soldados PM. O único cargo administrativo que fica por conta de um civil na Escola – servidor nomeado diretamente pela SEDUC – é a Secretária (PPP, 2019).

Na seção deveres do aluno, Art. 16 – VIII, do Regimento Interno do CMT/III – Araguaína, explicita como os estudantes devem se apresentar: “Usar os uniformes impecavelmente limpos, mãos asseadas, unhas amparadas, mantendo uma apresentação pessoal irrepreensível e postura elegante e manter-se assim durante todo o período previsto ou fora dele quando em deslocamentos” (REGIMENTO INTERNO, 2018, p. 24). O uso da farda é

obrigatório²⁸ e atrasos às aulas, assim como qualquer desrespeito às regras, geram desconto na chamada “avaliação disciplinar”. Por via de regra, o estudante da escola militar não deve participar de forma alguma de manifestações públicas de protestos, como greves, estando fardado. Em geral os militares lecionam a disciplina “Noções de Cidadania”. Esta aborda temas como a “ordem unida”, orientações de trânsito, meio ambiente, etiqueta social, prevenção às drogas, Estatuto da Criança e do Adolescente etc. Essas e outras atividades são desenvolvidas no decorrer de uma (1) hora que é acrescida ao horário dos estudantes (REGIMENTO INTERNO, 2018).

Para o nosso propósito, merece nossa atenção o processo avaliativo empregado pela escola que em geral está dividido em dois blocos: Av1 (Avaliação 1) valendo 5,0 – composta por uma prova escrita no valor de 3,0 pontos; e a outra parte da nota equivale as atividades diversificadas à critério do professor no valor de 2,0 pontos; e a Av2 (Avaliação 2) – consiste numa prova de questões objetivas no valor de 5,0 pontos. A primeira fase da Av1 e da Av2 são aplicadas em dias específicos para todos os estudantes, com datas determinadas pela coordenação pedagógica.

Se por um lado a realização de constantes simulados estimula os educandos a se saírem melhor nas avaliações externas, por outro lado, esse tipo de avaliação não consegue “mensurar” o potencial e a criatividade dos mesmos. O fato da atividade diversificada, que poderia explorar de forma mais densa essa criatividade, em decorrência da pontuação, é considerada pelos educandos como a menos importante. Outro ponto que considero problemático é que os educandos/as que tem dificuldades com as provas objetivas (na prova de tipo Av1 pode haver questões subjetivas) não tem oportunidade de serem avaliados por outro mecanismo na chamada recuperação, que também é feita por meio da prova. Como afirma Tragtenberg, em sua crítica sobre “Relações de poder na escola” (1985, p.70): “o que prova a prova? Prova que o aluno sabe como fazê-la, não prova seu saber”.

O processo avaliativo pedagógico no Colégio Militar é um dos mecanismos mais importantes para definir os papéis hierárquicos assumidos pelos/as educandos/as, além do ranking escolar, somado à avaliação disciplinar, que é muitas vezes levada mais a sério pelos estudantes, que a própria avaliação pedagógica, pois aquela pode lhes render honrarias, insígnias e alamares (peça de cordões entrelaçados, colocadas junto ao uniforme) de forma

²⁸ Geralmente o educando/a precisa ter dois uniformes, um de passeio e outro de educação física. Nas formaturas do 3º Ano é exigido um uniforme de gala. Os uniformes e insígnias são custeadas pelos pais ou padrinhos (alguém que decide patrocinar um estudante em dificuldade financeira).

independe. Por via de regra, o educando para estar bem frente a todo corpo da Escola, precisa ter disciplina, mas também boas notas. Os mais bem colocados no ranking pedagógico são remanejados para as chamadas primeiras turmas à cada bimestre (as turmas com melhor resultado pedagógico, sem dúvida são de nº 01, nº 02 para os turnos matutinos; e nº 05 e nº 06 para o turno vespertino, ficando as turmas de números 03 e 07 como intermediárias, e as de nº 04 e 08 composta pelos alunos com os resultados mais baixos). Mesmo a escola buscando meios para aumentar os índices, com monitorias, aulas extras, reforço escolar, o mecanismo avaliativo continua engessado na prova, valendo a soma de 8 pontos contra 2 pontos de atividade alternativa (isso quando o professor decide fazer uma atividade diferente, que não seja prova).

Observando comportamentos e analisando as conversas informais com alguns estudantes dessas turmas de menor índice, depois do processo denominado na escola de reinturmação, pude notar que estes são os que se sentem menos estimulados com o processo de rotação das turmas, e aparentemente têm autoestima baixa, são os mais faltosos, e geralmente os pais são mais ausentes da vida escolar dos filhos. Uma minoria dos educandos dessas turmas recebe elogios dos professores (o que gera pontos na avaliação disciplinar), enquanto que a maioria tem anotações ou punições (o que gera perda de pontos nesse tipo de avaliação), e pouquíssimos deles conseguem ostentar honrarias e alamares, visto que o resultado pedagógico pode interferir na avaliação disciplinar em algumas situações. Outro fato que não me passou despercebido é quanto ao enegrecimento dessas turmas com o passar do ano letivo. Vale ressaltar que é nas turmas 04 e 08 que se concentra o maior número de reprovados e também de desistentes e transferidos para outras unidades escolares. A avaliação do processo ensino-aprendizagem se faz necessário no ambiente escolar, porém os instrumentos tradicionais de avaliação, que acabam prezando mais o quantitativo que o qualitativo, precisam urgentemente serem repensados.

É inegável que o Colégio Militar produz números significativos de aprovação, tanto nas avaliações internas quanto externas. Mas o que faz essa escola tão atrativa para seus estudantes? Na visão do educando, a quem denominamos Kaká (caderno de campo, 2019), seria: “*a ordem, a disciplina, premiação pelo esforço, os cursos extras*”. Os educandos são disciplinados a seguir regras, a se tratarem no âmbito hierárquico de “senhores” e “senhoras”, a respeitar os símbolos nacionais, a manter o ambiente escolar sempre limpo (são os estudantes que limpam os banheiros e devem zelar pela organização da sala de aula, cuidar da horta escolar, e servir o lanche dos colegas); e são estimulados a assumir tarefas como o de chefia de turma e assessorias; a participar de cursos que auxiliam diretamente nas atividades das coordenações disciplinar e pedagógica, na organização de eventos internos da escola, e a participar de

atividades externas à Unidade. Dentre os cursos extracurriculares ofertados pela Unidade está o de Primeiros Socorros e Brigadista Escolar; o de Fiscais; e de Assessor de Comunicação (ASCOM) (REGIMENTO INTERNO, 2018, p. 97-99). As competições e torneios também são alguns dos atrativos destacado pelo corpo discente.

Quanto a filosofia da escola descrita nos documentos oficiais, prevalece a concepção de uma educação tradicionalista, ao mesmo tempo que concebe a questão pedagógica de forma sociointeracionista, admitindo uma “abordagem crítico-social dos conteúdos” (PPP, 2019, p. 25). Mais adiante o documento diz:

Nossa proposta pedagógica fundamenta-se também na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, vendo a educação como um ato político e o sujeito aprendente como um sujeito ativo e construtor de sua história [...]. Assim a prática pedagógica leva em consideração as expressões culturais, o respeito, o pluralismo de ideias e as diferenças várias (PPP, 2019, p. 25).

O fomento de uma educação tradicionalista, e ainda pautado na rigidez disciplinar, no tratamento hierárquico, e em regras militares, consoante a uma proposta pedagógica libertadora em Freire, como afirma o documento escolar, requer uma certa reflexão, visto que o próprio Freire aponta como necessário, o rompimento radical com a educação tradicional, pois estas servem para alienar os oprimidos (FREIRE, 1979). Porém é importante ressaltar o reconhecimento da educação como ato político, pois de acordo com Freire (1979), não existe neutralidade no processo educativo. O mesmo documento (PPP) admite sobre a metodologia de ensino adotada na escola ser tradicionalista:

A metodologia de ensino do CPM [CMT] considera a diversidade de concepções pedagógicas e predomina em suas ações a metodologia tradicional, no que se refere a alguns aspectos da organização interna da escola como: hierarquia, disciplina, civismo, meritocracia e reinturmação; e ao processo avaliativo, onde predomina a verificação do conhecimento por meio da aplicação de provas e simulados (PPP, 2019, p. 55).

No contexto educacional, partindo da concepção da pedagogia crítica, Freire acredita na capacidade de desenvolvimento da compreensão crítica consciente da realidade por parte do educador e educando, pois o maior problema da educação escolar, segundo ele, é a transmissão de uma educação que só tem permitido ao educando alcançar uma “consciência ingênua” (FREIRE, 1979), que por sua vez, se caracteriza pelo comodismo e conformação com a realidade vivida, como se ela fosse estática e verdadeira. Para Freire, somente a partir do pensar de modo crítico o educando poderá avançar da “consciência ingênua” para a “consciência crítica”.

Alguns temas ainda são considerados tabus ou são tratados com mais receio no interior das escolas, discutidos de forma superficial. Debater por exemplo, o racismo enquanto parte da estrutura social e institucional, e conseqüentemente escolar, nesse ambiente em que se cultiva a ideia de meritocracia e um currículo eurocentrado como sua base principal, acaba evidenciando as resistências a temática, bem como a negação da existência do racismo no ambiente escolar, para-além do âmbito individual. Sodré ressalta que o sistema escolar, enquanto lugar de socialização do conhecimento científico ocidental, tem como traço “uma cor de pele cultural” que é branca e validada como superior (SODRÉ, 2012).

O documento que rege o Projeto Político Pedagógico do Colégio pode ser considerado satisfatório, no sentido de amparar as práticas de uma educação promissora, pois foi produzido com base na legislação educacional (LDBEN, incluindo a Lei 11.645/2008, Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio, na Proposta Curricular do Estado do Tocantins, e BNCC). Porém, estes não são os únicos documentos que regem a prática educacional do Colégio. O Regimento da Polícia Militar do Tocantins também se faz presente e tem peso igual ou maior que os demais nesse ambiente. O Colégio mantém também um alinhamento ao cristianismo, o que é notório em suas atividades coletivas ou de formação.

Sobre as relações étnico-raciais, o projeto político pedagógico para o ano de 2019 traz na sua redação, o reconhecimento da obrigatoriedade da Lei 10.639/2003 bem como da Lei complementar 11.645/2008, que modificaram o artigo 26-A da LDBEN. De modo que no documento, a Escola se propõe “a utilizar procedimentos diversificados de aprendizagem, estabelecer relações com os pais e a comunidade, elaborar e executar projetos, promover momentos de reflexão, estudos e socialização sobre as especificidades das diversas áreas que envolvem tais conhecimentos” (PPP, 2019, p. 49).

No projeto pedagógico para o Ano 2019 as atividades previstas, relacionadas ao tema, estavam direcionadas as turmas com piores índices nas disciplinas de História e Geografia, objetivando alavancá-los. Porém não previa um trabalho interdisciplinar com todas as disciplinas ofertadas no Colégio. Vale lembrar também que não existe um projeto que articule essa discussão com toda a escola, ficando, portanto restrito ao interesse dos professores das áreas descritas. Enquanto professora de História da instituição, me dispus a pensar metodologias, visando discutir as relações étnico-raciais com todas as minhas turmas (1º e 2º Anos), e não apenas com as “turmas problemas”, ao longo do ano letivo. O tempo dispensado a atividade pedagógica coincide com o período da pesquisa de mestrado, por isso nossa análise se atém apenas aos resultados obtidos para turmas dos 2º Anos. Para além da concepção avaliadora, no sentido de obtenção de nota, visamos despertar o interesse dos estudantes pela

temática, refletir sobre o racismo no âmbito estrutural, e valorizar os saberes da África e dos africanos e afro-brasileiros e indígenas no Brasil, bem como fazer com que estes percebessem os negros, não como objeto de estudo, mas como sujeitos vivos e ativos na história, na sociedade e na escola. Mais adiante trago algumas considerações acerca da educação para relações étnico-raciais no ensino escolar.

2.2 Os sujeitos da pesquisa: quem são?

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2010, a maioria da população de Araguaína se auto identifica como parda, com um total de 92.730 pessoas para esse grupo. Os pretos somam 11.462, e os brancos 43.008 (SEPLAN, 2017). Os indígenas somam 285; e os autodeclarados amarelos são um total de 2.999 pessoas. A grande maioria das análises, que têm sido produzidas acerca dos dados dos últimos censos do IBGE, seguindo critérios das condições históricas e socioeconômicas do grupo negro, e através de pesquisas específicas sobre as questões étnico-raciais, têm lido as pessoas ditas “pardas” como pertencentes ao grupo racial negro, assim como os pretos. Essa classificação não se faz de forma específica no questionário do Censo, visto que este tem trabalhado com as categorias cor/raça: branca, preta, parda, indígena e amarela, via autodeclaração dos entrevistados, sendo pardo na descrição de orientação do Censo as pessoas que se declaram mulatas, caboclas, cafuzas, mamelucas ou mestiças de preto com pessoa de outra cor ou raça (ROSEMBERG, 2006, p. 19). O Censo Demográfico é realizado oficialmente desde 1872 no Brasil, e já incluía nos seus questionários o quesito cor/raça, sob diferentes formulações.

Santos (2002) em sua análise sobre os dados estatísticos produzidos pelo IBGE e Instituto de Pesquisa Ampliada (IPEA) e outras instituições justifica o porquê da agregação dos dados para pretos e pardos:

Assim sendo, ante a semelhança estatística entre pretos e pardos em termos de obtenção de direitos legais e legítimos, pensamos ser plausível agregarmos esses dois grupos raciais numa mesma categoria, a de negros. (...) a diferença entre pretos e pardos no que diz respeito à obtenção de vantagens sociais e outros importantes bens e benefícios (ou mesmo em termos de exclusão dos seus direitos legais e legítimos) é tão insignificante estatisticamente que podemos agregá-los numa única categoria, a de negros, uma vez que o racismo no Brasil não faz distinção significativa entre pretos e pardos, como se imagina no senso comum (SANTOS, 2002, p.13 apud GOMES, 2005, p. 40).

Seguindo, portanto, esse entendimento podemos afirmar que a maioria da população de Araguaína é negra. Não foi possível, contudo, fazer esse levantamento sobre os educandos, no

interior do ambiente escolar, em decorrência do período pandêmico²⁹ em grande parte do período da pesquisa, mas também pelo fato desse dado não constar diretamente na matrícula dos educandos, apesar da Portaria nº 156 de 20 de outubro de 2004, do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) orientar para que no ato da matrícula seja inquerido sobre a declaração de cor/raça dos educandos, inclusive ao próprio educando, a partir dos dezesseis anos, o que raramente ocorre. “O dado em relação à cor/raça será obtido mediante documento comprobatório ou por autodeclaração do aluno, quando maior de 16 (dezesseis) anos, ou por declaração do responsável” (ROSEMBERG, 2006, p. 32). O quesito cor/raça só passou a ser incorporado ao Censo Escolar a partir de 2005, com a campanha “Mostre sua raça, declare sua cor!” (ROSEMBERG, 2006).

Segundo informações da Secretaria da Escola³⁰ em que se deu a pesquisa, os dados sobre cor/raça, por ficarem registrados na ficha escolar do estudante, têm sido inserido apenas uma vez no Censo Escolar, no início da vida escolar deles. A escola geralmente, por ocasião do Censo, segue incluindo os dados escolares de matrícula, aprovação e reprovação, transferência, ou quando há alterações nos dados familiares. Vale ressaltar, que a informação quanto a cor/raça dos educandos matriculados não é necessariamente obrigatória, visto que no questionário é dado a opção não-declarado, levando muitos pais a negligenciarem essa informação. E quanto ao fato da Escola não inquirir sobre a cor/raça dos seus educandos/as, fica-se a impressão de que o dado é encarado como irrelevante, visto que também não há uma cobrança mais efetiva por parte do Estado quanto a esse dado. A que se considerar também que as matrículas da rede estadual do Tocantins são automatizadas, o que deveria facilitar a coleta do referido dado.

Mesmo sem os dados oficiais é perceptível e significativa a presença negra na Escola. Dada a importância dessa discussão para o meio escolar, em nossa pesquisa optamos por trabalhar com as categorias de cor preta e parda e com a categoria racial negro, por isso dentre os educandos/as que se dispuseram a participar mais diretamente da pesquisa, selecionamos àqueles que se autodeclararam negros, entre pretos e pardos. A concepção racial do “ser negro” parte de um entendimento político, orientado especialmente pelo Movimento Negro, ao buscar ressignificar o termo, que fora tratado, por muito tempo, de forma pejorativa.

²⁹ Período em que o mundo foi acometido pela doença viral do Corona Vírus/Covid-19. De 2020 a 2021 (Obs: até a conclusão dessa dissertação a pandemia segue, porém em menor escala, devido as políticas de isolamento adotado em todos Estados brasileiros por um determinado período e a vacinação).

³⁰ As informações foram coletadas com a secretária da escola. A funcionária informou que teria que olhar ficha por ficha dos alunos matriculados no ano de 2019. O que seria impossível naquele momento, já que escola estava fechada por conta do isolamento obrigatório.

Pensando o universo escolar a partir do conhecimento e das vivências que ali se produz no contexto da cultura escolar, buscamos desenhar o perfil dos sujeitos colaboradores dessa pesquisa, no sentido de compreendê-los, enquanto sujeitos sociais, históricos, culturais e políticos e ativos participantes de todo o processo educacional.

O trabalho se deu no campo da pesquisa qualitativa. Contudo, para o processo de constituição e entendimento dos perfis de nossos colaboradores utilizamos, a princípio, aspectos da metodologia quantitativa descritiva, usando como técnica de coleta de dados, o questionário semiestruturado (ver nos anexos), com perguntas fechadas e semiabertas. Como defende Bauer e Gaskell (2002, p. 24) “não há quantificação sem qualificação”, quando se trata de mensurar fatos sociais, mesmo porque pesquisas numéricas também requerem interpretação. Para os autores os dados não falam por si só. Desse modo, aplicamos três formatos de questionários: um socioeconômico, um educacional e um étnico-racial. Objetivamos uma análise qualitativa dos dados, no sentido de conhecer nossos colaboradores, bem como compreender como esse ambiente escolar militarizado tem contribuído para processo de construção da percepção da identidade negra coletiva dos estudantes, considerando o debate social sobre o tema.

A pesquisa levantou dados sobre o perfil sócio demográfico e profissional também dos pais dos estudantes, buscando conhecer a realidade familiar dos mesmos, pois entendemos que esse ambiente pode influir no aprendizado dos nossos colaboradores³¹. Os/as educandos/as previamente selecionados somavam vinte (20): dez do sexo masculino e dez do sexo feminino, na faixa etária entre 15 a 18 anos, a maioria com 16 anos. No entanto, houve desistência de cinco jovens no decorrer do processo. De modo que apresentamos apenas as informações referentes aos que acompanharam a pesquisa do início ao fim, um total de quinze educandos/as.

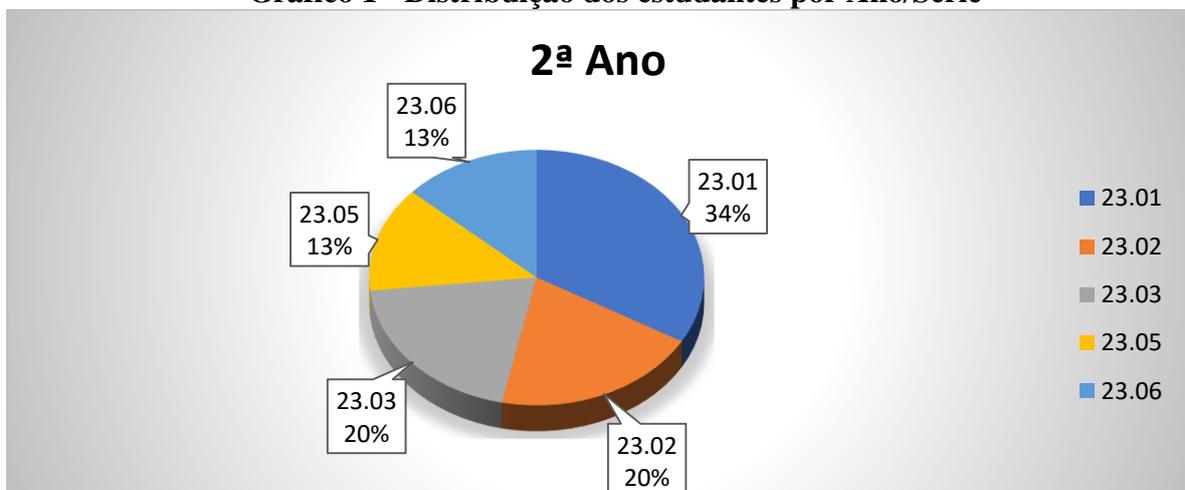
2.2.1 Perfil socioeconômico, educacional e racial dos estudantes

No período de aplicação dos questionários (2019), os/as educandos/as cursavam o 2º Ano do Ensino Médio, no Colégio da Polícia Militar do Estado do Tocantins – CMT/ III, Araguaína, no qual atuei como professora de História. A escolha pelos estudantes de turmas diferentes se deu em decorrência da rotatividade das turmas (reinturmação), o que ocorre a cada bimestre, assim evitamos correr o risco de iniciar o trabalho com um grupo e concluir com

³¹ Todos os dados apresentados na pesquisa foram previamente autorizados pelos pais dos nossos colaboradores, devidamente informados por meio de termos de compromisso e autorização de uso de imagens dos estudantes, e mediante aprovação do Comitê de Ética, cujo modelos se encontram na parte dos anexos. Os questionários utilizados também se encontram em anexo.

outro. Além disso, a distribuição dos educandos-colaboradores por turma, tornou-se desproporcional, devido ao interesse e disponibilidade deles, para-além das atividades de sala de aula, visto que uma parte do trabalho de pesquisa (as rodas de conversa) se daria nos horários de aula adicional (o sexto horário). Dos quinze educandos/as que se mantiveram comprometidos com nossa pesquisa entre os anos de 2019-2021, cinco pertenciam a turma 23.01; três a 23.02; três a 23.03; dois a 23.05; e dois a 23.06³². O gráfico a seguir demonstra a distribuição dos educandos no universo da pesquisa.

Gráfico 1 - Distribuição dos estudantes por Ano/Série



Fonte: SALAZAR SILVA, Questionário de Pesquisa de Campo, 2019

Os educandos voluntários demonstraram ter uma percepção de si enquanto negros, ainda que não seja na perspectiva da coletividade. Buscamos nesse trabalho valorizar e fortalecer os sentimentos de pertença dos educandos a esse grupo. Desse modo trabalhamos com as categorias de cor/raça, além da autodeclaração por grupo étnico-racial para que ficasse mais claro para os participantes, que por fim se reconheceram como descrito na tabela 1.

Tabela 1 - Identificação dos Pesquisados

Qual sua Cor	Resp.	Como se declara	Resp.
Preto	12	Negro	15
Pardo	3	Branco	-
Branco	-	Asiático	-
Amarelo	-	Indígena	-
Índio	-	Não sabe	-

Fonte: SALAZAR SILVA, Questionário de Pesquisa de campo, 2019

³² Os estudantes selecionados da turma 23.07 desistiram de participar: um por motivo de transferência de escola e o outro não justificou a desistência. Em decorrência de ajuste de horário para as minhas aulas do mestrado também fui trocada de sala, pelo menos umas duas vezes, assumindo as turmas 23.06 e 23.07, já no decorrer do 3º Bimestre.

Nossos colaboradores da pesquisa têm entre 15 a 18 anos, a maioria na faixa etária dos 16 anos. Sobre a situação de moradia: a grande maioria deles moram em casa própria e com algum dos seus progenitores. Dois residem em casa de parente, sendo a avó a parente citada por um deles. Apenas uma das colaboradoras não reside com algum familiar, e mora em casa de aluguel na cidade. Dos estudantes que moram em casa própria, seis deles, residem com pai e mãe, que convivem maritalmente; cinco têm pais separados; e os pais de dois dos participantes vivem com outro companheiro ou companheira. Dois dos entrevistados classificaram os pais como solteiros/as. A média de moradores convivendo na mesma casa dos entrevistados é de quatro pessoas; alguns moram com cinco ou mais familiares. Outros quatro convivem com duas ou três pessoas na mesma residência. Todos eles têm irmãos, a maioria só tem um ou dois irmãos. Uma das participantes tem uma família significativamente numerosa, com seis irmãos. A tabela a seguir ilustra a condição de moradia dos participantes.

Tabela 2 - Condição de moradia dos/das participantes

Idade	R=*	Sexo	R=	Residência	R=	Pessoas moram com você	R=.
15- 16	10 estudantes	Feminino	10	Própria	12	Duas	2
17-18	5 estudantes	Masculino	5	Alugada	1	Três	2
-	-	-	-	Casa de Parente*	2	Quatro	7
-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	Outros	-	Cinco	2
-	-	-	-	-	-	Seis ou mais	2

*Casa do parente citado: avó/ *R= Resposta/

Fonte: SALAZAR SILVA, Questionário de Pesquisa de campo, 2019

O aspecto econômico e educacional das famílias dos entrevistados diz muito sobre as condições de estudo dos mesmos. Nesse sentido perguntamos sobre a profissão e a renda dos familiares, bem como o grau de formação dos pais e das mães dos nossos colaboradores. Contudo é importante frisar que nenhum dos jovens educandos da pesquisa colaboram financeiramente em casa. E apenas um deles afirmou trabalhar por meio período, mas recebe ajuda familiar. Assim, sobre a profissão ou emprego dos pais, diversas atividades laborais foram citadas, como a de pedreiro (os educandos empregaram também os termos mestre de obra e encarregado de obra), mecânico, vendedor (de automóveis), caminhoneiro, frentista coordenador de segurança, eletricitista, agente administrativo. Entre as profissões ou emprego das mães foram citadas: doméstica, atendente em xerocopiadora, merendeira, coaching, balconista, assistente (de?), agente financeira, professora, técnica em enfermagem, enfermeira, auxiliar administrativo, chefe de cozinha. Nota-se que algumas dessas atividades são

subalternizadas pela sociedade, além de terem baixa remuneração. O questionário, no entanto, não conseguiu evidenciar se as mães domésticas trabalham em suas casas ou na casa de outrem, o que ajudaria a elucidar se recebem ou não remuneração.

As mães dos entrevistados aparecem com maior grau de escolaridade, se comparado aos pais, sendo que sete delas possuem o ensino superior, contra três pais. A maioria, no entanto, concluiu o ensino médio (sendo 6 mães e 6 pais). Dos que possuem apenas o Ensino Fundamental, somam quatro pais e uma mãe. Um estudante assinalou que a mãe optou pelo curso técnico ao ensino superior. Uma das educandas aparentemente não possui qualquer vínculo familiar com o pai, pois para todas as perguntas referente a este, suas respostas foram “não sei”. A tabela a seguir ilustra o estado civil e a situação escolar dos pais.

Tabela 3 - Estado Civil dos Pais e Grau de Escolaridade

Est. Civil dos Pais	R=	Grau de Escolaridade do pai	R=	Grau de Escol. da Mãe	R=
Solteiro	2	Ens. Fundamental	4	Ens. Fundamental	1
Casado e moram juntos	6	Médio	6	Médio	6
Casado/a com outro/a Companheiro/a	2	Superior	3	Superior	7
Separados ou divorciados	5	Superior incompleto	1	Superior incompleto	-
-		Não sabe	1	Não sabe	-
-		Outros	-	Outros*	1

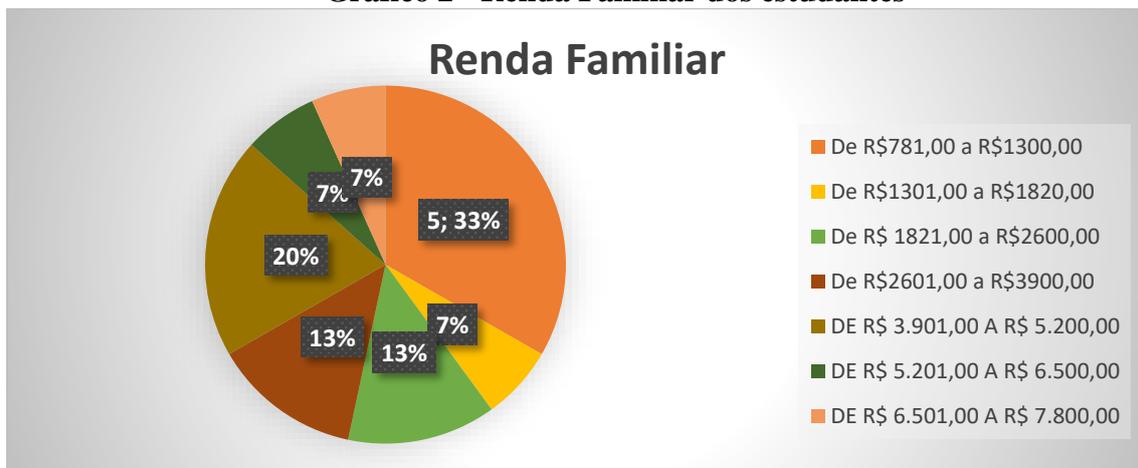
*Outros- Ensino Médio e Curso Técnico

Fonte: SALAZAR SILVA, Questionário de pesquisa de campo, 2019

Quanto a renda familiar mensal, ou seja, a soma da remuneração de todos da casa que trabalham e colaboram com as despesas, sugerimos alguns valores que podem se aproximar do valor real. A maioria assinalou entre as opções que iam de R\$781,00 a R\$1300 até 3.901 a 5.300,00. A renda familiar de pelo menos dois dos estudantes ultrapassou os R\$6.500,00. Considerando o número significativo dos pais com ensino superior, a renda familiar em que duas ou três pessoas trabalham é relativamente baixa, especialmente se considerarmos os cargos de ocupação das mães com ensino superior, aparentemente algumas delas não atuam em suas áreas de formação. Algo que nos chamou atenção foi que a família mais numerosa, entre os

entrevistados é a que possui a menor renda. O resultado para os dados socioeconômicos das famílias dos educandos/as não se distancia da realidade nacional das famílias negras do país, mesmo daqueles com qualificação profissional, ainda tendem a ser os com a menor remuneração se comparada às famílias brancas com mesmo grau de instrução, especialmente entre os lares mais numerosos. Utilizamos o gráfico 2 para demonstrar as opções de renda sugeridas no questionário de pesquisa.

Gráfico 2 - Renda Familiar dos estudantes



Fonte: SALAZAR SILVA, Questionário de pesquisa de campo, 2019

Sobre o uso do computador em casa, ferramenta que se tornou extremamente necessária para os estudos, constatou-se que quatro dos estudantes não possuem computador em casa. Pelo menos dois deles alegaram utilizar o computador da escola, o que provavelmente deve ocorrer no contra turno (isso porque os computadores nessa escola ficam numa única sala de recursos tecnológicos e de uso comum a todos os professores e estudantes, que locam a sala com frequência, devido às unidades limitadas desses recursos). Quanto ao uso de transporte, com exceção de um estudante, as famílias de quatorze dos participantes possuem algum veículo motorizado, contudo a maioria destes se deslocam até a escola a pé (5) ou de bicicleta (2), e pelo menos dois deles dependem do transporte escolar. A maioria dos entrevistados são filhos de Araguaína ou residem há um pouco mais de 10 anos na cidade. Nota-se, porém, que alguns dos entrevistados estão há pouco menos de cinco anos na cidade (pelo menos três deles). E um participante alegou que sua família não reside na cidade. Nenhum dos entrevistados tem filhos.

Os entrevistados concluíram o Ensino Fundamental em diferentes unidades de Ensino, entre escolas particulares e públicas, sendo que a maioria estudou em escola pública ou fez a maior parte dos seus estudos nesse tipo de instituição. Segue a tabela com os nomes das unidades de ensino citadas pelos estudantes:

Tabela 4 - Escolas onde o estudante concluiu o Ensino Fundamental

Tipo de instituição que fez o ensino fundamental	Resp.	Nome da última escola do Fundamental*	Resp.
Integralmente em escola pública	8	Esc. Est. João Batista	1
Integralmente em escola particular	3	Esc. Est. Adolfo A. Medeiros	2
Maior parte em escola pública	4	Esc. Est. Jardim Paulista	1
Maior parte em escola particular	-	Esc. Est. Modelo	1
Escolas comunitárias/CNE ou outro	-	C. Est. Prof. ^a Silvandira S. Lima	1
-	-	Esc. Futuro Feliz	1
-	-	Esc. Est. Paroquial L. Augusto	4
-	-	Sesi – Marlei M. Moreira	1
-	-	Educandário Objetivo	1
-	-	EMEF Plácido de Castro (Parauapebas)	1
-	-	Esc. Est. Adá de A. Teixeira (Goiatins)	1

Fonte: SALAZAR SILVA, Questionário de pesquisa de campo, 2019

Evidenciou-se nas respostas da maioria dos/as educandos/as, que eles tiveram algum contato com a temática das relações raciais ainda nas instituições de Ensino Fundamental, mesmo que não frequentemente (onze disseram que suas respectivas escolas trabalhavam as vezes o tema). Dois, porém, afirmaram que suas escolas não trabalhavam a temática. Os estudantes consideram que escola tem um papel importante, e mesmo decisivo para o seu futuro. Quanto as motivações para estudar no Colégio Militar do Tocantins (CMT – III), oito educandos/as afirmaram que foi por opção própria, seis disseram que foi opção dos pais, e um estudante atribuiu a propaganda positiva sobre a escola o motivo de sua matrícula nessa unidade. A grande maioria dos educandos consideram o CMT uma boa escola, dois pesquisados à consideram uma escola regular e um não soube opinar.

A ideia de uma escola elitista, porém gratuita, aparentemente reforça os argumentos já apresentados sobre o colégio de perfil militar, acerca do apoio e confiança depositada pelos pais nesse tipo de instituição, e pelos próprios educandos, levando em conta também os resultados apresentados nas avaliações externas. A que se considerar que pelo menos um dos pares de pais desses educandos é negro. Estes pais, como os demais, anseiam por filhos disciplinados e obedientes às regras (do Estado). Seria uma forma de preservar a vida de seus filhos? Não temos

uma resposta. Porém sabemos quem são as maiores vítimas da violência institucional no nosso país.

Sobre as atividades geridas pela polícia dentro da escola a maioria dos educandos acreditam que esta colabora para o bom andamento escolar e rendimento dos estudantes. Outros acreditam que serve para estabelecer a ordem. Pelo menos três dos entrevistados acreditam que a escola não precisa da polícia para funcionar, basta que os estudantes queiram estudar. Esse último posicionamento, ainda que não seja unânime entre os educandos, nos remete aos papéis distintos de ambos os órgãos perante o Estado: Polícia – segurança pública, e Escola – educação.

Quanto ao reconhecimento da prática do racismo na atual escola CMT, nove dos entrevistados não sabem reconhecer essa prática na escola; seis dos educandos afirmam existir racismo na atual escola. Reconhecer a prática racista nem sempre é fácil, visto que geralmente ela se dá de forma disfarçada. Percebe-se também uma leitura do senso comum do que venha a ser racismo, como discriminação externalizada em xingamentos contra pessoas negras. No geral, não há uma compreensão do racismo enquanto processo estruturalizado nas nossas relações cotidianas e nas instituições. A maioria dos educandos alegam não perceber diferenças no tratamento entre brancos e negros dentro do ambiente escolar, porém alguns deles afirmam haver essa diferença de tratamento. Um dos entrevistados não soube ou não quis opinar, como consta na tabela de nº 5.

Tabela 5 - Prática de Racismo na Escola

Existe Prática de Racismo na Escola	R=	Percebe diferença de tratamento entre brancos e negros na escola	R=
Sim	6	Sim	4
Não	-	Não	10
Não sabe dizer	9	Não sabe opinar	1

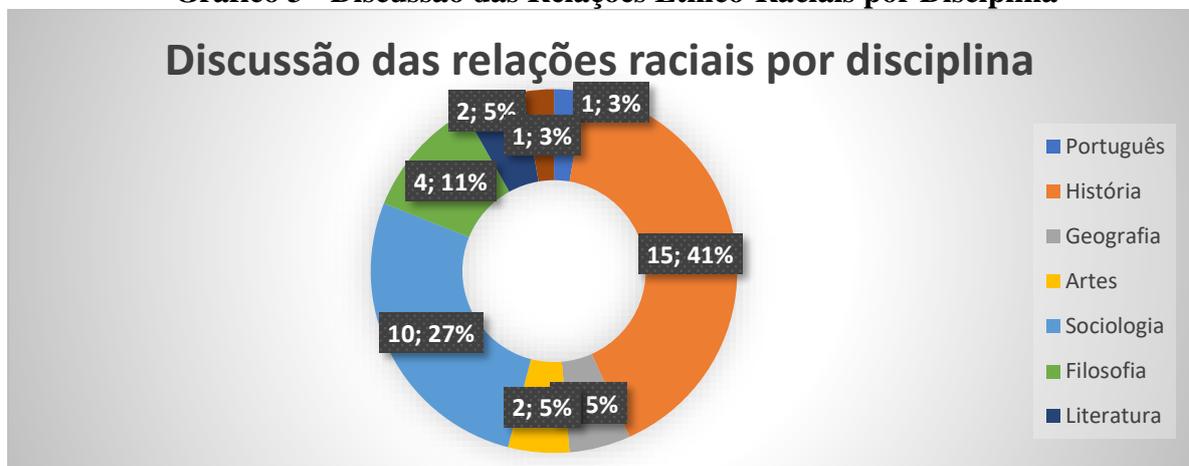
Fonte: SALAZAR SILVA, Questionário de pesquisa de campo, 2019

Em relação a questão racial e o trabalho escolar, treze colaboradores assinalaram que, alguns professores falam da questão racial em determinadas etapas do ano letivo; um estudante registrou que existe resistência dos professores para tratar a questão racial com relação à luta contra todas as formas de injustiça social. E um assinalou que nem a escola nem os professores discutem as questões raciais. As respostas dos educandos/as apontam para uma falha no processo de ensino-aprendizagem sobre as relações étnico-raciais na escola. Para o ano letivo de 2019, não houve de fato um trabalho coletivo que envolvesse todo corpo docente e

administrativo da escola, acerca da temática racial, apenas atividades isoladas entre professor-educando. E por ocasião do nosso trabalho, houve a tentativa de estabelecer um debate com a coletividade da escola.

Sobre a celebração do dia da Consciência Negra na escola as respostas requerem uma certa atenção, já que nove dos participantes afirmam que todos os anos a escola realiza uma celebração em relação a consciência negra, enquanto quatro responderam que as vezes ocorre a celebração da Consciência Negra e dois afirmam que quase nunca é feito algo. O fato é que a escola não tem nenhum projeto no PPP voltado para questões étnico-raciais, apenas defende ações pontuais que podem ser encabeçadas individualmente pelos professores em suas respectivas salas de aula. O que se confirma com o posicionamento dos entrevistados sobre o fomento das relações étnico-raciais nas disciplinas escolares. Os educandos foram unânimes em afirmar que a disciplina de história trabalhou a temática das relações étnico-raciais ao longo do ano letivo. Em relação as demais disciplinas, a segunda mais citada foi Sociologia por dez educandos; Filosofia foi citada por quatro vezes; as disciplinas de literatura, Artes e Geografia foram citadas por dois educandos cada; Ed. Física e Português foram citadas uma vez cada.

Gráfico 3 - Discussão das Relações Étnico-Raciais por Disciplina



Fonte: SALAZAR SILVA, Questionário de pesquisa de campo, 2019

Fica evidente que os professores da Unidade têm de alguma forma, se proposto a debater a temática ou citado situações envolvendo a comunidade negra. No entanto, percebe-se que nem toda atividade reportada pelo professor foi significativa para todos os educandos ou teve alguma consistência, o que reforça a falta de um projeto permanente acerca das relações raciais na escola, e formação do corpo docente para tratar do tema. Quando a maioria dos educandos afirmam que existe a celebração do dia da consciência negra na escola, concluímos então, que

há ações em uma ou outra sala de aula promovido por algum professor ou professores, mas de forma isolada, como ocorreu por ocasião da minha pesquisa.

O 20 de Novembro, instituído como Dia da Consciência Negra, foi incorporado ao Calendário Escolar, em 2003, por ocasião da criação da Lei 10.639/2003, que insere a obrigatoriedade da História da África e dos Afro-brasileiros no Currículo das escolas de todo país. A data nos remete a celebração da “imortalidade” de Zumbi dos Palmares. O 20 de novembro carrega em si um contexto histórico de criação. Até sua implantação pelo governo brasileiro em 1995, uma longa trajetória foi trilhada pelo movimento negro. Como alerta Oliveira Silveira (2003), a ideia de tornar o 20 de novembro como dia de celebração e de discussão das conquistas negras não foi pensada pelo Estado, mas sim pelo Grupo Palmares, de Porto Alegre (1971) e aprofundado pelo MNU (Movimento Negro Unificado (1978). O Grupo Palmares (já extinto) a partir de estudos coletivos chegaram à conclusão de que os feitos do Quilombo dos Palmares, representava o fato histórico mais importante dos negros, sendo a morte do seu líder e o fim do quilombo como eventos muito mais significativos que o 13 de maio. Daí também o porquê do nome do Grupo:

[...] devido às considerações de que Palmares parecia ser a passagem mais marcante na história do negro no Brasil ao representar todo um século de luta e liberdade conquistada e sendo também um contraponto à "liberdade" doada no treze de maio de 1888 (SILVEIRA apud GONÇALVES e SILVÉRIO, 2003, p.26).

Mais adiante, o 20 de novembro, seria reportado como o “Dia da Consciência Negra. Mesmo figurando como Lei (nº 12.519, de 10 de novembro de 2011) em âmbito nacional, e fazer parte das festividades obrigatórias do Calendário Escolar, ainda temos escolas que negligenciam sua importância. Não se trata apenas de festejar de maneira “folclórica” um passado. O Dia da Consciência Negra deve ser encarado nas escolas como uma data de culminância de um trabalho educativo plural e coletivo de todo Ano Letivo, de fomentação ao conhecimento histórico, social e cultural dos povos negros da África, e especial da sociedade negra brasileira; de debates, denúncias e combate ao racismo, visando atender a diversidade e valorização negra e dos povos originários do Brasil.

Os educandos também demonstraram uma certa insegurança quanto ao reconhecimento de práticas preconceituosas em sala de aula, visto que oito dos entrevistados afirmaram não saber dizer se existe preconceito; quatro tem convicção da existência de algum tipo de preconceito em sala de aula e os outros três dizem que não existe. Apesar da grande maioria afirmar não saber opinar ou mesmo negar a existência de preconceito em sala de aula, boa parte

apontou alguma prática de preconceito na escola, as motivações, porém são diversas: sendo o preconceito quanto a orientação sexual e de classe os mais citados; o preconceito de raça figura entre 2º e o 3º mais frequente na opinião dos entrevistados. Outras motivações para a prática do preconceito também foram citadas, tais como a capacidade intelectual, intolerância religiosa; um dos colaboradores preferiu não se pronunciar. Segue os dados na tabela 6.

Tabela 6 - Existência de Preconceito na sala de Aula

Existe algum tipo de preconceito na sua escola ou na sua sala de aula	R	O preconceito mais frequente na sua escola está relacionado a:	R
Sim	4	Raça (aspectos fenótipos)	3
Não	3	Orientação Sexual	5
Não sabe dizer	8	Classe Social	5
-	-	Outros*	1
-	-	Não sabe opinar	1

*citadas como preconceito: capacidade intelectual, intolerância religiosa.

Fonte: SALAZAR SILVA, Questionário de Pesquisa de Campo, 2019

Nota-se a partir dessas respostas, o impacto das diferenças sociais presentes na escola sobre os/as educandos/as, entre aqueles que fazem parte de uma pequena elite de Araguaína, e os menos abastados. A meu ver, os/as educandos/as ainda não conseguem perceber que o preconceito de classe está atravessado pelo preconceito de raça, e por isso acabam por sobrepor classe sobre raça. Na mesma proporção que o preconceito de classe, aparece o preconceito quanto a orientação sexual, tema que por sinal é silenciado na escola, ou quase isso, visto que não se mantém uma discussão aberta nessa instituição sobre a temática.

Perguntados sobre a expressão verbal para refere-se aos educandos negros, sete dos entrevistados afirmaram que é comum na escola o uso de eufemismos para se referir a etnia dos/das educandos/as no intuito de não os/as ofender; quatro acreditam que a linguagem usada no cotidiano escolar tem o poder de influir nas questões de racismo e discriminação; dois acreditam que a linguagem não tem influência direta nas questões raciais e outros dois não souberam opinar. Percebe-se aqui, que há um desconforto em relação a identificação dos educandos fenotipicamente negros. O uso de eufemismos demonstra esses mecanismos de fuga, tanto por quem aponta quanto por quem é apontado como negro. Ser chamado ou chamar o colega de “negro”, na concepção desses educandos pode soar como ofensa. A escola constitui um dos principais espaços onde o racismo e o bullying perpassam como recreação, em forma de apelidos desagradáveis e “brincadeiras” ofensivas, xingamentos, que fazem com que estudante negro/negra, ou aqueles que estão fora do padrão pré-estabelecido, criem mecanismos

de defesa, que vão desde responder com violência, desprezo ou levar na “esportiva”, e existe aqueles que simplesmente não conseguem se defender, levando-os muitas vezes, a um quadro de depressão.

Ferreira (2004) na sua obra “*Afro-descendente: Identidade em Construção*” lembra-nos exatamente desse processo de percepção incômoda do outro, criando-se um mundo simbólico acerca das características fenotípicas dos negros (afrodescendentes):

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

Nesse sentido, umas das formas de reafirmar ou de contribuir para construção de identidades negras positivas é possibilitando o conhecimento acerca da trajetória dos negros, a partir da perspectiva dos mesmos. Contudo há que se pensar o como fazer. Sete entrevistados apontam que a trajetória negra na escola, só é estudada na área de história; outros cinco responderam que o tema aparece na escola em datas específicas como Abolição da Escravatura, Folclore ou Consciência Negra; e três afirmaram que esse tema é trabalhado como conteúdo nas várias áreas que possibilitam tratar o assunto. Os estudantes percebem que a abordagem acerca dos negros se faz presente nos estudos históricos, porém reforçam que há um enfoque entorno dos negros muito maior em datas comemorativas na escola, forçando um debate isolado das questões que envolvem a negritude, especialmente de cunho folclorista.

Os temas propostos no currículo do Estado, bem como no livro didático para o Segundos Anos (2º Anos) se limitam à Escravidão negra, e ainda sim, de forma sucinta e não prioritária, cabendo ao professor propor o aprofundamento da discussão, trazendo o negro e sua participação histórica para o presente e para além dos velhos discursos que limitam a presença negra à cultura, quase sempre pontuada na escola de forma folclórica, como se a pessoas não à vivenciassem no seu dia-a-dia.

Sobre esse currículo, há um entendimento por parte de alguns entrevistados (pelo menos 6 deles), que ele se baseia nas contribuições das culturas europeias representadas nos livros didático. Outros seis, porém, afirmam que o currículo reforça o respeito a hierarquia, passada pelo corpo disciplinar da polícia militar presente na escola, associando as regras do regimento interno ao currículo para além dos conteúdos pedagógicos; e três afirmaram que o currículo da

escola procura apresentar aos educandos, informações sobre os indígenas e negros brasileiros. Vejamos esses dados materializados na tabela.

Tabela 7 - Trajetória negra e o currículo escolar

Trajetória histórica do negro é estudada na sua escola	R	Sobre o currículo da escola	R
Dia da Abolição da Escravatura, em agosto, mês do folclore, e no Dia da Consciência Negra	5	Baseia-se nas contribuições das culturas europeias representadas nos livros didáticos	6
Como conteúdo, nas várias áreas que possibilitam tratar o assunto	3	Constrói-se baseado em metodologia que trata positivamente a diversidade racial, visualizando e estudando as verdadeiras contribuições de todos povos	-
Não é estudada	-	Procura apresentar aos alunos informações sobre os indígenas e negros brasileiros	3
Apenas na área de história é estudada a trajetória do negro	7	O currículo reforça o respeito a hierarquia, passada pelo disciplinar da escola	6

Fonte: SALAZAR SILVA, Questionário - Pesquisa de campo, 2019

Considerando a construção do currículo escolar, este sempre teve uma relação com os interesses e projetos nacionais ou internacionais, e, portanto, não é um elemento neutro, e está vinculado a ideia de controle social. Além disso, os conteúdos curriculares reproduzem valores de determinadas identidades individuais e sociais. Nesse sentido, a forma padronizada de seus conteúdos reflete o esforço do poder hegemônico em afirmar sua força com estabelecimento de “verdades inquestionáveis”. Silva (2010) entende o currículo como uma relação de poder, que tem a ver com a escolha dos conhecimentos que serão transmitidos e que, portanto, serão considerados válidos. Desse modo, nota-se que a organização do currículo em torno de uma única matriz, regras, valores, importância temática, não passa despercebido da maioria dos educandos.

Quanto ao acervo bibliotecário da escola, a maioria considera que há material suficiente na biblioteca da escola, para explorar a questão étnico racial, e que contempla professores e estudantes. Dois, porém, acreditam que existe alguns livros sim sobre a temática, porém são insuficientes. A biblioteca da escola tem um acervo considerável sobre temas relevantes para a discussão das relações raciais, alguns visivelmente não explorados ainda, e com uma leitura bem acadêmica, e que, portanto, servem para a formação e informação dos professores. Quanto ao material didático, este de fato ainda é insuficiente para atender todas as séries, porém há

livros didáticos produzido pelo Estado do Tocantins que contempla os povos de origem africana, e alguns paradidáticos com histórias que remetem a África e a história dos negros no Brasil, que podem ser utilizados em grupo ou em sistema de revezamento, ou mesmo para pesquisa.

Para a grande maioria dos entrevistados as situações de desigualdade e discriminação presentes na sociedade, são pontos de reflexão para todos os estudantes (10 no total); três acreditam que são instrumentos pedagógicos para a conscientização dos estudantes quanto à luta contra todas as formas de injustiça social; um acredita ser ponto de reflexão apenas para os estudantes discriminados e outro afirma que a escola não discute essas questões de forma generalizada.

Sobre o que a escola deve fazer para fortalecer o relacionamento, a aceitação da diversidade étnica e o respeito, dez disseram que deveria promover um maior conhecimento sobre as heranças culturais brasileiras, e outros cinco acham que a escola deveria promover o orgulho ao pertencimento racial de seus educandos. Percebe-se que a maioria dos educandos/as associam as contribuições dos negros apenas aos aspectos culturais, como aparentemente tem feito a Escola, espelhando o que ocorre em geral na sociedade, culminando na invisibilização da existência do negro/negra, sua participação política, econômica, histórica, tecnológica e social. Esse processo de invisibilização tem levado boa parte da sociedade a pensar que o problema enfrentado pela população negra só diz respeito a ela, quando na verdade é um problema de todos.

Em relação a abordagem sobre as populações indígenas a maioria dos educandos/as afirmam que a temática é tratada considerando as informações de livros didáticos e o “Dia do Índio” (reivindicado pela comunidade indígena como “Dia dos Povos Indígenas”). Dois dos pesquisados apontam uma certa resistência dos professores para trabalhar criticamente essa temática; dois afirmam perceber uma abordagem mais crítica, porém ainda tímida por parte de alguns professores, em suas disciplinas; dois dos entrevistados que se mostraram mais otimistas, acreditam que escola procura romper com os estereótipos que inferiorizam a cultura destes povos. O que visivelmente se nota é uma falta de consistência nos trabalhos realizados em relação aos indígenas, de modo que estes ainda são tratados como se estivessem no passado. Vale ressaltar que o Tocantins tem uma população indígena bastante significativa, com várias etnias espalhadas por todo Estado. Ainda há defasagem de material didático para o trabalho escolar sobre esses povos.

Quanto as discussões sobre a questão da mulher dez dos entrevistados afirmam que a escola não discute com os estudantes a história da discriminação das mulheres na sociedade.

Três afirmam que a situação feminina é tratada em momentos pontuais, como no Dia Internacional da Mulher e dois dizem que a questão da mulher é amplamente discutida e incorporada aos conteúdos curriculares. O fato é que a participação das mulheres ainda é extremamente ignorada pelos materiais didáticos, pela seleção dos conteúdos programáticos, além do tratamento e entendimento do “ser mulher” ainda partir de um conceito universalizante. Se pensarmos essa mulher como modelo universal ainda constitui uma barreira no campo educacional, imagina ela fora desse padrão. Mulheres negras, indígenas e trans nem sequer têm direito a uma história, seguem invisibilizadas, lutando pelo seu “lugar de fala”. Em nosso trabalho buscamos, ainda que de forma tímida explorar a história e a visão dessas mulheres via movimento feminista negro.

Desse modo a temática relacionada a gênero fora do campo biológico é tratada nas escolas ainda como tabu, com uma maioria conservadora da sociedade buscando meios de coibir tal discussão nos espaços escolares. Por isso os/as educandos/as acreditam que temática é como outras, e que deve ser sim discutida com seriedade na escola (13 estudantes), mas também existe aqueles acreditam que o tema não deve fazer parte do currículo de nenhuma escola, para o universo da pesquisa um estudante se posicionou contra essa discussão, e outro preferiu se isentar. Percebe-se aqui que, apesar de muitos reivindicarem uma discussão mais aberta sobre a temática de gênero, nas escolas de natureza militar é simplesmente silenciado. Se cruzarmos esse dado com o preconceito quanto a orientação sexual presente na escola, segundo alguns dos entrevistados, perceberemos a importância da discussão nesse ambiente de formação de cidadanias, que é a escola.

Quanto a percepção sobre as questões sociorraciais, os pesquisados não têm dúvidas quanto à existência de preconceito racial, como demonstra a tabela de nº 7, porém doze deles acreditam que tal preconceito é ignorado, enquanto que os outros três acreditam que o preconceito é discutido. Estes últimos provavelmente percebem a existência de grupos que fomentam essa discussão, o que não significa que os primeiros não percebam, porém provavelmente notem que o preconceito racial é ignorado propositalmente pela sociedade que não deseja discuti-lo. A maioria dos nossos entrevistados relatam já ter sofrido algum tipo de preconceito racial, contra três que disseram não ter sofrido.

Perguntados se já presenciaram alguma atitude racista, treze afirmaram ter presenciado, o que demonstra que os mesmos têm uma noção do que vem a ser racismo ou sabem reconhecer ações condizentes com o racismo. Um educando afirmou não ter presenciado qualquer atitude racista e um outro não soube dizer.

Tabela 8 - Práticas de racismo na sociedade

Em relação ao Preconceito Racial	R=	Já sofreu preconceito racial	R=	Já presenciou alguma atitude racista	R=
Existe, porém, é ignorado	12	Sim	12	Sim	13
Existe e é discutido	3	Não	3	Não	1
Existe, porém não declaradamente	-	- Não sabe	-	Não sabe -	1 -
Não Existe	-	-	-	-	-

*Todas as opções descritas no questionário

Fonte: SALAZAR SILVA, Questionário de pesquisa de campo, 2019

Apesar de perceberem a existência do racismo, grande parte dos entrevistados só conseguem associar a posição dos indivíduos na sociedade a questões relacionadas a classe social. Porém alguns conseguem perceber a questão racial como fator preponderante, e dois não souberam opinar. Sobre a igualdade de oportunidades entre brancos e negros é quase unânime entre pesquisados, a percepção de que não há essa igualdade, e um não soube ou não quis opinar. A falta de oportunidade foi apontada como um dos principais fatores que contribui para uma quase total ausência de negros nos espaços de poder na sociedade brasileira, e a dificuldade de acesso à educação.

Tabela 9 - Situação dos negros na sociedade

O que determina o lugar dos indivíduos na sociedade	R=	Existe igualdade de oportunidades para negros e brancos	R=	Fatores que contribuem para o número reduzido de negros nos espaços de poder	R=
Questão social	8	Sim	-	Falta oportunidade	8
Questão racial	5	Não	14	Dificuldade de acesso à educação	7
Não sabe afirmar	2	Não sabe opinar	1	Falta de vontade e dedicação	-
Outros	-	-	-	Nenhuma das opções anteriores	-

Fonte: SALAZAR SILVA, Questionário de Pesquisa de campo 2019

O acesso à educação tem sido de certa forma garantido pelo poder público, especialmente quando se trata de Educação Básica. Em relação ao Ensino Superior, a promoção de jovens negros à essa etapa da educação é um dado mais recente, mas ainda não satisfatório. A ideia de uma educação de qualidade, não inclui somente estrutura física, corresponde também a uma escola mais inclusiva, que não só fomente o respeito as diferenças, mais promova a valorização da sua diversidade. Mais do que o acesso, a escola e a Universidade precisam garantir a permanência do alunato negro. De acordo com pesquisas como Censo Escolar de 2018 (INEP/INSTITUTO UNIBANCO, 2020), os estudantes negros representam o grupo com maior índice de desistência ou evasão escolar. Jovens negros, de ambos os sexos, representam 59,8% do público fora do ambiente escolar, sobretudo quando observados os de sexo masculino, que somam 34,7%.

Quanto as políticas afirmativas, os educandos em sua grande maioria consideram importante um sistema de reserva de vagas para os negros nas Universidades. Contudo, divergem quanto a finalidade das cotas raciais, sendo que sete disseram que as cotas ajudariam a diminuir as desigualdades raciais, quatro afirmaram que as cotas criariam oportunidades para os negros, porém acentuaria a discriminação racial, e quatro disseram ser essencial para a correção das desigualdades no acesso ao ensino superior. Apesar das divergências nas opiniões dos educandos quanto as cotas, todos os entrevistados concordam que as discussões sobre a questão racial, é importante pois afeta toda a sociedade.

Das políticas de ações afirmativas, a mais conhecida na sociedade brasileira são as “cotas raciais”, que partem de um contexto de reivindicação política do Movimento Negro brasileiro e de outros movimentos sociais, como um dos mecanismos de reparação aos povos negros e também indígenas, pelos danos seculares causados pela escravização e pelo processo de segregação que recai ainda hoje sobre esses povos, desde o pós-abolição, ainda que esta não tenha sido legalizada pelo Estado, mas legitimada nas práticas institucionais e da sociedade. Por isso adoção das cotas raciais acendem um debate acalorado, especialmente por parte daqueles que querem manter seus privilégios raciais.

De acordo com o Ministério da Educação através do Parecer do CNE/CP nº 03/2004 “as políticas de ações afirmativas, no campo educacional, buscam garantir o direito de negros e negras, e cidadãos brasileiros em geral ao acesso em todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica” (MEC/SECADI, 2013, p. 10). Em 2012, pela Lei 12.71, institui-se as cotas para as universidades federais e institutos técnicos federais de todo o país. Por meio da Lei fica garantido 50% das vagas nas universidades aos estudantes que tenham cursado todo ensino médio em escola pública. Dessas vagas se reserva o direito de distribuição entre negros

(pretos e pardos) e indígenas, tendo como base as estatísticas mais recentes do IBGE, ou seja, em proporção no mínimo igual à presença desses grupos na população total da unidade da Federação onde fica a instituição (MEC/SECADI, 2013, p.12).

Apesar do sistema educacional brasileiro ser também responsável pela reprodução de práticas discriminatórias, especialmente em relação as populações negras e indígenas, como tem apontado os vários indicadores socioeconômicos (IPEA, IBGE, PNAD, e a própria ONU), este ainda é considerado um dos mais importantes meios de mobilidade social, o que significa dizer que quem tem acesso a uma educação de qualidade, habilita-se a participar de um conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade. Neste sentido, a investigação inicial sobre os nossos colaboradores nos ajuda a localizá-los não somente no ambiente escolar, mas também na sociedade, bem como estes percebem a importância das políticas públicas de combate ao racismo, e como acreditam num processo de mudança a partir da educação escolar.

2.3 Breve análise do livro didático de História para o 2º Ano do Ensino Médio

Segundo Fonseca (2003, p. 49), “o livro didático é o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar”. Utilizado não como um fim em si, mas como meio para dinamizar as aulas, fazer com que o educando entre em contato com documentos históricos, o livro didático chega até nossas escolas através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), instituído desde 1985, passando ao longo do tempo por algumas exigências e adequações do Ministério da Educação e Cultura – MEC. Seu papel para a área de História tem sido fundamental na construção das representações sociais que fazemos sobre o passado. Nesse sentido, podemos afirmar que o imaginário que alguns livros didáticos têm ajudado a construir em nossos educandos/educandas, não é o dos mais positivos, especialmente por estes estarem em processo de formação identitária. O eurocentrismo ainda presente nos currículos escolares, representa as marcas de uma herança colonial, constituída dentro de um processo classificado como civilizatório e modernizante, isso tem evidenciado alguns silenciamentos históricos em relação a matriz africana, notadamente no material didático manuseados nas escolas.

Pereira (2014) alerta para o fato da historiografia, especialmente a retratada nos livros didáticos, mesmo com algumas mudanças provocadas pela Lei 10.639/2003, ainda desconsiderarem os africanos escravizados em suas culturas originais, ou mesmo o impacto do encontro e desencontro com os europeus e indígenas, levando-os em conta, essencialmente a partir do seus papéis como trabalhadores escravos, ou seja, a partir da óptica econômica. Mesmo

fazendo parte ativamente da construção da sociedade brasileira, a participação negra quando não silenciada, é reduzida ao papel do “escravo submisso” ao processo da escravidão, e uma vez ou outra ressaltam as resistências ao sistema, limitando-as a formação do Quilombo dos Palmares. As interpretações acerca da escravidão, quase sempre se limitam à uma breve descrição desta, não atribuindo aos africanos e seus descendentes o papel de sujeitos, negando-lhes qualquer vínculo histórico anterior ao regime escravocrata, com seus lugares de origem, contribuindo para negação da sua humanidade, além das narrativas partirem quase sempre do europeu e da sua influência cultural.

Situação semelhante encontramos no livro didático adotado para os anos letivos de 2019/2020 (período que se deu a pesquisa), para o Segundo Ano do Ensino Médio do Colégio Militar do Tocantins Dr. José Aluísio da S. Luz, da coleção “*História: das cavernas ao terceiro milênio*” (2016), da Editora Moderna, assinado pelas historiadoras Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota, o qual nos dispomos à uma breve análise sobre os conteúdos propostos acerca da história dos negros no Brasil. Em meio as exigências impostas pela Lei 10.639/2003, de inserção da história da África e dos afro-brasileiros, a abordagem nesse manual em específico, embora busque evidenciar em alguns trechos, consonância com a Lei, ainda aborda a pessoa do negro e suas vivências de forma bastante sucinta e secundária.

Nota-se por exemplo, que a questão negra, trazida a partir da 3º parte do livro, e levantada em quatro do total de 12 capítulos, não aparece em nenhum dos capítulos como título principal, mas como temas secundários, e todos giram em torno da escravidão. O Capítulo três tem como tema: “A economia na América portuguesa e o Brasil holandês”, o qual fala da implantação da empresa açucareira pelos portugueses, descreve os engenhos e até a atividade pecuária no seu entorno; em seguida pontua a invasão holandesa no Nordeste e a política administrativa de Maurício de Nassau. Só então adentra a questão da escravidão negra de forma mais específica (em duas páginas), com o subtítulo: “*Escravidão: um negócio Lucrativo*”, lembrando o lucrativo comércio de escravos, como um dos fatores da substituição da mão-de-obra indígena pela africana, citando também outros fatores históricos para tal substituição, como as doenças e as guerras. Descreve as trocas comerciais realizadas entre traficantes e chefes tribais africanos. Porém não faz qualquer menção às vivências dessas pessoas ou como se organizavam na África, quem eram ou de onde vieram as nações da diáspora, silenciando sobre o passado desses povos. O texto não evidencia o porquê da prática da escravização ou servidão em solo africano anterior aos europeus.

Essa ausência da história dos africanos da diáspora, em seu Continente de origem, como alerta Munanga e Gomes (2006), acaba por criar uma ideia de naturalização da sua condição

como escravos. Aliás o negro escravizado aparece sempre ao longo do texto como “escravo”, uma categoria que não estava nem entre os homens livres nem entre os classificados como povo.

Munanga e Gomes (2006) ressaltam a importância de compreender a complexidade das relações entre as comunidades africanas antes dos europeus, pois é comum ouvirmos erroneamente que os africanos já “comercializavam seus parentes antes mesmo do tráfico atlântico”. A escravidão não foi inventada pelos africanos, ela era praticada desde a antiguidade pela humanidade. Contudo, é importante ressaltar que não existia na chamada África tradicional a prática desse regime com o mesmo significado que houve nas Américas, voltado para o enriquecimento e acúmulo de capitais, ou para o volumoso tráfico de humanos como o praticado pelos europeus no transatlântico ou pelos árabes, no comércio transaariano. Nem mesmo havia um processo de renovação da escravidão, o que garantia uma não-naturalização da mesma. De modo que pesquisadores se questionam se houve mesmo um regime de escravidão ou servidão, ou se existiu um outro tipo de sistema não-definido em solo africano, antes dos europeus.

Por fim, o conceito de escravo no contexto das comunidades tradicionais africanas não fora o mesmo aplicado nas Américas, com significado de mercadoria. Em várias comunidades e reinos os escravizados provinham de guerras, penhora, punição por crime ou dívida, e podiam viver na condição de servos por um determinado período, servindo na guerra ou trabalhando nas plantações, quando homens. Podiam ainda casar-se com os membros da família de seus senhores, e seus filhos nasciam livres. As mulheres por sua vez, podiam servir na casa, ou serem tomadas em casamento ou concubinação (MUNANGA e GOMES, 2006). Não se trata aqui de justificar um sistema pelo outro, mas de compreender as diferentes relações. Contudo, é importante esclarecer que o regime escravocrata implantado pelos europeus nas Américas, baseado no tráfico transatlântico de africanos, dentro de um contexto capitalista, foi sim um dos mais perversos e desumanos da história, e do qual sentimos as consequências até os dias atuais. Além disso, os milhões de negros africanos que atravessaram forçosamente o Atlântico eram homens e mulheres livres em seus territórios, entre estes, havia reis e rainhas, que foram escravizados aqui. As autoras ressaltam, porém, a partir de uma rápida descrição da viagem, a tragédia dos navios negreiros:

Os navios negreiros (ou tumbeiros) utilizados no transporte dos escravos vindos da África, demoravam em média 35 dias para chegar ao Recife, 40 dias para chegar a Salvador e 50 dias para chegar ao Rio de Janeiro. Durante a viagem, cada escravo tinha direito a uma pequena cota diária de alimentos e água, mas a superlotação e a falta de higiene levavam muitos à morte. As condições de viagem eram as piores imagináveis (...) (BRAICK e MOTA, 2016, p. 53).

Na página seguinte, o livro faz referências as condições de vida dos escravizados e a organização da sua resistência em torno dos quilombos, descritos como “locais onde se refugiavam escravos fugidos, índios, criminosos perseguidos pela justiça, e até homens brancos e pobres” e dedicavam-se à agricultura (BRAIK e MOTA, 2016, p. 54). Logo aparece o Quilombo dos Palmares, cuja história se resume nas informações:

No início do século XVII, muitos cativos que haviam fugido para as matas da Serra da Barriga, no atual estado de Alagoas, ajudaram a consolidar o maior, mais duradouro e mais bem organizado quilombo do Brasil: o Quilombo dos Palmares. Estima-se que Palmares concentrasse mais de 20 mil escravos fugitivos. Seu líder mais conhecido foi Zumbi. Diversas expedições para destruir Palmares foram enviadas pelos portugueses e holandeses. Contudo, elas fracassaram e o quilombo só foi dizimado em 1694, sob o comando do bandeirante paulista Domingos Jorge Velho. Zumbi foi assassinado em 20 de novembro do ano seguinte, transformando-se em um grande símbolo da resistência negra à escravidão e da luta pela liberdade. Em 2003, a data de sua morte foi oficializada como o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra no Brasil (BRAICK E MOTA, 2016, p. 53).

Pensando na organização dos conteúdos curriculares propostos pelas secretarias estaduais, a temática sobre os quilombos está para 2º Ano do Ensino Médio. Contudo, percebe-se que o tema é reduzido há uma breve apresentação do quilombo de Palmares pelo livro didático em questão. Dessa forma acaba recaindo sobre o professor a responsabilidade de ampliar o tema, se assim ele desejar ou se os estudantes exigirem. Do contrário a história do “maior símbolo” de resistência da negritude irar passar despercebida, como “só mais uma história de fracasso” da população negra. Vale ressaltar que Palmares foi muito mais que uma aldeia de pretos fugidos. “Os negros de Palmares estabeleceram o primeiro Estado livre nas terras da América, um Estado africano pela forma como foi pensado e organizado, tanto do ponto de vista político quanto militar sociocultural e econômico” (MUNANGA e GOMES, 2006, p. 76). Aqui seria oportuno realçar o protagonismo dos negros em pleno regime de escravidão, naquele que podemos considerar, o maior movimento de desobediência e resistência negra ao regime escravocrata, o Quilombo dos Palmares.

Ainda sobre a obra “História: das cavernas ao terceiro milênio”, o acervo historiográfico apresentado no livro é em grande parte sobre a história dos europeus, seus feitos e suas conquistas, suas revoluções e instituições, suas formas de ver e pensar cientificamente, sua influência sobre o mundo colonial “civilizado”, do qual, aparentemente, o negro não fazia parte. Os negros aparecem em dados momentos dos textos, porém quase sempre na posição de subalternos. Apesar disso, as autoras enfatizam algumas das demais revoltas protagonizadas pelos negros escravizados, tais como a Conjuração Baiana e o Levante dos Malês. Também é significativo creditar os relatos sobre algumas práticas dos “escravos” (termo usado

insistentemente no livro), como “rituais e brincadeiras”, que segundo às autoras, levou a criação de uma cultura afro-brasileira (BRAIK e MOTA, 2016, p. 54).

O capítulo 4 descreve o Brasil do período aurífero, as bandeiras, a formação das vilas e cidades, a fiscalização da Coroa sobre o ouro e os diamantes, a sociedade mineradora, abrindo um precedente para falar das possibilidades de ascensão de negros e pardos livres, forros e escravos em decorrência do ouro, fruto de roubos e contrabando. Somente neste trecho as autoras fazem referência aos portos de embarque dos escravizados cooptados para o trabalho na mineração, por possivelmente terem habilidade na extração de minérios.

Na descrição sobre as famílias coloniais, a família negra, em qualquer que fosse sua condição, não aparece, embora os escravizados sejam descritos a partir dos estratos sociais forjados no interior da própria escravidão. A religiosidade negra é lembrada no processo do sincretismo religioso, na formação das irmandades, ressaltando o predomínio da matriz católica. Os negros voltam novamente a cena histórica nos capítulos 9, com a temática da Conjuração Baiana, à qual as autoras dedicam duas páginas, explorando de forma significativa o tema; e no capítulo 11, com a Revolta dos Malês do Período Regencial e as Leis abolicionistas, estas são citadas brevemente, como fruto da campanha abolicionista e das pressões inglesas. Em relação a Lei Áurea, as autoras ressaltam sua pouca eficácia, em não alterar quase nada na vida dos negros.

De modo geral, a análise empreendida nos permite afirmar que a simples inclusão de conteúdos referentes aos negros nos manuais didáticos, não contempla suas mais diversas formas de participação social e cultural para o desenvolvimento do povo brasileiro, fazendo com os estudantes não se vejam nem se sintam representados em suas aspirações, muito menos se conectem a esse passado, de modo que falta a esses manuais historicizar as lutas e conquistas do povo negro, ainda que estas, no contexto escravocrata, sejam provisórias, a produção tecnológica, os bens materiais e imateriais; apresentar como referenciais positivos os personagens negros que se destacaram, mesmo dentro de um regime de escravidão. Nem mesmo Zumbi recebeu aqui a devida atenção. Não se reivindica aqui uma nova história de heróis, mas sim que os protagonismos dos negros sejam lembrados, sejam ressaltados, de maneira a possibilitar algum vínculo positivo com a história das nações escravizadas no Brasil e em outras partes das Américas, e não de reforçar um conformismo com uma história negra fadada ao fracasso.

CAPÍTULO 3 – VALORIZAÇÃO DAS IDENTIDADES NEGRAS: TECENDO UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

3.1 Na sala de aula: onde tudo começa – fomentando o debate e a pesquisa

A escola (além da família, igreja, comunidade) está para a sociedade como responsável pela preservação de tradições e transmissão de “capital cultural”. Como instituição reguladora e aparelho ideológico do Estado, tem como função reproduzir e manter a ideologia e a ordem vigente. O que nos faz pensar que “a escola mantém os alunos apenas no nível superficial da realidade, não chegando a uma compreensão crítica e profunda sobre o que torna sua realidade tal como ela é” (VERASTEGUI & VICENTINI 2015, p. 45).

Nesse sentido a escola tem se mostrado como lócus reprodutor das desigualdades raciais. Ainda assim, a educação escolar foi eleita pelos movimentos sociais como um dos principais meios possíveis de mobilidade social e exercício da cidadania. Para tanto, o projeto emancipatório daqueles que sofrem discriminação de classe, raça, gênero e sexo, exige mudanças urgentes e requer um repensar a educação escolar brasileira, para que esta se torne de fato mais inclusiva e equitativa.

Alguns avanços já são notados, especialmente com a promulgação da Lei 10.639/2003, que de acordo com Silvério e Trinidad (2012), trata-se de reconhecimento da discriminação racial e do racismo como constitutivos de nossa formação social. Contudo, sua implementação nas escolas caminha a passos muito lentos. Sendo muitas vezes negligenciada.

Já sabemos que só a lei não basta. Sua efetivação contínua e de forma sólida depende também de outros fatores, tais como formação continuada de professores, um planejamento escolar que inclua atividades que possam dialogar com os movimentos sociais na escola, pois estes também contribuem para processo educacional, a aquisição de materiais didáticos que fomentem a temática, a tomada de consciência por parte dos professores, que precisam ser sensíveis a questão racial, compreendendo que o racismo no Brasil faz parte de uma estrutura, na qual a educação escolar está inclusa.

Nesse sentido, a sala de aula como principal local de conexão entre estudantes e professores, e lugar onde as trocas de saberes e aprendizagens são reforçadas, torna-se o ambiente propício para inculcar saberes. Outros, de reconhecer as diferenças e valorizar a diversidade. Como explica Silva e Alegro, a escola só será mais competente se nós formos capazes de valorizar a diferença. Mas atenção, valorizar a diferença não significa exaltar a

desigualdade. Entende-se a diferença como um conceito cultural e desigualdade como um conceito ético (SILVA & ALEGRO, 2010).

Pensando, portanto, esse lugar, que é a sala de aula, buscamos fomentar o debate das relações raciais a partir das minhas aulas de história, explorando os conteúdos previstos no currículo oficial e no livro didático, sobre a história do Brasil, mas precisamente o contexto da escravidão, que é quando a população negra aparece, figurando na maioria das vezes no manual didático, adotado para o 2º Ano, no papel de coadjuvante da sua própria história. Por isso, antes de apresentar os passos dessa pesquisa, penso ser relevante, descrever a fase anterior a ela, e que me levou a percepção do que fazer, o que investigar e como intervir no problema. Destaco que foi na fase das aulas, de diálogo com as turmas, e de sensibilização dos educandos para a temática, que percebemos uma série de temas e comportamentos do currículo escolar que reforçam o racismo de ordem estrutural. As reflexões de Freire acerca da conscientização são tomadas como subsídios para o processo de construção do conhecimento do próprio educando. Em conformidade com Freire (1979, p. 19), “quanto mais o homem refletir sobre a realidade, sobre a sua situação concreta, mais emerge plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la.”

Apontadas as lacunas do material didático com os estudantes, procuramos fazer alguns apontamentos sobre racismo estrutural, tomando como referência, um vídeo educativo da revista Superinteressante³³, com dados sobre as desigualdades sociais entre negros e brancos, e um outro vídeo, produzido pela revista Veja, intitulado, “8 relatos sobre como é ser negro no Brasil”³⁴, conectando a situação atual da população negra com os conteúdos do currículo.

Para trabalhar o conteúdo curricular sobre o regime escravocrata produzimos um material em slides sobre a história e diversidade dos povos da África antes dos europeus, apresentando algumas das principais nações que foram trazidas escravizadas para o Brasil, já que essa informação foi suprimida do livro didático, sendo de extrema relevância para ao menos nos situar de qual África nos arrancaram, priorizando o homem negro e a mulher negra, enquanto sujeitos históricos, não apenas mão de obra. Esse material foi utilizado para as avaliações (Av1) do 3º bimestre, porém, somente nas minhas turmas (o que foi negociado com a coordenação escolar, já que os professores que ministram a mesma disciplina precisam estar

³³ MARTINS, Thaís Zimmer. Desigualdade Racial no Brasil - 2 minutos para entender. Vídeo, Revista Superinteressante, 2016. (2:35 min.). Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=ufbZkexu7EQ>> Acesso em Setembro/2019.

³⁴VejaPontocom. 8 relatos sobre como é ser negro no Brasil. (4:58). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fl6tvDITJbg>> Acesso em Setembro/2019.

em sintonia com os mesmos conteúdos. O conteúdo previsto para essa avaliação seria o “Iluminismo”). A temática sobre a resistência e existência negra foram discutidas a partir do documentário “Guerras de Palmares”³⁵, e do curta-metragem “Preto no Branco”³⁶, este último trabalhado apenas com as duas turmas que assumi em meio ao 3º bimestre.

Outra ferramenta que nos ajudou a definir quais caminhos tomar para a pesquisa foram algumas canções da cultura afro-brasileira, que embalsamaram nossas aulas, quebrando um pouco o clima de rigidez do ambiente. “A música é uma das manifestações culturais mais presentes em nossas vidas, ela compõe nosso repertório psíquico, social e emocional, além de se manifestar no cotidiano das diversas sociedades, em suas várias formas” (OLIVEIRA et al 2012, p. 61 apud FIN, 2015, p. 7).

Nos utilizamos da música negra, por entendermos que a linguagem lúdica pode tornar o conteúdo histórico mais acessível e compreensível para educandos/educandas. Como aponta Lundberg (2010) a música é marcador de identidade. Assim a música afro-brasileira, enquanto elemento cultural, pode ser entendida como fator de construção ou reconexão identitária. O que determina o ritmo não é somente os instrumentos de batuques, atabaques, afoxés e agogôs nessas canções, mas também a influência religiosa, as vivências da comunidade, a alegria, a tristeza, ou mesmo o sentimento de protesto.

Nesse sentido, elegemos duas canções que trazem as marcas da história negra no Brasil. A primeira, “*O Canto das Três Raças*”, música de Paulo César Pinheiro e Mauro Duarte (1976), interpretada por Clara Nunes. Trata-se de um samba (ritmo típico do Brasil, sob a influência africana), cuja letra nos remete as dores, resistência e opressão do período da escravidão no Brasil. Celeste (2017), em sua análise sobre a letra da música, aponta aspectos de uma perspectiva essencialista, que estaria presente na ideia de que três grupos diferentes, três identidades, três raças (negros, índios, brancos) compartilham da identidade brasileira (mestiça), mas mantêm suas características próprias, suas “identidades/diferenças”. O autor também destaca outros aspectos presentes na canção, como a denúncia sobre a violência do colonizador, e as resistências físicas e simbólicas ao regime por parte dos indígenas e dos negros. Para Bugger (2008 apud SILVA, 2014), estudiosa da obra de Clara Nunes, apesar de

³⁵ BOLGNESI, Luís. *Guerras do Brasil - As Guerras de Palmares*. 2 Episódio. Documentário, Produção Burity Filmes e Ancine. Disponível na Netflix, 2018. (25:50 min.). Acesso em agosto/2019.

³⁶ REGE, Valter. *Curta-metragem: Preto no Branco*, Edital Curta Afirmativo para jovens produtores negros, 2014. (15:13min.). O curta-metragem escrito e dirigido por Valter Rege, foi selecionado para o Toronto Black Film, festival no Canadá em 2018. Disponível em:
< <https://www.youtube.com/watch?v=rW5DwuRQVuY> > Acesso em Set/2019.

ser característico a defesa da mestiçagem nas obras cantadas por Clara Nunes, nessa obra “O canto das três raças”³⁷ e no espetáculo de mesmo nome nos anos de 1976 e 1977, e em 1981, no show “Clara Mestiça”, Clara Nunes evidencia que a mestiçagem não é sinônimo de síntese, que esta não anula as diferenças. Clara Nunes, considerada mestiça e influenciada pela religião de matriz afro-brasileira, a Umbanda, era chamada pejorativamente de “sambista, cantora de macumba”, o que ela rejeitava.

Canto das Três Raças (1974)

Compositores: Mauro Duarte e Paulo César Pinheiro

Ninguém ouviu/ Um soluçar de dor/ No canto do Brasil/ Um lamento triste sempre ecoou/ Desde que o índio guerreiro/ Foi pro cativo/ E de lá cantou/Negro entoou/ Um canto de revolta pelos ares/ No Quilombo dos Palmares/ Onde se refugiou/ Fora a luta dos infidentes/ Pela quebra das correntes /Nada adiantou/ E de guerra em paz/ De paz em guerra/ Todo o povo dessa terra/ Quando pode cantar/ Canta de dor. Ôôôôô!/ E ecoa noite e dia/ É ensurdecador/ Ai, mas que agonia/ O canto do trabalhador.../ Esse canto que devia/ Ser um canto de alegria/ Soa apenas como um soluçar de dor.

A segunda canção é “Identidade” (1992)³⁸, de Jorge Aragão. Também é um samba, que traz uma mensagem de cunho identitário. A letra da música sob a análise de Almícar A. Pereira (2010) traz um aspecto político e de consciência do próprio cantor às lutas do Movimento Negro. Almícar observa a presença de elementos das relações raciais do Brasil contemporâneo, “o elevador de serviço, e a memória da escravidão” somado a luta por uma identidade negra positiva e resistente (PEREIRA, 2010, p. 69).

“Identidade” (1992)

Compositor: Jorge Aragão

Elevador é quase um templo/ Exemplo pra minar teu sono/ Sai desse compromisso/ Não vai no de serviço/ Se o social tem dono, não vai/ Quem cede a vez não quer vitória/ Somos herança da memória/Temos a cor da noite /Filhos de todo açoite/ Fato real de nossa história/ Se preto de alma branca pra você/ É o exemplo da dignidade/ Não nos ajuda, só nos faz sofrer/ Se preto de alma branca pra você/ É o exemplo da dignidade/ Não nos ajuda, só nos faz sofrer/ Nem resgata nossa identidade/ Se preto de alma branca pra você/ É o exemplo da dignidade/ Não nos ajuda, só nos faz sofrer/Nem resgata nossa Identidade.

As duas canções posteriormente foram reproduzidas pelos educandos no momento da nossa Mostra. Esses documentos serviram de base para os debates que se seguiram em sala de

³⁷ NUNES, Clara. Canto das três raças. Álbum Raízes do Samba. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dcVKb2ht6BE>> Acesso em jun. 2019

³⁸ ARAGÃO, Jorge. Identidade. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/jorge-aragao/77012/>> Acesso em: ago. 2019.

aula, gerando uma série de questionamentos por parte dos estudantes (já apontados na introdução deste trabalho), ajudando a direcionar nossa proposta didática, a Mostra de História e Cultura Afro-Brasileira. Nesse sentido, apoiamos-nos na metodologia da pesquisa-ação (TRIPP, 2005), visto que se trata de investigar o meu fazer pedagógico e a participação coletiva dos educandos. De acordo com Tripp:

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (TRIPP, 2005, p. 445-446).

Após explorarmos os conteúdos previstos e não-previstos no currículo, esclarecemos o propósito da atividade de pesquisa, a Mostra escolar de História, a ser realizada com todas as minhas turmas do 2º Ano e 1º Ano, e por se tratar de uma atividade pedagógica extensa, a mesma serviu de instrumento avaliativo para o 4º Bimestre (Av1). Porém somente os/as educandos/educandas selecionados/as do 2º Ano seguiriam as demais etapas da pesquisa.

Ressalto que a seguinte proposição didática já fora outrora aplicada por mim ao longo da minha trajetória escolar, enquanto professora, envolvendo outras temáticas. Contudo, a aplicação e avaliação da mesma, na época, não fora pensada com os mesmos propósitos de uma pesquisa, com seus métodos e técnicas. Espera-se a partir da reaplicação da atividade demonstrar sua eficácia para o aprendizado histórico.

3.2 Mostra de História e Cultura Afro-Brasileira – uma experiência didático-pedagógica

A Mostra Escolar corresponde a uma técnica de exposição de trabalhos realizados por estudantes e professores, especialmente em feiras científicas ou culturais, cujo objetivo é demonstrar conhecimento, pesquisa, criatividade e socializar o que aprendeu, entendida, nesse sentido, como meio de divulgação científica (MULINE, GOMES E CAMPOS, 2013). As teorizações sobre a “Mostra Escolar”, com sentido de “Feira de Ciências”, como método ou técnica de ensino, tem contemplado mais facilmente as áreas das ciências da natureza, física e exatas, por se tratar da ciência experimental, partindo quase sempre da ideia de poder provar como funciona na prática determinado fenômeno da natureza. Kitor (2016) opta por trabalhar com o termo “Feira de Conhecimentos”, por considerar que todas as áreas do saber escolar

podem e devem fomentar a pesquisa, a investigação científica, considerando o protagonismo do educando nesse processo. Para tanto valida-se em Pereira (2000) ao apontar as Feiras de Conhecimentos como uma forma de envolver os educandos na atividade de pesquisa,

buscando um aprofundamento nos conteúdos concernentes a ela e estabelecendo relações interdisciplinares de modo a complementar o ensino formal. A socialização dos conhecimentos é parte integrante desse processo, propiciando uma integração da comunidade escolar (PEREIRA, 2000 apud KITOR, 2016, p. 2).

De acordo com Kitor (2016) a Feira de Conhecimento ou Mostra Científica inclui todas as disciplinas e constitui-se como um caminho para interdisciplinaridade e socialização de saberes. No mesmo sentido, tem-se a Mostra Cultural, geralmente fomentada nas escolas a partir de um tema transversal, reunindo as várias áreas do saber escolar, em que os educandos fazem uma amostragem de atividades e projetos trabalhados ao longo do ano letivo, incluindo apresentações culturais/artísticas. Muline et al (2013) defendem a mostra cultural como meio de “divulgação científica”, pautando-se na concepção de Vogt (2011 apud MULINE et al, 2013) de “cultura para a ciência”, buscando aproximar os saberes do cotidiano dos educandos com os aprendizados teóricos. Os autores lembram da importância do homem enquanto ser cultural, criador da ciência, visto que se valoriza mais o objeto criado.

Assim, o conceito de “Mostra Escolar” que trazemos busca mesclar elementos da mostra cultural com elementos da mostra científica, priorizando elementos históricos de povos subalternizados, instigando a pesquisa e o trabalho em equipe. Idealizamos uma *Mostra* que teve o propósito de ser não somente expositiva, mas também dialógica e vivencial. Pretendeu-se desse modo, fomentar a diversidade e valorizar a diferença, porém problematizando-a.

O trabalho coletivo foi intitulado “Mostra de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena” e segue os propósitos de um diálogo das relações étnico-raciais, a partir da perspectiva negra e indígena, visando um projeto de descolonização do saber. A discussão acerca da cultura ultrapassa o conceito acadêmico, e pode ter alcance político e socioeducativo. Para Cucho (1999 apud GOMES, 2003, p. 169), a cultura, a partir de uma concepção antropológica “diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, e às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social”.

Após extenso debate em sala de aula, buscamos pensar o trabalho, criando uma sequência histórica, não necessariamente cronológica, a partir da África, contemplando não

apenas a África do passado, mas também do presente, os países (territórios) que de alguma forma tiveram uma conexão com o Brasil no passado recente, pesquisando aspectos histórico, social, político, geográfico, econômico e cultural. E em seguida o Brasil dos povos indígenas do Tocantins, suas tradições e lutas, como vivem; a presença negra a partir a escravidão, passando pelas resistências armada e simbólica, a organização social e política pós-abolição e a consolidação do Movimento negro organizado e suas conquistas, focalizando a educação. Assim, os Primeiros (1º) Anos ficaram com a temática sobre os povos da África subsaariana, seus reinos e países, e os povos indígenas do Tocantins; e os Segundos (2º) Anos, a História negra do Brasil³⁹. A distribuição das atividades, por turma podem ser visualizadas no quadro a seguir:

Quadro 1 - Conteúdos contemplados na Mostra

Mostra de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena	
Turmas	Distribuição de Temas
23.01	Memorial da Escravidão ⁴⁰
23.02	Resistência Negro-escravizada
23.03	Resistência Cultural Negra
23.05	Ativismo Negro Político – Movimento Negro na atualidade
23.06	Movimento Feminista Negro
23.07	Ativismo Negro do Pós-Abolição
23.04	Quilombos do Tocantins (sugestão p/outra professora)*
23.08	Campanha Abolicionista (sugestão p/outra professora)
13.01	Povos da Costa do Marfim e da Guiné
13.02	Povos Indígenas do Tocantins
13.03	Povos Bantos: Angola e Zimbabué

³⁹ Para não perder os propósitos da pesquisa apenas os trabalhos referentes a 2ª Série constam registrados nesse trabalho de forma mais detalhada. Contudo, julgamos ser necessário não omitir a participação das 1ª Séries no processo.

⁴⁰ O Memorial da Escravidão foi pensado para contemplar o modo de viver dos africanos escravizados no Brasil e também as dores da escravidão. Os estudantes trouxeram alguns objetos do artesanato afro-brasileiro, e reproduziram moradias e alguns instrumentos utilizados nas torturas, bem como ressaltaram por meio de imagens alguns dos personagens da história da resistência negra que se destacaram nesse período, como Aqualtune e Dandara. Entendemos a importância de não camuflar a história da escravidão no Brasil, para que esta não pareça, aos olhos dos nossos educandos, mais branda, assim como buscamos ressaltar as resistências da população negra.

13.04	Povos Bantos: Moçambique e Zambeze
13.05	Reinos Iorubás e as Sociedades Daomeanas
13.06	Reinos do Mali e Songai
13.07	Reino de Gana e Região do Sudão
13.08	Reino do Congo e Região

*Sugerimos à outra professora de história que também trabalhasse com suas turmas, para que posteriormente participassem da exposição dos trabalhos no pátio. A mesma optou por trabalhar uma pesquisa sobre o quilombo Cocalinho – TO, com suas turmas sem exposição, adotando a técnica do seminário/

Fonte: SALAZAR SILVA, Pesquisa de Campo, 2019.

Cada turma foi dividida em cinco grupos, recebendo orientações para a realização da pesquisa, coleta de fontes e produção do material para exposição e apresentação em sala de aula. Foram dadas sugestões sobre o que pesquisar à cada grupo. Apesar de sugerir onde pesquisar, entre site, biblioteca e obras, mantivemos a autonomia dos educandos para a pesquisa. O quadro ilustra as sugestões para pesquisa e organização dos grupos, levando em conta o fato das turmas serem numerosas com média de 25 a 40 estudantes por sala, objetivando envolver a todos no processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 2 - Divisão dos grupos por tema – Turmas do 2º Ano

<p>*23.01= Memorial da escravidão</p> <p>Grupo 1 – Aspectos históricos do Regime Escravocrata Grupo 2 – Cotidiano dos Escravizados Grupo 3 – A tortura ou “Castigos” físicos/ Abusos da Escravidão Grupo 4 – Da condição de Escravo à Liberto Grupo 5 – Personalidades negras do período</p> <p>Apresentação Cultural: Capoeira Declamação do Poema Autoral da estudante Beatriz Doxa</p>
<p>*23.02= A Resistência Negra-escrava – Organização da luta negra pela liberdade</p> <p>Grupo 1 – Guerra de Palmares Grupo 2 – Conjuração Baiana Grupo 3 – Revolta dos Malês Grupo 4 – Balaiada Grupo 5 – Participação negra na Guerra do Paraguai</p> <p>Apresentação Cultural: Declamação de um Poema autoral da aluna Lívia Víctor, intitulado: “A História da Balaiada”; Apresentação de Dança: “Negro Lindo” (música - Léo Santana)</p>
<p>*23.03= Resistências Culturais Negras</p> <p>Grupo 1 – Resistência Religiosa – Religiões Afro-brasileira Grupo 2 – Irmandades de Pretos – Alforria e profissões, participação política Grupo 3 – Resistência Cultural – Música, dança, instrumentos</p>

Grupo 4 – Influência africana na alimentação/ Vestimentas Grupo 5 – O Corpo Negro – símbolo de Resistência
Apresentações: Declamação do Poema “Me Gritaram Negra” (de Vitória Santa Cruz) Apresentação musical da turma: “Identidade” (música – Jorge Aragão)
* 23.07 = Ativismo Negro do Pós-abolição Grupo 1 – Principais Jornais Negros Grupo 2 – Frente Negra Brasileira e o TEN Grupo 3 – Movimento Negro Unificado Grupo 4 – Movimento Negro Americano/ Direitos Civis Grupo 5 – Marcha Zumbi de 1995
Apresentação Cultural: Peça Teatral – Reprodução de Cena do Filme: “Ó Pai, ó”
* 23.06 = O Feminismo Negro Grupo 1 – O que é Movimento Feminista Negro Grupo 2 – Um movimento dentro dos Movimentos Negro e Feminino Grupo 3 – A Beleza Negra: Tranças e Turbantes Grupo 4 – Dia Internacional da Mulher Negra Grupo 5 – Algumas personalidades do Movimento Feminista Negro
Apresentação Cultural: Desfile Representando as Personalidades Negras
*23.05= Ativismo Negro Político na Atualidade Grupo 1 – Movimento Negro – O que é? Como funciona? Grupo 2 – Leis antirracismo – Conquistas do Movimento Negro Grupo 3 – Leis 10639/2003/ Lei 11645/2008 para uma educação antirracista Grupo 4 – Desigualdade Educacional/ Cotas Raciais Grupo 5 – Personalidades do Movimento Negro
Apresentação: Exibição de documentário: “Movimentos Negros no Brasil”, produzido pelos estudantes

Fonte: SALAZAR SILVA, Pesquisa de campo, 2019

A Mostra escolar foi realizada entre os dias 12 a 15 de novembro de 2019, no decorrer das minhas aulas (dentro dos 50 minutos, distribuídos entre os 5 grupos mais o tempo de apresentação cultural, e minhas considerações). Contudo, alguns colegas professores cederam os minutos finais de suas aulas para a ornamentação da sala de aula, o que foi combinado com antecedência com os mesmos. Já as turmas que seriam atendidas pós-intervalo de recreio, aproveitaram esse tempo para organizar as apresentações.

A exposição em cada sala de aula se deu a partir do uso de maquete, painéis de fotografias e imagens, banners ilustrativos, cartazes, além do uso de objetos que remetem a cultura afro-brasileira e recriação de outros. Cada grupo pôde selecionar os componentes responsáveis pela explanação do trabalho em sala de aula, finalizando as atividades de sala com uma apresentação cultural. Os educandos ao longo das apresentações ressaltaram a importância da organização da luta negra para o combate do racismo. No entanto, nem todas as turmas cumpriram o cronograma da forma como sugerimos, simplificando a atividade ou suprimindo

informações, ressignificando a proposta inicial. Apesar de algumas alterações no projeto de exposição das turmas 23.02, 23.03 e 23.06, os propósitos da atividade foram alcançados.

Houve uma preocupação em geral das turmas com a ornamentação da sala, com a exposição de objetos. Independente do foco da pesquisa, todas as turmas prepararam lanches, remetendo a culinária afro-brasileira, para ao final serem partilhados. As sugestões para exposição das pesquisas e como realizar as atividades constam no quadro a seguir:

Quadro 3 - Sugestões para execução da Mostra

COMO TRABALHAR O PROJETO EM EQUIPE
1ª Etapa: Pesquisa – Biblioteca da Escola, Sites de Conteúdo Negro ⁴¹ , entrevista à comunidade negra
2ª Etapa: Reunião de dados da pesquisa com a equipe – distribuição de tarefas
3ª Etapa: Elaboração do material para exposição em grupo (registro das etapas)
4ª Etapa: Ensaios, entrevistas ou oficinas
5ª Etapa: Exposição e Explanação da pesquisa e materiais produzidos
6ª Etapa: Produção de Relatório Avaliativo por grupo com registro dos bastidores (deve constar as fontes da pesquisa)
SUGESTÕES DE COMO E O QUE EXPOR NA MOSTRA
As turmas devem elaborar material concernentes aos seus temas em grupo de acordo com as informações coletadas em pesquisa
- Expor a pesquisa como o uso de Banner, Paineis de Imagens e Fotografias e Cartazes
- trazer ou reproduzir objetos que relembram o tema
- Reprodução de Vestimentas e hábitos alimentares
- Maquetes (de ambientes, movimentos, ou monumentos)
- podem produzir uma Campanha de não-racismo na escola
- Dados em gráficos: demografia e situação atual da população negra
- Produção de Desenhos
- Apresentações Culturais concernentes aos temas (uma por turma)
- Ambientação da sala de Aula

Fonte: SALAZAR SILVA, Pesquisa de campo, 2019

⁴¹ Indicação de Sites e Blogs negros Mostra:

<https://www.geledes.org.br/o-movimento-negro-no-brasil/>

<https://almapreta.com/>

<https://www.ceert.org.br/>

<https://afroliteraria.com.br/>

Indicação de algumas obras da biblioteca do Colégio CMT III:

SOUZA, Marina de Mello. África e Brasil africano. São Paulo. Ática, 2006. (Mais de 15 exemplares na biblioteca).

REIS, João José & GOMES, Flávio dos Santos. Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

SANTANA, Bianca. Quando me descobri negra. São Paulo, Sesi – SP. Ilustração: Mateu Velasco, 2015.

LOPES, Ney. Dicionário afro-brasileiro. Selo Negro, 2ª ed. São Paulo, 2014.

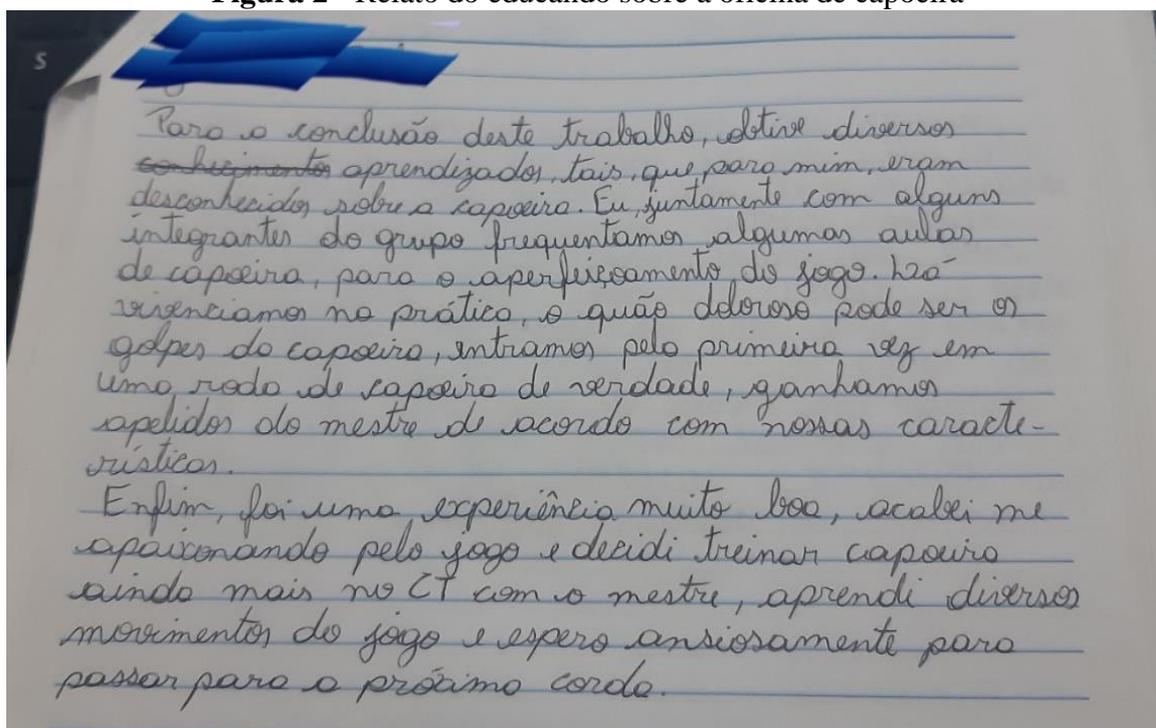
CAVALLEIRO, Eliane. Racismo e Antirracismo: Repensando nossa escola. Selo Negro, São Paulo, 2001.

Acervo pessoal/empréstimo:

RIBEIRO, Matilde (Org.). Políticas de Igualdade Racial: reflexões e perspectivas. São Paulo, Ed. Fundação Perseu Abramo, 2012.

Os educandos tiveram o prazo de um pouco mais de um mês para produção da atividade. Destaque para um grupo de educandos da turma 23.01, que fizeram algumas oficinas de Capoeira com um mestre da arte, buscando aprender sobre os aspectos históricos da dança, considerada atualmente como um esporte. Optei por expor o registro a punho de um dos educandos, acerca da oficina que eles decidiram fazer. O nome do estudante foi suprimido do relatório para resguardar sua identidade.

Figura 2 - Relato do educando sobre a oficina de capoeira



Fonte: SALAZAR SILVA, Pesquisa de Campo, 2019

A empolgação descrita no relato do educando não deixa dúvida sobre a importância da atividade, ao fomentar a autonomia do como aprender. O grupo não escolheu o caminho que supostamente seria mais fácil (por exemplo, ver um vídeo na internet). A pesquisa de campo permitiu que os mesmos vivenciassem a experiência da forma mais prazerosa possível, retirando da atividade escolar a sensação do fazer por obrigação. A capoeira, uma arte marcial baseada em tradicionais danças e rituais africanos, se faz presente em praticamente toda atividade escolar relacionada a cultura negra, especialmente pelo fato dos movimentos dos corpos em dança e malabares reter a atenção dos jovens. A prática corporal genuinamente brasileira foi criada pelos escravizados como forma de luta para se conquistar a liberdade. Não obstante, hoje ela é considerada um misto de dança, jogo, luta, arte e folclore (FALCÃO, 2003).

Mais do que aprender como “jogar capoeira”, o relato do educando demonstra a preocupação com o aprendizado e o respeito, o que é notado na referência feita pelo aluno ao “professor” da capoeira, ao chama-lo de “mestre”. Um dos princípios dessa arte negro-africana é a concessão simbólica do título de mestre àqueles que praticam a arte há muito tempo. Um outro grupo da turma 23.05 produziram um pequeno documentário⁴², a partir de entrevistas a pessoas da comunidade de Araguaína, intitulado por eles “Movimentos Negros no Brasil”. O documentário dos educandos foi inspirado no vídeo exibido na sala de aula “8 relatos sobre como é ser negro no Brasil”.

Após a apresentação dos grupos pude fazer algumas considerações sobre os trabalhos, que por sua vez foram riquíssimos de informação. Contudo, por ser um trabalho de pesquisa livre, apesar das indicações, notou-se a reprodução de algumas falas que podem surtir problemáticas, por parte de um ou outro educando, no momento de sua explanação, o que não nos causou qualquer espanto. Para exemplificar, uma educanda ao falar sobre as torturas (castigos físicos) ao qual os escravizados eram submetidos, se utilizou da expressão “os escravos estavam acostumados a apanhar”.

As torturas ou os chamados castigos físicos, consideradas como essenciais para manutenção da ordem escravocrata, estavam na ordem dos “crimes aceitáveis” dos senhores (PIROLA, 2017), e eram utilizados, via de regra, como punição, correção e exemplo, não só para quem recebia o ‘castigo’, mas para os demais escravizados que eram obrigados a assistir (COSTA, 1998). Por mais simples que fossem, causavam dor e humilhação às pessoas que passavam por tal sofrimento. Afirmar que os escravizados se acostumavam a apanhar redundava numa naturalização do sofrimento, é como se os mesmos já não se importassem em receber os tais castigos. Lara (1988, p. 116) lembra que o fato dos escravizados reconhecerem o sistema de punição dos senhores, não significa que os mesmos o aceitavam.

Tratamos logo de dialogar sobre a questão, sem tirar o mérito e o esforço dos educandos, lembrando-os das estruturas racistas que sustentam algumas produções disponíveis nas redes sociais, sites e blogs. A mostra em sala foi acompanhada pelo coordenador da área de humanas da escola, a meu convite. Prevaleceu na nossa Mostra o aspecto da humanização, a grande maioria dos educandos buscaram vivenciar o momento, o que ficou perceptível nos olhares, sorrisos e relatos dos partícipes. As imagens a seguir registram alguns momentos da mostra em sala de aula.

⁴² Link para o documentário dos estudantes: Disponível em: < <https://youtu.be/THXHlYJ-mLs> >.

Figura 3 – Turma 23.01: Memorial da escravidão



Fonte: SALAZAR SILVA, Pesquisa de Campo, 2019

Figura 4 – Turma 23.02: Resistência dos escravizados – Estudantes cantando a música Identidade (Jorge Aragão)



Fonte: SALAZAR SILVA, Pesquisa de Campo, 2019

Figura 5 – Turma 23.03: Resistências Culturais Negras



Fonte: SALAZAR SILVA, Pesquisa de Campo, 2019

Figura 6 - Turma 23.05 – Movimento Negro na atualidade – Leis Educacionais



Fonte: SALAZAR SILVA, Pesquisa de Campo, 2019

Figura 7 - Turma: 23.06: Feminismo Negro



Fonte: SALAZAR SILVA, Pesquisa de Campo, 2019

Figura 8: Turma 23.07: Movimento Negro/ Imprensa negra – Convidadas Marina e Fátima



Fonte: SALAZAR SILVA, Pesquisa de Campo, 2019

Como forma de envolver a escola no debate iniciado nas minhas aulas, contamos com a participação da professora pedagoga, Fátima Barros⁴³ (in memória), que realizou uma palestra com todos os estudantes do turno matutino do CMT – III, reunidos no pátio da escola, no sexto horário, no dia 14 de novembro de 2019. A líder quilombola, na ocasião, falou um pouco sobre a organização da luta do movimento quilombola no Brasil e no Tocantins, e relatou sobre a história do seu Quilombo na Ilha de São Vicente, em Araguaatins, emocionando os ouvintes. Se fez presente também a professora, pedagoga e especialista nas questões étnico-raciais, Marina Resplandes Costa, que falou um pouco sobre relevância da educação para relações raciais e combate ao racismo. Na da parte da tarde, as professoras prestigiaram a apresentação da mostra da turma 23.07.

Organizamos no pátio do colégio a exposição das atividades produzidas e apresentadas pelos educandos, em sala, como culminância do mês da Consciência Negra. Objetivando refletir junto à comunidade escolar sobre a importância das atividades desenvolvidas ao longo dos dois últimos meses entre a pesquisa e a exposição em sala de aula, e sobre a importância da celebração do 20 de novembro⁴⁴ na sociedade brasileira, mas também nas escolas, como marco das lutas e conquistas da população negra. Para o evento contamos com a colaboração dos estudantes e da coordenação pedagógica na ornamentação do espaço público e da coordenação disciplinar na organização e controle dos educandos no pátio. O tempo das aulas foi reduzido para 45 minutos cada, sendo possível a realização da atividade no 6º Horário, nos dois turnos. Além da exposição dos trabalhos dos educandos, a programação pelo turno matutino contou com palestra ministrada por mim, sobre “racismo institucional e estrutural em práticas cotidianas”; alguns educandos falaram de suas pesquisas, e tivemos apresentações culturais, danças, poemas, teatro e cantos e desfile dos estudantes colaboradores.

⁴³ Maria de Fátima Batista Barros, uma amiga pessoal do Coletivo Feminino Dandaras do Mato, era uma das vozes mais importantes da luta quilombola no Tocantins, militante da Articulação Nacional de Quilombos (ANQ), membra da Comissão Povos do Cerrado. Principal liderança do Quilombo da Ilha de São Vicente, ela mais importante entre a comunidade e a luta política. Feminista negra, e mestrande do curso de Cultura e Território da UFT – Araguaína, lutava para estabelecer lideranças jovens da sua comunidade. Fátima teve sua vida interrompida pela Covid-19, no dia 06 de abril de 2021. Fica aqui o registro da sua generosidade e parceria, e atenção a educação das relações raciais.

⁴⁴ Percebemos uma certa resistência por parte da escola (do diretor) quanto a socialização dos trabalhos no pátio da escola, demorando confirmar sua realização (o que ocorreu apenas um dia antes do evento), muito em virtude da aproximação das avaliações bimestrais, embora o planejamento da ação tenha sido feito com antecedência. As atividades foram realizadas no 6º Horário, com as demais aulas reduzidas para 45 minutos cada.

A imagem a seguir sintetiza as atividades produzidas em sala de aula ao longo da nossa Mostra, e serviram de pano de fundo para o dia de celebração do Dia da Consciência Negra.

Figura 9 - Cartaz da Mostra de História



Fonte: SALAZAR SILVA, Pesquisa de Campo, 2019

A sequência de imagens sintetiza alguns momentos da nossa mostra no Dia da Consciência Negra (novembro, 2019), focalizando no pátio a questão festiva da cultura negra, sem estigmatizá-la. Para os partícipes do evento, as danças, os poemas, as canções, o teatro, as palestras ganharam um novo sentido.

Figura 10 – Mostra de História: Apresentação de dança (Negro Lindo)



Fonte: Salazar Silva, Pesquisa de Campo, 2019

Figura 11 - Mostra de História: Palestra com Profº Dr. Dimas José Batista



Fonte: Salazar Silva, Pesquisa de Campo, 2019

Figura 12 - Mostra de História: Apresentação de Capoeira



Fonte: Salazar Silva, Pesquisa de Campo, 2019

Figura 13 - Turma 13.02: Representação de um casamento do povo Karajá -TO⁴⁵



Fonte: Salazar Silva, Pesquisa de Campo, 2019

⁴⁵ A encenação de um casamento foi reproduzida por um estudante indígena da etnia Karajá do Tocantins, contando com a colaboração de seus colegas de sala. O educando fez uma explanação do significado da cerimônia para o povo da sua aldeia, socializando o que havia sido exposto em sala de aula. Os objetos ornamentais utilizados na apresentação foram trazidos pelo estudante.

No turno vespertino seguiu-se a mesma logística, iniciamos as atividades com uma palestra com o Professor Doutor Dimas José Batista, da UFT, que falou sobre a importância das Leis Antirracistas, e da Lei 10639/2003 como marcos da conquista do Movimento Negro, para uma educação mais inclusiva. Os representantes das turmas contempladas na mostra escolar puderam falar um pouco de suas pesquisas; e os estudantes do turno vespertino também fizeram apresentações culturais.

A avaliação dos trabalhos propostos foi feita a partir da produção de um relatório por grupo, o mesmo constando alguns relatos individuais. No documento os educandos relataram o processo da pesquisa, como cada participante dos grupos atuou na produção do material exposto e como perceberam o trabalho em geral. Analisados os relatórios, decidi por destacar apenas três dos relatos mais relevantes para nossa discussão, considerando o tempo e os propósitos do trabalho. O primeiro traz a percepção de uma estudante da turma 23.05 sobre a temática pesquisada pelo seu grupo, acerca do ativismo negro na atualidade:

Figura 14 - Relatório - Relato de estudante sobre a Mostra

Relatórios e contribuições dos componentes do grupo

O grupo ao qual eu fiz parte abordou movimentos sociais negros que revelam a luta da população negra pela superação do racismo. Ao longo das aulas ministradas pude aprender que o preconceito racial tem raízes históricas provenientes desde a época do Brasil colonial, e essa trajetória de luta se inicia com os quilombos, abortos e assassinatos aos senhores de engenho e adentra nos tempos de República com as organizações políticas, as associações entre outros.

Por meio dos dados coletados pude aprender que o Movimento Negro luta para que a questão racial deve ser compreendida como uma forma de opressão e que estrutura nas relações sociais e econômicas brasileiras sendo agravada pelo capitalismo e pela desigualdade social (que apresenta fatores históricos envolvidos). Vejo eu como aluna que apesar de vivermos em um país miscigenado pouco se sabe sobre a cultura e luta da população negra. Principalmente no que tange a cultura que foi folclorizada, por isso o projeto realizado acrescentou bastante em meu conhecimento servindo para abrir um olhar sensível e humanista acerca da escravidão e a luta do povo.

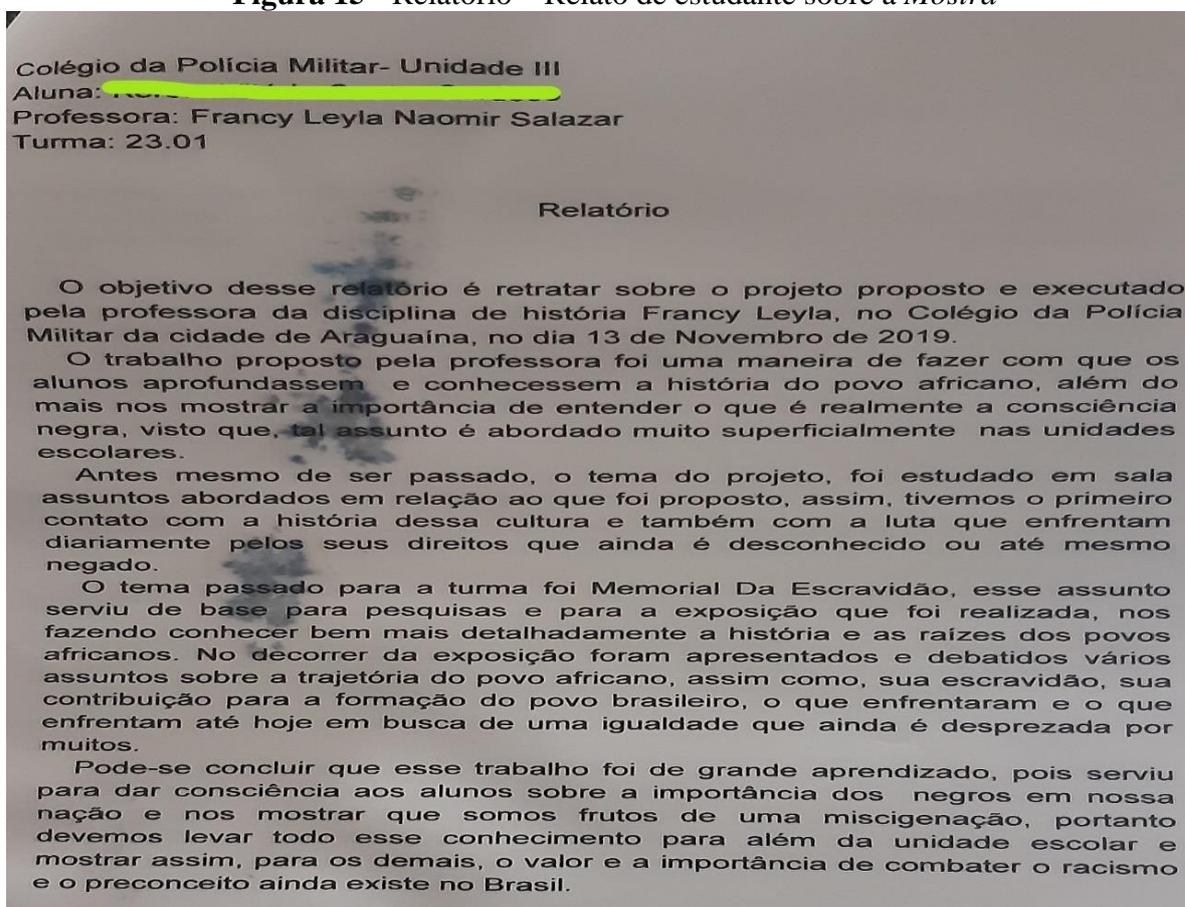
Contribuição: Realizou pesquisas apresentando-as na sala de aula e contribuiu com a organização do trabalho.

Fonte: SALAZAR SILVA, pesquisa de campo, 2019

Levando em conta a forma própria de cada educando e educanda, em processo de formação, de expressar-se tanto na linguagem falada quanto na escrita, percebe-se um posicionamento crítico da educanda, em relação ao tema pesquisado por seu grupo, especialmente ao fazer um paralelo entre o racismo e a estrutura capitalista que o sustenta, mas também com o passado escravista. A estudante toma as aulas que antecederam a atividade da mostra, como respaldo de suas falas, além da pesquisa realizada. Menciona ainda as resistências da população negra desde ‘os quilombos, abortos e assassinatos aos senhores, adentrando a República com as organizações políticas e associações’, para demarcar a luta negra como um processo histórico. O grupo referendou sua pesquisa na obra *Políticas de Igualdade Racial: reflexões e perspectivas*, organizada por Matilde Ribeiro, 2012, da editora Fundação Perseu Abramo (do meu acervo pessoal).

O segundo relato é de uma estudante da turma 23.01. A mesma faz um apanhado geral da atividade realizada pela sua turma, ressaltando a importância histórica dos povos africanos escravizados no Brasil, levando em conta não apenas o aspecto cultural.

Figura 15 - Relatório – Relato de estudante sobre a *Mostra*



Fonte: SALAZAR SILVA, Pesquisa de Campo, 2019.

A educanda se mostra cirúrgica em seus apontamentos ao ressaltar o que se espera do trabalho, qual é objetivo da professora. Assim como a estudante do primeiro relato, ela confirma que a discussão já vinha sendo fomentada por mim “antes mesmo de ser passado”, o trabalho, ela diz. A educanda denuncia que as discussões acerca da ideia de consciência negra têm ocorrido de forma superficial nas escolas, e reconhece a ação proposta como uma forma de combater o racismo, um conhecimento que não pode se restringir ao universo escolar. Ao chamar atenção para o fato da sociedade ser resultado da miscigenação, ela acaba apontando para o apagamento da importância dos negros nesse processo. O relato abaixo é de uma estudante da turma 23.06.

Figura 16 - Relatório – Relato de estudante sobre a *mostra*

O feminismo é um movimento amplo que se forma por varias vertentes, sendo essas, ideologias em que são seguidas por as suas simpatizantes, mesmo sendo um movimento amplo o feminismo ainda deixa uma lacuna no quesito racial, por conta de suas porta vozes de maiores influência serem mulheres brancas de classe média a alta, que compartilham seu ponto de vista a partir da sua realidade vivida e de suas experiências, que são muita das vezes contrarias as de mulheres negras, levando em consideração a atual situação racial do país, fazendo assim ocorrer a falta de representatividade negra.

Com o presente trabalho proposto por a professora Francly Leila, pude aprender que a questão do feminismo negro no Brasil, é algo a ser tratado com total seriedade e não com pensamento de que as mulheres negras no Brasil estão se auto vitimizando, pois ele é uma questão de método, já que as realidades vividas por mulheres brancas e negras no Brasil são totalmente distintas, as negras além de sofrerem os preconceitos que a cercam por serem mulheres, sofrem o preconceito racial.

Enquanto a feminista branca luta por igualdade de gênero, as feministas negras lutam primeiramente por suas vidas, já que elas ocupam a maior colocação em gráficos de feminicídio, elas antes de lutarem por o aborto por exemplo, elas lutam para simplesmente sobreviverem, lutam para conseguirem a segurança do seu próprio corpo.

Agradeço imensamente a professora, não só por a proposta do trabalho, mas por me fazer abrir minha mente a todas as temáticas raciais, cujo em sala de aula ela tinha o imenso prazer de tirar qualquer duvida pertencente a um aluno, saiba que você marcou minha vida assim como a de outros alunos, e lhe desejo todo o sucesso em sua carreira brilhante que está apenas começando.

CONTRIBUIÇÕES: Além de contribuição financeira, apresentei perante a turma e a escola o por que de se pensar em um feminismo negro, já que o feminismo em si é um movimento amplo e brando.

Fonte: SALAZAR SILVA, Pesquisa de Campo, 2019

O relato da estudante evidencia a importância da atividade de pesquisa. A mesma conseguiu esclarecer com suas palavras o que é o movimento feminista negro, e como este tem

atuado. Ao fazer um paralelo entre a luta do feminismo hegemônico e sua representatividade branca, a educanda lembra que as mulheres negras lutam pela sua sobrevivência, levando em conta as altas taxas do feminicídio. E acrescento, a luta da mulher negra é antes de tudo pela sua existência, pelo direito de ser reconhecida como mulher.

Quanto ao agradecimento da estudante ao final pela realização da atividade, demonstra que essa discussão que tem tomado as redes sociais⁴⁶, pouco tem sido discutida no espaço escolar, e a necessidade e anseio que esses educandos têm em compreender fenômenos mais próximos de sua realidade, mas especialmente porque as redes sociais tem exigido engajamento social de seus consumidores. Só para exemplificar, o movimento “Black Lives Matter”, ao se popularizar nas redes sociais levou o público do Instagram a postarem uma imagem toda preta em suas páginas como forma de apoio ao protesto. Os jovens educandos/educandas, em geral, fazem parte desse público. Ter uma professora que fomente essa discussão em sala de aula, ajudou-os de alguma maneira a também se conectarem de forma mais consciente ao evento.

A turma 23.06 debateu o Feminismo Negro, teatralizando boa parte das ações. Realizou um desfile das personalidades negras mais conhecidas do debate feminista negro, em especial a filósofa norte-americana Angela Davis, a também filósofa Djamila Ribeiro e a socióloga e vereadora Marielle Franco (vítima de feminicídio político), ambas brasileiras; e dramatizou uma cena de racismo no mercado de trabalho contra a mulher negra, sendo perceptível o embasamento teórico dos participantes. Contudo a turma não se preocupou muito com a materialização da proposta para além dos seus corpos, com exceção de algumas imagens e cartazes com frases de efeito, fugindo um pouco da proposta inicial do projeto. Porém isso não tirou o brilho das apresentações nem a riqueza de informações nas falas e depoimentos pessoais, como é caso do relato dessa estudante.

No geral os relatórios apontaram como positiva a atividade proposta, o comprometimento da maioria dos educandos, que se mostraram gratos pelo trabalho. Porém é importante ressaltar que nem todos tiveram o mesmo empenho, especialmente por se tratar de um trabalho coletivo, onde alguns educandos veem a oportunidade de tirar uma “nota fácil” acima dos colegas. Mas isso não foi e nem deve ser motivo para não realizar a atividade. Os

⁴⁶ O período de realização da atividade acabou por coincidir com as manifestações do movimento “Black Lives Matter” – “Vidas negras importam!”, por ocasião do assassinado do norte-americano de George Floyd. O movimento nascido em 2013 nos Estados Unidos denuncia a violência policial contra os negros, e após o revoltante episódio de racismo contra Floyd, o movimento ganhou o mundo e as redes sociais. O lamentável fato possibilitou uma maior visibilidade dos movimentos negros e de feministas negras nos canais de comunicação no Brasil.

demais educandos que só puderam vivenciar a experiência no pátio da escola como expectadores, também demonstraram satisfação pela atividade, alguns chegando mesmo a questionar por que não foi feito um trabalho semelhante nas suas salas de aula. Alguns professores das áreas de humanas solicitaram que seus alunos fizessem um relatório da atividade socializada com a escola.

O trabalho com uma temática central, por se desdobrar em diversos pequenos temas, torna-se ideal para uma atividade interdisciplinar, podendo envolver as várias áreas do conhecimento. Não existe, contudo, uma fórmula mágica para se fomentar a discussão das relações étnico-raciais no ambiente escolar, mas acreditamos que o trabalho realizado em sala de aula, no decorrer das minhas aulas de História, culminando com a mostra de História Afro, e posteriormente socializada em parte no pátio da escola, pode ser um caminho possível para o debate racial e valorização da identidade negra coletiva, tão necessária e urgente. As rodas de conversa realizadas posteriormente à atividade da Mostra, com os/as educandos/as colaboradores da pesquisa, também são apresentadas aqui como possibilidade de diálogo e estudo.

3.3 Rodas de conversa: debatendo racismo, gênero e identidade negra

Utilizamos a técnica da roda de conversa, na última etapa da pesquisa, como estratégia de avaliação do trabalho desenvolvido pelo coletivo da sala de aula e também de partilha de experiências, e valorização das identidades negras dos estudantes partícipes. A roda de conversa acabou por tornar-se também parte propositiva desse trabalho. Pensada a partir do projeto círculo de cultura⁴⁷ de Paulo Freire, a roda de conversa traduz-se numa estratégia para evitar a ideia da sala de aula tradicional e garantir a fluidez do debate. Assim diferentemente de uma sala de aula em que o saber do professor se impõe como único saber, no esquema de estudo elaborado por Freire haveria uma troca dos saberes diferentes entre aqueles dispostos lado a lado. Como descreve Brandão: “pessoas diversas trazem para o coletivo os saberes de suas vivências – a sabedoria de vida. E então dialogam umas com as outras, pessoas reunidas ali

⁴⁷ Trata-se de um método de aprendizagem dialógica criado por Paulo Freire na década de 1960. O Círculo de Cultura refere-se a um espaço educativo onde transitam diferentes subjetividades e convivem diferentes saberes, a partir da experiência do diálogo de forma coletiva e solidária, em todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem, resultando daí o conhecimento gerado (LOUREIRO e FRANCO, 2012 p. 2).

para trocarmos saberes e aprendermos umas com as outras; umas através das outras” (2018, p. 56). Visamos dessa forma, promover um ambiente mais confortável para os/as educandos/educandas colaboradores da pesquisa.

Nos propomos inicialmente realizar um total de três encontros intercalados, com intervalo de tempo suficiente para as possíveis leituras a serem propostas como estudo e aprofundamento, porém em decorrência do período pandêmico de Corona Vírus, que se estendeu logo depois do primeiro encontro, as demais atividades foram repensadas. As rodas de conversa foram divididas por temática e de acordo com os propósitos da pesquisa. Para o registro das falas nas rodas de conversa utilizamos o gravador do celular, bem como o caderno de campo, e gravamos a live com os colaboradores (conversa pela internet).

3.3.1 Primeira roda de conversa: um debate sobre racismo

A primeira roda de conversa intitulamos: “Um debate sobre racismo”. Para esse encontro, realizado no dia 12 de março de 2020, estabelecemos um roteiro, para que todos participassem de alguma forma, e distribuímos algumas funções entre os partícipes, como gravar os áudios da nossa conversa, fazer o registro escrito do encontro e controlar o tempo das falas. A mim caberia intermediar o debate e intervir com alguns questionamentos. Importante ressaltar que deixamos claro que aqueles que não quisessem se manifestar não seriam obrigados, portanto a participação seria voluntária. Foram feitas três rodadas de perguntas e o encontro durou uma hora e meia (1:30)⁴⁸ no 6º horário matutino. Nos utilizamos do espaço da biblioteca, por ser exatamente o horário que a mesma fica fechada para o intervalo de almoço das servidoras responsáveis. Participaram desse primeiro encontro os 15 estudantes que se voluntariaram para a pesquisa, porém nem todos se pronunciaram no debate. Optamos para este trabalho, pelo registro de algumas falas de nossos participantes, a meu ver as mais relevantes para nossa pesquisa.

Iniciamos nossa roda com o momento “quebra-gelo” com a música “Se gosta, se mostra” (auxiliados pela letra impressa e da canção reproduzida pelo computador), que fez parte de um projeto do Instagram de celebração da Consciência Negra, em 2018. A música cantada

⁴⁸ Previmos um encontro de 1 hora, porém já sabendo da possibilidade de extensão do horário, a coordenação da escola permitiu que os estudantes colaboradores saíssem um pouco mais cedo da 5ª aula. Enquanto que os estudantes do turno vespertino chegaram um pouco mais cedo. Organizamos um lanche para recebe-los, no lado externo da biblioteca. O espaço reservado para esse encontro foi a biblioteca da escola.

por Ludmyla, Mc. Soffia, Candy Mel, e Rafael Mike, com letra de Umberto Tavares, traz uma mensagem positiva sobre o empoderamento negro e valorização da identidade negra (autoaceitação), como no trecho a seguir:

[Rafa Mike]

Tem gente, que sem um argumento decente/ Atravessa a rua só pra não passar pela gente/Agindo como há quinhentos anos atrás/ Se liga, a gente tá quinhentos anos à frente/ Qual o negro que se ama primeiro? hein! É aquele que se vê no espelho/ Então se ame, ame sua preta e seu preto/ Todo mundo é diferente, mas merece respeito. [Refrão]OH OH OH/ Vai pro mundo mostrar seu valor/ Porque a hora é agora/ Se Gosta, Se Joga/ Se Sente, Se Mostra [...] E por mais queiram me calar, eu falo sim sobre empoderamento, eu falo sim sobre o fim do preconceito/ Pra existir é preciso lutar pelas outras existências/ Somos passado e futuro de braços dados/ Eu me reconheço, além do meu corpo/ E eu vou ser quem eu sou/ Eu vou ser quem eu sou⁴⁹.

A escolha da música diz muito sobre os propósitos dessa etapa do trabalho, que é sobre o processo de construção ou de reconhecimento identitário das educandas e educandos negros. Após as reflexões iniciais acerca da música, e de esclarecermos o objetivo do nosso encontro, os educandos fizeram alguns apontamentos sobre o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, mas principalmente sobre a nossa Mostra escolar, falaram também sobre a prática do racismo dentro e fora do ambiente escolar. Como forma de organizar o debate, para cada rodada lançamos uma pergunta. Registro aqui algumas considerações dos colaboradores.

1ª Rodada: Qual a percepção dos estudantes acerca da importância da atividade da Mostra de História para o ensino das relações étnico-raciais na escola?

Enquanto mediadora busquei levar os estudantes à rememorem as atividades relacionadas a nossa pesquisa, no ano letivo anterior nas aulas de história. Para mantermos o sigilo dos nomes dos nossos colaboradores e colaboradoras atribuir um codinome a eles. A primeira educanda a se manifestar, a qual vou chamar de Lu⁵⁰, falou um pouco em tom de desesperança quanto as atividades relacionadas ao dia da Consciência Negra.

Aquilo que fizemos no pátio, na sala de aula, na minha opinião, a gente discute isso há tanto tempo, a gente fala há tanto tempo de racismo, todo mundo ver isso o tempo todo, só que eu acho que as pessoas não se preocupam muito com isso até hoje. Elas

⁴⁹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9dCMXWRM0OY>> Acesso em 20/02/2020

⁵⁰ Nominamos nossos interlocutores com codinomes para evitar qualquer constrangimento ou identificação direta dos mesmos. Utilizamos também no diálogo dos alunos as reticências para demarcar as pausas no discurso dos interlocutores, mas também nos momentos de informações alongadas ou que podia comprometer suas falas perante a escola.

olham aquilo e falam: ‘Ah! Dia da consciência negra, beleza! Todo mundo dá parabéns aos negros, abraçam a gente, fala como você é importante! Tem aqueles babacas também, que passa o ano todo discriminando a gente e no dia da consciência negra abraçam a nossa causa. O que eu acho que aquilo que a senhora faz no pátio pode pra certas pessoas abrir os olhos dela, ver a importância, só que pra alguns não faz diferença (...) continuam fazendo a mesma coisa [...] Eu acho que a gente já pode perder as esperanças! (Lu, 1ª roda de conversa, 2020).

A fala da estudante Lu num primeiro momento choca os colegas, pois parece que o fizemos não surte qualquer efeito ou que o alcance é muito pouco. Ao dizer que já se fala tanto em racismo, consciência negra, a educanda demonstra um certo cansaço, pois a mesma demonstrou ao longo das atividades ter liderado a sua turma, e já ter participado de atividades anteriores relacionadas a temática. Outro ponto que devemos levar em consideração na fala da aluna Lu, é que o debate das questões raciais, quando recai apenas sobre a responsabilidade de pessoas negras pode se tornar cansativo ou mesmo frustrante para aqueles que defendem a causa. O debate racial é de todos e do ano letivo inteiro, ainda que nos canse. Em outro momento a aluna tentou retificar sua fala, e disse que a sua “desesperança” seria em relação a atitude de um colega que teria dito que as atividades eram desnecessárias e “fora de moda”.

Uma outra educanda, a quem denominarei Gabis, rebateu a fala da colega, ressaltando a importância do projeto no sentido de valorizar a pessoa negra.

O projeto que a professora apresentou na nossa turma, de certo modo foi a forma como a sociedade negra se “defende” (grifo da aluna). Nós tivemos apresentação de capoeira, que foi uma forma de resistência, tivemos apresentação de desfile, no qual a gente participou, foi um momento muito importante, pelo menos pra mim, porque, pelo menos naquele momento, a gente se exaltou pela nossa cor, a gente viu que as pessoas estavam prestando atenção na gente, não sei se forma verdadeira ou falsa [...] a gente pode perder a esperança? Eu acho que não, primeiramente porque nas nossas vidas nem tudo que a gente faz é aceito, da mesma forma que o que a gente é nunca vai ser aceito por todo mundo [...] O projeto que a professora Francicy aplicou foi pra mostrar que nós mesmos devemos nos aceitar pelo nosso tom de pele, nós não somos diferentes [...] Se o preconceito tá aumentando, a gente deve criar mais força e mostrar que a gente é resistente. (Gabis, 1ª roda de conversa, 2020).

Como se trata de um debate algumas falas se chocam e se completam. Porém buscamos não intervir quando no debate veio à tona as experiências pessoais dos educandos, pois as mesmas ajudaram a fortalecer a proposta. O relato da aluna Nara mostrou-se bastante revelador, neste sentido:

Em relação ao trabalho né, ao projeto que a professora iniciou, implantando na escola no ano passado. Eu acredito, assim, em grande parte das pessoas que presenciaram, eu acredito que teve um grande efeito, porque eu vejo que o racismo,

como muita gente já falou, é algo que as pessoas não dão muita importância, é por isso que a gente pouco ouve falar dentro da sala de aula. E pras pessoas que sofrem preconceito, que sofrem racismo, eu acredito que até elas mesmo, a maioria já, meio que, assim, se conformou (...) que não tem mudança, que não tem como mudar, que essa realidade não pode mudar... porque a gente vê que não é algo muito comentado, que não é algo muito debatido. E eu acredito que esse projeto [...] trouxe assim, um questionamento em nós mesmos, porque eu falo isso como exemplo, porque eu sofro muito com questões de racismo, iniciando dentro minha casa, [...] a gente procurava na escola, nós que sofremos, que passamos por isso, procurava na escola, meio que uma forma deles nos motivar a não desistir, nos dá uma ajuda em relação a isso, nós mesmos querendo lutar e a gente não tem tido isso, não tem tido motivação (voz embargada), não vê o porquê da gente continuar tentando. Eu... Ai meu deus, eu vou chorar!... Eu me emociono quando eu falo, quando eu vi a professora entrando dentro da sala de aula, levando esse questionamento, esse apontamento, eu fiquei assim de certa forma, eu comecei a me questionar: por que que eu nunca tinha parado pra pensar sobre isso, sobre tudo aquilo que ela havia falado, porque eu sofro com isso, eu de certa forma tinha me conformado, achado que isso era coisa normal, e ela fez eu perceber que isso não é normal, que a gente não pode desistir, que a gente não pode parar de lutar, que é uma causa nossa, que a gente tem direito de estar na sociedade, assim como as pessoas brancas [...] (Nara, 1ª Roda de Conversa, 2020)

O relato da estudante é de quase dois minutos ininterruptos, com poucas pausas, uma espécie de desabafo consciente e emocionante. E continua...

Esse trabalho pra mim foi muito importante, porque até agora na minha vida “acadêmica”, tudo que tenho vivenciado dentro escola, nunca tinha presenciado, nunca tinha visto alguém com uma força, uma garra tão grande em relação a essa questão, nunca vi uma pessoa falar tanto, defender tanto, querendo abrir os nossos olhos, porque foi isso que a professora fez, as pessoas que não davam mais crédito, eu sei que até essas pessoas ficaram se questionando, e levantou uma luzinha na cabeça delas, se o que elas faziam discriminando, não dando muita importância ao assunto se era certo! Porque pra mim fez grande diferença, e eu sei que pra muitas pessoas também fez! Então esse projeto da professora é de suma importância, fez muita diferença no nosso pensamento, naquilo que queremos ser, da forma como queremos tratar as pessoas, se é isso que nós queremos pra nossa realidade[...] a gente não pode desistir. (Nara, 1ª Roda de Conversa, 2020).

O relato acima demonstra a importância do debate racial na escola para o fortalecimento de uma identidade mais positiva mediante o racismo. Ao relatar a ausência desse diálogo na escola, a educanda demonstra se sentir desamparada, e em seguida vem um conformismo com a situação, a aceitação como normalidade. A educanda trouxe em sua fala algumas reflexões das aulas motivacionais sobre as condições desiguais da nossa sociedade entre brancos e negros, constatada posteriormente pelos próprios educandos em suas pesquisas, no decorrer da elaboração da nossa Mostra. O relato nos remete novamente a ideia de consciência ingênua, já descrito aqui. O silenciamento das questões raciais na escola se ampara no discurso da igualdade, da ideia desta, como espaço neutro, na negação do racismo enquanto um sistema estrutural e do qual a instituição escolar faz parte. Nesse sentido as reflexões trazidas no

primeiro momento também ajudaram a responder nossa segunda questão sobre a percepção do racismo estrutural na escola.

2ª Rodada: Qual sua percepção sobre o racismo estrutural no ambiente escolar?

Constatou-se que de maneira geral, os educandos têm dificuldade em compreender o racismo de forma estrutural, e como a instituição escolar faz parte dessa estrutura, identificando o racismo de uma maneira mais individualizada. No entanto suas falas evidenciam a presença do racismo de forma estruturada na escola. Os estudantes relataram o descaso de alguns professores e dos próprios colegas com a questão. A interlocutora Gabis em tom de recordação comentou:

[...] teve uma professora no ano passado, eu lembro, ela falou assim pra gente, que já que era pra ser todo mundo igual, por que que tinha de ter um dia pra gente falar sobre a nossa cor, e... Se tem que ter um dia pra gente ter que ter consciência, sobre a forma que a gente trata o outro? Eu fiquei pensando sobre aquilo! Ela pegou e falou assim: por que tem que ter um dia especial pros negros? [...] na hora fiquei sem entender! (Gabis, 1ª Roda de Conversa, 2020).

A forma de pensar da professora não nos surpreende, visto que é um sentimento compartilhado por um bom número de professores nas nossas escolas, evidenciando a formação de base eurocêntrica dos professores, como também o imaginário social, que tem criado uma ideia de diversidade dissociada dela mesma, ou seja, permite-se a existência da diversidade, mas não a incentiva, nem a fomenta. Insistimos na necessidade do combate ao racismo pedagógico. A educanda Iza comentou que o fato de muitos professores, por não passarem por situações de discriminação “*acabam ignorando e não falando sobre o assunto em sala de aula, não dando importância*”. Outro relato que mereceu nossa atenção foi do estudante, que nomeiei Kaká, ao falar do privilégio branco, que na opinião do educando também é perceptível nas escolas:

A gente ver muito o negro lá embaixo, se a gente for comparar até mesmo nos colégios, tem muito branco que recebe mais favores, mais carregado no colo, pode se dizer assim! É bem ajudado pelos professores até pelo fato da cor de pele. Você ver que um negro, em qualquer das áreas que ele esteja ele tem que ralar muito pra ele conseguir alguma coisa [...] Pelo fato do branco ter a cor de pele mais aceitável pela sociedade, ele é bem mais requisitado, sucedido [...] Uma coisa que me marcou muito no passado, foi fato de que, eu era um ano adiantado no colégio, e a professora me reprovou, por falar que eu era adiantado, enquanto que meu amigo branco na mesma situação foi aprovado, e ficou por isso mesmo. Isso porque não tinha muito esse discurso sobre o negro no colégio, é tanto que eu ainda acho que acontece nesse colégio [...]. (Kaká, 1ª Roda de Conversa, 2020).

O educando não especifica a escola ou escolas onde ocorreu os eventos destacados pelo mesmo. Para o educando, estudantes brancos levam vantagens sobre os estudantes negros, especialmente em decorrência da sua cor de pele, o que no seu entendimento também é reproduzido no mercado de trabalho, dando outros exemplos. E acabou por associar a questão às diversas vezes que se sentiu preterido na sua vida escolar. Estudos (inclusive já referendados nesse texto) demonstram como educandos negros de fato tem mais dificuldade em se comunicar na escola, além de receberem menos atenção de seus professores do que educandos brancos, e conseqüentemente sintam-se menos acolhidos no ambiente escolar, o que prova que as observações do educando Kaká, tem sim coerência. Os apontamentos dos educandos sobre aspectos do racismo vivenciado em seu cotidiano, nos levou a próxima pergunta.

3ª Rodada: Percepção quanto ao papel e espaços ocupados pelo negro na sociedade:

A educanda Iza trouxe uma reflexão interessante sobre o tema proposto:

Vou falar de uma questão que senhora disse que não ver negros nos lugares frequentados pela elite, mesmo aqui na nossa cidade. Teve um fato recente, que a gente viu no twitter, que aconteceu essa discussão, de um colégio elitizado daqui de Araguaína, o colégio mais top daqui da cidade. Postaram uma foto com a tag “sua vaga é nossa!”. Um menino levantou a questão: “por que eu não vejo nenhum negro na foto?” E as pessoas comentaram: “Ah! Descansa militante!”. Inviabilizando a fala dele, dizendo que ele tava reclamando demais, que na sala havia sim negros. Tinha 2 negros de 32 alunos [...]. Mas se a gente ver negros, em sua maioria aqui na cidade, nas escolas públicas, por que que a gente não ver nesse colégio elitizado, não só nesse, como nos outros elitizados? [...] (Iza, 1ª Roda de Conversa, 2020).

O debate entre os participantes demonstrou o quanto eles estão antenados com o “mundo virtual”, pontuando em dado momento que os brancos são mais ouvidos na mídia, mesmo quando a temática é sobre os negros, enquanto estes têm suas falas questionadas, sendo chamados de militantes ou vitimistas. As considerações da educanda, a quem vou chamar Anne, quanto a representatividade negra e a associação da imagem do homem negro e da mulher negra às posições subalternas na sociedade sintetiza um pouco do impacto das nossas discussões sobre as relações raciais em sala de aula.

Diante de tudo que a gente falou [...] que a gente não se ver em locais assim... é porque a sociedade mesmo não nos ver, não ver os pretos na alta elite. Não ver porque desde antigamente, como a história mesmo diz, toda sociedade sempre viu o negro na cozinha, na faxina, nos locais onde os brancos não estarão. Por isso que quando acontece isso, como praticamente acontece com todo mundo aqui coisas racistas, as pessoas falam “não, não é”, mas é sim. Eles veem um modo de jogar pro lado pra ninguém perceber que é um racismo sim, há uma raiz do racismo lá ... e as cotas é uma busca nossa pelo que aconteceu na história. No dia que a professora mostrou um vídeo sobre os negros, os jeitos como eles vinham, eu até me emocionei um pouco,

porque é triste, e pessoas morriam e eles não estavam nem aí. Então é como se desde os tempos antigos, a sociedade quer a gente fique no nosso canto calado, que a gente não busque por nada [...] A gente tem que militar mesmo, porque é nosso direito [...]. Nós tínhamos que ter era mais, porque a nossa vida é muito mais sofrida que a do branco, e a da mulher negra ainda é muito mais sofrida, até mais que a do homem negro (Anne, 1ª roda de conversa, 2020).

A ausência dos negros em determinados espaços acaba também justificando as situações corriqueiras de discriminação racial, o que levou alguns interlocutores retomarem momentos significativos da sua experiência com as práticas discriminatórias, como consta no relato do estudante Rui:

Uma vez fui comprar o pão, e coloquei minha jaqueta. Aí quando estava passando na rua, eu vi uma senhora com o filho dela ou era o neto. Quando ela me viu, ela já se assustou e ela já foi logo para o outro lado da rua. Pensando que eu... acho que ela pensou que eu ia assaltar ela [...], mas segui em frente. (Rui, 1ª roda de conversa, 2020).

Outros relatos bastantes significativos foram compartilhados pelos educandos, de situações vexatórias pelas quais a maioria de nós negros passamos, como ser vigiado na loja, entrar nos estabelecimentos com certo constrangimento de ser abordado. Outros relataram situações envolvendo pais e parentes, e em todos os casos, os educandos chegaram à conclusão de que se tratava de um racismo velado ou mesmo escancarado, e, portanto, um racismo estrutural. Essa descoberta para alguns só foi possível devido ao trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo anterior, mostrando o quão enriquecedor foram as discussões.

3.3.2 Segunda roda de conversa: perspectiva interseccional com feministas negras

Nossa segunda roda de conversa foi realizada já no período pandêmico, no formato virtual. Esse segundo encontro teve o propósito de abordar as relações étnico-raciais, a partir da perspectiva feminista negra, através da obra “*Quem tem medo do Feminismo Negro?*”, da filósofa Djamila Ribeiro. A obra proposta, que por sua vez é dividida em vários capítulos (porém não identificados como tal, o que demonstra uma insurgência na escrita da autora, ou melhor nas suas “*escrevivências*”⁵¹), fora encaminhada aos educandos/as via e-mail e WhatsApp,

⁵¹ Termo cunhado por pela Dr. em Literatura Comparada e escritora Conceição Evaristo para destacar a escrita que nasce do cotidiano, das experiências de cada pessoa. Evaristo busca contemplar em sua obra “*Escrevivências: identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo*” (2016) as vivências de homens e mulheres negras, incluindo as suas próprias.

com antecedência para que os mesmos pudessem fazer suas respectivas leituras. Cada colaborador/colaboradora escolheu um dos textos para debater em nossa roda. Participaram desse encontro, 11 dos nossos colaboradores, os demais justificaram suas ausências. O encontro durou cerca de duas horas.

Feministas negras reivindicam o debate das relações raciais a partir do campo interseccional, visto que sob estas mulheres recai não só a discriminação de raça, mas também de gênero, sexo e mesmo de classe. Mulheres negras atreladas aos movimentos Negro e Feminista hegemônico, de modo geral, mantiveram-se historicamente associada à luta racial negra, por se entenderem como parte deste contexto, anulando-se muitas vezes da sua própria condição de ser mulher (CARNEIRO, 2003; RIBEIRO, 2018; KILOMBA, 2019). Por outro lado, essas mulheres não se sentem totalmente representadas no interior do Movimento de Mulheres hegemônico, tendo em vista que a categoria “mulher” foi apresentada de forma universalizada, personificada na mulher branca, ocidental, cisgênero, tomando por base teorias da episteme ocidental, desconsiderando a condição racial que potencializa as discriminações sofridas por mulheres negras e demarca o lugar de subalternização das mesmas. Interseccionalidade diz respeito a “interação simultânea das avenidas identitárias” (AKOTIRENE, 2018). Trata-se de um termo que nos remete às epistemologias de mulheres negras, na forma como o feminismo negro estabelece um diálogo concomitante “entre/com as encruzilhadas, digo avenidas identitárias do racismo, cisheteropatriarcado e capitalismo” (AKOTIRENE, 2018, p. 16), ou seja, as interseções de raça, gênero e classe, que atravessam todas as outras existências não-padronizadas pela sociedade.

Nesse sentido, o estudo possibilitou aos educandos/educandas conhecer um pouco mais sobre as questões de gênero e raça, a partir da perspectiva interseccional das feministas negras. No primeiro momento fiz algumas considerações acerca da obra e sua importância na representação da luta feminista negra, a forma como a autora se coloca no texto sempre em primeira pessoa, como sujeito da história e não como objeto, por isso logo na introdução, intitulada “A máscara do silêncio”, a autora conta um pouco da sua história e experiência com o racismo, e como a mesma começou a criar meios de resistência. Ressaltamos também as autoras negras apresentadas por Djamila ao longo da sua obra, tais como Grada Kilomba, Lélia Gonzalez, Patrícia Hill Collins, Beatriz Nascimento, Sueli Carneiro, bell hooks, e tantas outras. Assim nas apresentações dos textos selecionados buscamos seguir a sequência apresentada no livro, relacionando-os sempre que possível.

“Quando opiniões também matam”

O texto traz uma abordagem sobre as mídias e seus posicionamentos quanto ao racismo, a autora usa expressão “especialistas de opinião”, referindo-se aos comunicadores, que se propõe a opinar sobre o assunto, sem nem sequer se disponibilizarem a aprender, e acabam por negar ou minimizar o racismo e suas consequências. A educanda Dina tece um comentário sobre o fragmento:

O texto fala muito sobre a liberdade de expressão das mídias, em que “todo mundo” quer falar sobre o racismo, mas ninguém procura quem sofre com o racismo pra falar, quem sempre tá falando são os brancos, são os privilegiados, os que estão na elite, e a gente, o que seria o nosso lugar de fala, não está lá, não tem oportunidade, o direito de falar. E a maioria das opiniões, dos comentários que são feitos nesses espaços, nessas mídias são a partir de achismos, são pessoas que nunca vivenciaram a nossa realidade, o que a gente passa, as nossas dificuldades, e tão lá comentando coisas que a “gente vive”, que é uma falta de respeito isso, porque eu acho que assim... quem mais vai saber falar sobre determinado assunto é quem tem experiência com ele, é quem sofre dele, e as mídias vão praticamente contra isso, são poucos que desse meio dão oportunidade pra gente, pra gente que eu falo, para nós negros, tá lá expondo a nossa realidade... (Dina, 2ª Roda de Conversa, 2020).

As falas complementares dos educandos apontam para uma distorção das vivências dos negros, pois em vista de serem pessoas brancas nos meios midiáticos, quando muito raramente falam das questões negras, não reconhecem o racismo de forma estrutural, e “*acabam ensinando o que é do branco*”. O educando Kaká associou a questão do ensinar ao processo de colonização e do que aprendemos na escola, que sempre parte de uma perspectiva do colonizador e nunca do colonizado, ressaltando, portanto, o ensino eurocêntrico das nossas escolas.

As várias ondas do Feminismo Acadêmico” e “Quem tem medo do Feminismo Negro?”

Os textos selecionados pela estudante Iza apresenta as várias fases do movimento feminista, pontuando as razões da luta feminina ao longo da história. Já a partir da década de 1970, na chamada segunda onda, mulheres negras denunciam sua invisibilidade dentro do movimento feminista. Na década de 1990, essas mulheres negras passam a questionar mais diretamente a ideia de universalidade da mulher, mostrando que esse discurso é excludente (RIBEIRO, 2018). No entanto, a autora ressalta que esses questionamentos já ressoavam desde o século XIX, pela voz da ex-escravizada e oradora, Sojourner Truth (1851), em seu discurso intitulado “E eu não sou uma mulher?”. Desse modo, a estudante Iza destacou em sua fala:

A mulher branca, que tinha poder aquisitivo, queria se livrar do patriarcado porque ela não acha certo, que ela tenha que ficar só em casa cuidando dos filhos, mas a mulher negra já estava ali trabalhando dentro de casa, dentro das casas, então era

uma libertação da mulher branca, e não de todas as mulheres. A mulher branca queria atingir locais que eram majoritariamente compostos por homens, então elas começam uma luta para elas, para conseguirem chegar onde estavam os homens, só que elas se esquecem das mulheres negras que estavam dentro da casa delas, limpando o chão, fazendo a comida, cuidando dos filhos delas. Então a mulher negra foi esquecida nesse movimento, e quando a mulher negra começa a questionar que aquilo não está certo, e que ela pode ocupar outros locais, elas são questionadas pelas mulheres brancas (Iza, 2º Roda de Conversa, 2020).

O recorte trazido pela aluna, nos remete aos questionamentos feitos por feministas brancas acerca das reivindicações das feministas negras, consideradas injustas, acusando-as de serem raivosas e de quererem dividir o movimento. O feminismo negro, muito pelo contrário, se propõe a um movimento interseccional, buscando incluir todas as categorias e identidades que atravessam a construção da ideia de gênero, como raça, sexualidade e classe. A educanda em outro momento, também pontuou que mulheres trans também são rejeitadas pelo Feminismo hegemônico, que não as vê como mulher, destacando que as “mulheres trans se incluem no nicho de gênero e no nicho LGBTQIA+, e quando negras, tendem a sofrer uma tripla discriminação. Essas mulheres passam a ser inclusas nas discussões do feminismo negro, respeitando suas especificidades.

“Uma mulher negra no poder incomoda muita gente”

A temática tratada no texto traz uma abordagem acerca do racismo genderizado, termo utilizado por Grada Kilomba (2019), na obra “*Memórias da plantação*”, referindo-se a forma como naturalizou-se a associação de posições subalternizadas às pessoas negras. Nesse sentido a imagem da mulher negra é associada a empregada doméstica, faxineira, babá, e quando essa mulher consegue galgar posições de prestígio na sociedade, ela é desacreditada, têm suas capacidades questionadas. Desse modo, negros e negras não são dignos de falha, e quando isso ocorre logo sua falha é atribuída a sua cor, a sua condição racial. Assim a estudante Nara comenta:

O fato de ver uma mulher independente, uma mulher que é crítica, que defende seu ponto de vista, já é algo considerado anormal, porque a gente sempre vê a sociedade muito machista, daí muitas mulheres se conformam com isso. Então quando a gente vê uma mulher negra que é independente, que sabe defender seu ponto de vista, muitas pessoas olham de forma negativa. O texto fala que quando vemos esse tipo de mulher, as pessoas vão falar que ela se acha, que ela é metida, e ficam criticando bastante. Mas eu acho que é um direito nosso reivindicar, é um direito nosso almejar ser uma pessoa bem-sucedida, e as pessoas têm uma visão totalmente errada sobre o lugar da mulher negra. Acham que ela tem que ocupar os piores empregos, as piores posições, mas isso não é verdade. Mas tem muito a ver com a forma como a gente aprende sobre o homem branco, então desde sempre a gente não vê a mulher negra ter os mesmos direitos que a mulher branca. Então quando a sociedade vê uma

mulher negra ocupando um lugar de destaque, a sociedade vai dizer que aquele não é o lugar dela. Mas eu discordo (Nara, 2ª Roda de Conversa, 2020).

Outros temas também foram abordados e contextualizados a partir da realidade das educandas e dos educandos ou do cenário nacional e internacional, como a morte do menino João Pedro, no Brasil, e o assassinato público de George Floyd pela polícia nos Estados Unidos, e logo em seguida o ressurgimento de ações do movimento Black Lives Matter, as ações racistas contra a jornalista Maju Coutinho. Os colaboradores também trouxeram à tona as discussões sobre as cotas raciais, demonstrando já compreender a necessidade das cotas, especialmente como uma forma de reparação histórica. A educanda, Bela lembrou-nos das mulheres cientistas e negras, que ajudaram a desenvolver pesquisas para corrida espacial, em plena Guerra Fria, e que tiveram seu protagonismo roubado pelos homens, destacando a ausência da história das mulheres nos bancos escolares, pois a história que a mesma relatou ela viu num filme. Dentre os outros textos abordados estão ainda: “O racismo dos outros”; “Vidas Negras importam ou comoção é seletiva?; “Ser contra as cotas é concordar com a perpetuação do racismo”; “Racismo: manual para os sem-noção” e “A Mulata Globeleza: Um manifesto”.

Em relação a esses dois últimos textos, todos os colaboradores fizeram seus apontamentos e falaram de suas experiências, destacando as dificuldades em assumir seus corpos e seus cabelos, especialmente o menino negro. De modo geral, os educandos/as lembraram da padronização imposta pela branquitude acerca da mulher e do homem criando um imaginário erotizado da mulher negra e do homem negro; comentaram um pouco sobre como a mulher e o homem negro são tidos como não dignos de afeto, e como isso afeta a autoestima dos mesmos. Os educandos colaboradores na sua grande maioria demonstram interesse em aprender e defender o que aprenderam, tornando o debate ainda mais enriquecedor.

3.3.3 Reflexão sobre as identidades dos/as estudantes do CMT - III

Como já relatado, não foi possível realizarmos a terceira roda de conversa em decorrência do tempo e da dificuldade em reuni-los, mesmo que virtualmente. Por isso, para pensar a identidade ou as identidades negras para-além do senso comum, propusemos a leitura de pequenos fragmentos textuais dos autores Nilma Lino Gomes (2005), Kabengele Munanga

(1990) Joaze Bernardino-Costa e Frantz Fanon (2008)⁵², no sentido de enriquecer o debate e provocar um reposicionamento dos estudantes quanto a questão identitária. Como aponta Nilma L. Gomes (2002), a identidade negra se constrói de forma gradual, o “tornar-se negro” (SOUZA, 1990) de forma positiva tem sido um processo, inclusive político. Nesse sentido, entendemos a identidade negra como uma construção social, histórica, cultural e plural, e, portanto, não fixa. Para tanto lançamos dois questionamentos: o primeiro – *O que é possível compreender sobre a questão da identidade negra ou identidades negras, a partir dos fragmentos dos textos?*; e o segundo – *Após uma reflexão sobre os textos lidos aqui, e sobre o trabalho desenvolvido junto com professora pesquisadora, como você se identifica ao final desse processo?*

Destaco três dos posicionamentos que considero significativos, entre os alunos que no início do trabalho demonstraram uma certa insegurança em se identificarem como negros, apesar de se autodeclarem pardos, não havia uma certeza sobre a qual grupo étnico ou racial pertenciam. O primeiro relato é da estudante Iza. Para o primeiro questionamento a aluna respondeu:

A identidade negra, em minha compreensão, se refere às questões do aceitar-se como pessoa preta. Em primeiro momento, queremos parecer como brancos: no cabelo, nas falas, andados. Mas o choque de realidade, de que um preto sempre será preto, hora ou outra vai nos atingir. E então, entra a questão de você impor-se como pessoa negra, eu existo e exijo que você me conheça como sou e a partir disso, essa identificação como pessoa preta, faz com que você entenda sobre você (Iza, Relato pessoal por escrito, 2021)

E para o segundo questionamento, Iza afirmou:

No início da pesquisa, por ignorância, eu me via no quadro de pessoa parda, fruto de uma mistura, mas durante esse processo inúmeras vezes me vi pesquisando sobre colorismo e trazer isso às discussões foi algo que me fez compreender sobre ‘eu’[mim] e a minha história. Ao final, pude compreender que a palavra “pardo” pode ser uma forma de apagar negros, frutos do processo de eugenia, e enfim, depois de duras reflexões, entendi que sou negra (Iza, Relato pessoal por escrito, 2021).

No campo das relações raciais outros temas atravessam a discussão central: “Colorismo”, “branquitude” “solidão da Mulher Negra”, “palmitagem”, “mulherismo” são alguns deles. Os mesmos foram citados em nossos debates, com ressalvas, por serem temas que

⁵² Os fragmentos dos textos utilizados são os mesmos que usamos na constituição desse artigo.

têm aparecido com uma certa frequência nas redes sociais, nas páginas negras. Contudo, discutí-los não foi exatamente o foco da nossa pesquisa, mesmo entendendo sua relevância. A educanda demonstrou interesse em aprofundar-se um pouco mais sobre o tema, não se limitando ao que foi apresentado no universo da pesquisa, buscando outras fontes. O que atende as expectativas da atividade, que é contribuir para o processo de conscientização (ação/reflexão/ação) dos educandos. A busca pelo reconhecer-se ultrapassa o universo escolar, e os limites da pesquisa. Novais (1993, p. 24 apud GOMES, 2005, p. 41) alerta sobre a importância de perceber “que o conceito de identidade deve ser investigado e analisado não porque os antropólogos decretaram sua importância”, mas porque trata-se de um “conceito vital para os grupos contemporâneos que o reivindicam”.

O segundo relato é do jovem Davi, que deu as seguintes respostas para os mesmos questionamentos:

A Identidade Negra durante anos foi escondida e vista com preconceito e até hoje, não possui o mesmo espaço que as demais culturas nos espaços de educação formais. Ademais, esse quesito é extremamente importante, haja vista que carrega consigo como representação de pertencimento, é como o próprio se identifica (Davi, Relato pessoal por escrito, 2021).

E continua...

Indubitavelmente, torno-me mais conhecedor de minhas raízes culturais e históricas, raízes essas que são negras, importantes e pouco relatadas. Além disso, o trabalho realizado expande a reflexão dos alunos para com a sociedade e a forma com que somos alienados (Davi, Relato pessoal por escrito, 2021).

O estudante, Davi se reposiciona de forma firme e mais convicto de suas raízes culturais e históricas negras, apontando para uma alienação, na qual aparentemente a sociedade se encontra. “A forma com que somos alienados”, essa frase diz muito sobre processo de ensino-aprendizagem, e sobre a organização sociocultural da sociedade. O papel da escola, neste sentido deve ser repensado, visto que ela pode ajudar na afirmação das identidades negras, como pode contribuir para negá-las. Como afirma Munanga (2008):

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente brancas, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos [...] (Munanga, 2008, p. 12).

E por fim deixo registrado o depoimento da educanda Lidi. Durante sua participação nas nossas rodas de conversa observei que a mesma só referiria aos negros em terceira pessoa do plural, não conseguindo se incluir como negra. Suas respostas no último questionário, no entanto mostram o seu reposicionamento. Em sua reflexão para primeira pergunta diz:

Que muitas vezes quando se deparam com o racismo, negros usam a máscara branca na tentativa de se encaixar, deixando de lado o seu "eu" para agir como branco, por se sentirem desprezados em meio aos complexos de inferioridade deixados pela situação colonial (Lidi, Relato pessoal por escrito, 2021)

E para a segunda pergunta, a educanda respondeu:

Cheguei a questionar muitas vezes minha identidade e meu "eu" por conta de comentários, opiniões e várias exclusões. Já cheguei a me perguntar se me tratariam diferente por conta da minha personalidade e minha cor, e já mudei várias vezes para tentar me "encaixar" nessa sociedade que, de certa forma, acaba sim nos tratando diferente, mas percebi que não preciso mudar ou me calar, precisamos levantar a voz e não nos deixarmos vencer por essa exclusão ou indiferença que não deveria se quer existir (Lidi, Relato pessoal por escrito, 2021)

Levando em conta os debates e a forma como os educandos se apossaram das discussões propostas, podemos afirmar que as rodas de conversa cumpriram o seu propósito, que era o de possibilitar o debate racial e promover a valorização e o reconhecimento das identidades negras de nossos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade da pesquisa objetivou, no âmbito pedagógico e coletivo fomentar o debate sobre as relações étnico-raciais no ambiente de uma escola cívico-militar, e mais precisamente a partir das minhas aulas de História, trazer para o campo prático as possibilidades de uma educação antirracista, e com isso contribuir para a formação de “consciências críticas”, e ainda refletir sobre as identidades negras ali constituídas. Como já ressaltado na nossa pesquisa, através de estudos empreendidos especialmente pela intelectualidade negra, a escola também é lugar de construção da identidade negra, dos sentimentos de pertença de educandos/as negros/as, e esse lugar pode contribuir de forma positiva ou negativa nesse processo.

A escola, no entanto, tem servido como *locus* de reprodução do racismo estrutural, no âmbito institucional e também nas práticas cotidianas, muitas vezes camufladas de ações cortês, no discurso de que “somos todos iguais”, se colocando como “lugar neutro” reforçando assim, o mito da democracia racial, visto que as questões que aflige a população negra, muitas vezes passam despercebidas nesse ambiente, ou simplesmente são tratadas como problemas dos negros, e não da escola. O currículo escolar em suas várias dimensões por sua vez, tem privilegiado a matriz de origem eurocêntrica como única produtora de conhecimento científico, classificando os demais conhecimentos como saberes, expressões da cultura popular, e, portanto, não científico, por isso mesmo relegados a segundo plano, isso quando não são totalmente ignorados. O racismo epistêmico eurocentrista acaba não admitindo outra epistemologia como espaço de produção de pensamento científico.

Buscamos ao longo desse trabalho evidenciar os silenciamentos que foram impostos aos povos colonizados, sobretudo pelo processo de colonização e da colonialidade. A partir da trajetória do ensino de História, e dos estudos acerca da trajetória da escolarização dos negros foi possível perceber as estruturas que se forjaram desde o período imperial ao republicano para manter negros e negras, e indígenas na condição de subalternizados, e como essas estruturas influenciaram e ainda influenciam no ensino que é reproduzido nos bancos escolares.

Destacamos aqui as ações da militância e da intelectualidade negra, em vista e evidenciar a perspectiva negra sobre suas existências. Aliás, o pensar a partir das experiências da comunidade negra e das diferenças étnicas-raciais é uma das marcas fundamentais da militância e da intelectualidade negra. Estes têm se dedicado a uma luta pela valorização, autoconhecimento e pelo reconhecimento das contribuições dos africanos e afro-brasileiros na construção da sociedade brasileira, de seus valores, crenças, cultura, política, economia, no

contexto histórico do passado, mas também do presente. Mais que isso, a comunidade negra luta pelo direito de existir, por sua humanidade que fora subalternizada.

Evidenciar as mazelas que atingem, especialmente o povo negro, não significa se vitimizar, como querem entender boa parcela da sociedade brasileira, que se nega a reconhecer o processo de racialização da sociedade como determinante das posições de privilégio de um pequeno grupo e das posições subalternizantes de outros. Mas significa sim, buscar soluções para os problemas que a afetam, seja de natureza econômica, social ou epistêmica. A abertura educacional para as políticas de inserção social, as chamadas, ações afirmativas, nos últimos anos, têm corroborado para a incorporação da experiência negra e indígena na formulação do conhecimento acadêmico, com intuito de contribuir para um processo de reparação histórica. Contudo tal abertura não se fez sem os esforços dos movimentos sociais, e de modo particular, do movimento negro. Nesse sentido entendemos a importância de historicizar as ações do Movimento, ou melhor, dos movimentos negros, visto que estes são plurais e têm suas especificidades.

A implementação da Lei 10.639/2003 e suas diretrizes e da Lei complementar 11.645/2008, é considerada uma das principais conquistas dos movimentos sociais, especialmente do Movimento Negro e suas organizações, que desde os idos da República, já reivindicava pelo direito a educação do negro, e mais tarde pela história dos negros e africanos no ensino escolar. A lei garante a cobrança de uma educação antirracista e insurgente, mas não garante sua efetividade. Essa ainda depende da boa vontade de professores e gestores, e mais precisamente de ações efetivas do Estado, no sentido de garantir sua aplicabilidade.

No decorrer desse processo investigativo visamos fomentar e compreender as relações étnico-raciais que se dão dentro da escola cívico-militar, da cidade de Araguaína, Colégio Militar do Estado do Tocantins - Dr. José Aluísio S. L., mediante seu público estudantil, de maneira especial, os educandos negros dos 2º Anos do Ensino –Médio (autodeclarados). Por sugestão da banca de qualificação, o título desse trabalho foi alterado, tornando-se mais adequado aos seus propósitos.

Constatamos a partir da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, a reprodução do racismo estrutural nessa instituição. Explico. Entendemos o racismo como sendo estrutural (ALMEIDA, 2019), e que se manifesta nas estruturas institucionais da nossa sociedade, polícia, família, escola, igreja, nos valores pregados da branquitude como sendo superiores e melhores. Esse racismo institucional é silencioso e violento, porque este segrega e mata. O racismo estrutural se manifesta também nas nossas ações cotidianas, nos xingamentos, ou de forma

recreativa, mas ele também se manifesta nas nossas afetividades, na forma como preterimos pessoas negras. E como um “corpo” estrutural, o racismo determina as posições da população na sociedade a partir de critérios raciais, delegando o lugar de subalternização de negros e negras, e dos indígenas, e o lugar de privilégio do branco na sociedade. Ao silenciar ou minimizar essas questões a escola torna-se aliada do racismo.

Por meio de metodologias da pesquisa-ação foi possível perceber que o debate racial é sim fomentado na escola, mas de maneira tímida e pontual, pela ação, de certa forma isolada, de alguns professores, ressaltando, no entanto, apenas as contribuições culturais do negro, relegado ao passado escravista, e ainda pelo olhar do branco. Os estudantes demonstraram anseio por aprender mais sobre a temática, para além das questões culturais. Refletir a prática pedagógica das escolas cívico-militares, para além dos resultados positivos das provas e exames é imprescindível. Pensar formas de trabalhar a diversidade ali presente, inserindo essa diversidade, problematizando-a, respeitando as diferenças e semelhanças, no cotidiano da escola se faz necessário e urgente, visto que esses educandos não permanecerão para sempre na escola, sairão para o mundo problemático e racista fora dos muros escolares, e precisam ser capazes de compreender que essas engrenagens sociais ‘pouco’ ou nada tem a ver com merecimento ou esforço, já que os negros precisam se esforçar duas vezes mais para garantir algum “sucesso” em suas vidas, muitas vezes tendo que negar sua própria identidade. E como já mostramos, a escola é também o lugar de formação de suas identidades, incluindo sua identidade negra, que precisa ser referenciada e vivenciada de forma positiva.

Para pensar formas de intervenção e aprendizagem no ensino de História, propomos a atividade didática da Mostra escolar de História e cultura afro-brasileira, elaborada junto aos educandos e educandas do CMT – III, a partir da exposição e explanação da pesquisa orientada, contemplando temas silenciados no currículo ou pouco explorados no ambiente escolar. Os efeitos positivos do trabalho foram evidenciados nos relatórios produzidos pelos educandos, nas aulas motivacionais, nas rodas de conversa e durante a execução da própria mostra escolar. Obviamente notamos o incômodo de alguns poucos estudantes e professores com a atividade desenvolvida, o que também foi compartilhado pelos sujeitos da pesquisa. Mas isso não foi motivo para recuarmos, muito pelo contrário. O trabalho realizado conseguiu alcançar seu propósito e de maneira contagiante, pois acredito ter plantado sementes, inculcados novos saberes, os saberes do povo negro, os saberes da minha gente.

Dissociar-se e dissociar educandos e educandas da construção negativa que se deu acerca dos negros pela branquitude, e criar, como propõe Fanon (2008), um novo humanismo,

para homens e mulheres negras, não é uma tarefa muito fácil, mas também não é impossível. Munanga (2008) já ressaltava que uma boa parcela da população brasileira vive numa “zona vaga flutuante” na qual se percebe um forte desejo de se passar por branco, enfraquecendo assim, o sentimento de solidariedade com os “negros indisfarçáveis”.

No início dessa empreitada me diziam no curso do mestrado, “cuidado com as paixões da militância!”. Eu como mulher preta não poderia me inserir de outra forma nessa jornada, pois trabalhar, no sentido de contribuir para formação de consciências críticas e negras, requer a sensibilidade e empatia com a luta do outro, mas principalmente com sua própria luta. Entendo a importância de um fazer pedagógico insurgente para o processo de ruptura do racismo epistêmico em relação aos saberes e fazeres da comunidade negra ao longo da história. Espero que este trabalho de pesquisa científica negra colabore nesse sentido.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria. **O ensino de História como fator de coesão nacional:** os programas de 1931. Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1993, p. 163-174.
- ABUD, Kátia Maria. **Formação da Alma e do Caráter Nacional:** Ensino de História na Era Vargas. Rev. bras. Hist. [online]. 1998, vol.18, n.36, pp.103-114. ISSN 1806-9347. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-01881998000200006>>. Acesso em: 04 fev. 2020.
- AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade.** Coordenação Djamila Ribeiro. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. Coleção Feminismos Plurais.
- AMORIM, Adriana Guimarães (2021). **Mapa de Araguaína.** Escala: 1.30.000. Programa Software Qgis 3.16 (não publicado).
- ANDREWS, George Reid. **Democracia racial brasileira 1900-1990:** um contraponto americano. Estud. av. vol.11 no.30 São Paulo Maio/ago. 1997. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-40141997000200008>>. Acesso em: 21 fev. 2021.
- BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial.** Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto:** imagem e som: um manual prático. Tradução Pedrinho A. G. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BENEVIDES, Alessandra de Araújo; Soares, Ricardo Brito. **Diferencial de desempenho de alunos das escolas militares:** o caso das escolas públicas do Ceará. Nova Economia, v.30 n.1 p.317-343 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0103-6351/3929>>. Acesso em: 05 jan. 2020.
- BERNADINO-COSTA, Joaze, (2002). **Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil.** Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, v. 24, nº 2, p. 247-273.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze. **Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros:** em busca de um diálogo horizontal Revista Sociedade e Estado – Volume 33, Número 1, janeiro/abril 2018.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. **A prece de Frantz Fanon: Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!** Civitas, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 504-521, jul.- set. 2016.

BERNARDINO-COSTA, Joaze and GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e perspectiva negra.** Soc. estado. [online]. 2016, vol.31, n.1, pp.15-24. ISSN 0102-6992. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922016000100002>>. Acesso em: 02 nov. 2019.

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

BITTENCOURT, Circe M. **Ensino de Humanidades: Reflexões sobre o ensino de História.** Estud. av. vol.32 n. 93 São Paulo Maio/Ago. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180035>>. Acesso em: 02 jul. 2020.

BRAICK, Patrícia Ramos. **História: das cavernas ao terceiro milênio/ Patrícia Ramos Braick e; Myriam Brecho Mota – 4 ed. – São Paulo: Moderna, 2016.**

BRANDÃO, Carlos. **Paulo Freire: uma vida entre aprender e ensinar.** Ed. Ideias Letras. 1ª Edição, 2018.

BRASIL. BNCC - Base Nacional Comum Curricular: Educação é Base. Ensino Médio. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Conselho Nacional de Educação. RESOLUÇÃO Nº 1, de 17 de junho de 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm>. Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Lei de Cotas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares. Manual das escolas cívico-militares. Brasília, 2020.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação e Cultura. Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - PECIM em 2020, para consolidar o modelo de Escola Cívico-Militar -. PORTARIA Nº 2.015, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2019. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, Publicado em: 21/11/2019 | Edição: 225 | Seção: 1 | Página: 42. Disponível em: <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_2015_20112019.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2021.

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/secadi>> Acesso em 04 fev. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias->>. Acesso em: 04 fev. 2021

BRASIL. SECADI. Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, MEC, SECADI, 2013.

CARDOSO, Lourenço. **Branquitude acrítica e crítica:** a supremacia racial e o branco anti-racista. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 8 no. 1 ene-jun 2010. Disponível: <<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>>. Acesso em: 20 dez. 2020.

CARNEIRO, Sueli. **Mulheres em Movimento**. Estud. Av. vol.17 nº 49. São Paulo. 2003.

CDOUTEX, Comando de Operações Terrestres/Centro de Doutrina do Exército. **Manual de Campanha: Ordem Unida**. Ministério da Defesa. Brasília, DF, 4ª Edição, 2019. Publicação de 03 de jan. 2020.

CELESTE, S. J. **Identidade e diferença nas canções 'canto das três raças' e 'etnia':** uma análise comparativa. In: III Seminário Internacional História do Tempo Presente, 2017, Florianópolis. Redes de Produção e Circulação de Música Popular nas Américas no Século Xx, 2017.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas:** sobre o estado da arte. Tradução de Maria Adriana C. Cappello. Revista Pedagógica Histórica, 2004, v. 38, n. 1, (1ª versão 2002), p.21-49. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012>> Acesso em: 08 ago. 2020.

COSTA, Emília Viotti da. **Da senzala à colônia**. 4ª ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

COSTA, Sérgio. **Dois atlânticos:** teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

CRENSHAW, Kimberle. **A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e gênero**. Cruzamento: Raça e gênero, 2001. Disponível em: <<https://static.tumblr.com/7symefv/V6vmj45f5/kimberle-crenshaw.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo:** racismos e antirracismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DIS ET AL. **Escolas cívico-militares:** seriam uma boa alternativa para a educação em valores sociais e morais? 2019. Disponível em <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/noticia/5912/escolas_civicomilitares_carta_principios_pdf> Acesso em: 07 jan. 2019

DOMINGUES, Petrônio José. **Negros de Almas Brancas?** A Ideologia do Branqueamento no Interior da Comunidade Negra em São Paulo, 1915-1930. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 24, nº 3, 2002, pp. 563-599.

DOMINGUES, Petrônio José. **Movimento negro brasileiro:** alguns apontamentos históricos. Tempo [online]. Niterói, 2007, vol.12, n.23, pp.100-122. ISSN 1980-542X.

DOMINGUES, Petrônio José. **Movimento negro brasileiro:** história, tendências e dilemas contemporâneos, DIMENSÕES. Vol. 21 – 2008.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivências. Identidade, Gênero e Violência na Obra de Conceição Evaristo**. Orgs.: Constância L. Duarte, Cristiane Côrtes, Maria R. A. Pereira. Editora Idea, 2016.

FALCÃO, José Luiz C. Capoeira. In: KUNZ, Elenor. **Didática da Educação Física 1**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2003, p. 55-94.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas** / Frantz Fanon: tradução de Renato da Silveira. - Salvador: EDUFBA, 2008. p. 194.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro à sociedade de classes**. São Paulo: Editora Nacional, 1965.

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

FIGUEIREDO, Angela. **A obra de Carlos Hasenbalg e sua importância para os estudos das relações das desigualdades raciais no Brasil**. Revista Sociedade e Estado - Volume 30 Número 1 Janeiro/Abril 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-69922015000100002>>. Acesso em: 03 dez. 2020.

FIN, Karoline. **As influências africanas na música e nas musicalidades brasileiras como objeto de estudo nas aulas de história**. 2015. Disponível em: <http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1428432157_ARQUIVO_KarolineFin-AsInfluenciasAfricanasnaMusicaenasMusicalidadesBrasileirascomoObjetodeEstudonasAulasdeHistoria.pdf>. Acesso em: 29 de maio 2021.

FONSECA, Selva Guimarães. “Livros didáticos e paradidáticos de História”. In: _____. **Didática e prática do ensino de História**. 5 ed. Campinas: Papyrus, 2003, p.49-59.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e Ensino de História**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FRANCO, J. B., & LOUREIRO, C. F. B. (2012). **Aspectos teóricos e metodológicos do círculo de cultura: uma possibilidade pedagógica e dialógica em educação ambiental**. Ambiente & Amp; Educação, 17(1), 11–27. Disponível em <<https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/2422>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para Liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREYRE Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. 19.ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1978.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Identidade Negra**. Aletria, 2002. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/poslit>> Acesso em: 10 nov. 2020.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003 .

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 - 62.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

GONÇALVES, L. A. (2000). Negros e educação no Brasil. In: LOPES. E. M. et al. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 325-346.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento negro e educação**. Revista Brasileira de Educação, Set/Out/Nov/Dez 2000, Nº 15.

GONZALES, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1982.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. **Racismo e antirracismo no Brasil**. Novos Estudos, n.43, 1995.

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

HASENBALG, Carlos. (1979) **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

INSFRAN FFN; et al. **Militarização da educação pública no Brasil: a derrocada da empatia?** Revista Saúde e Ciência online, v. 9, n. 1, (janeiro a abril de 2020), p. 5-23.

INSTITUTO UNIBANCO. Censo Escolar (2018). **Microdados da situação de final de ano letivo** (INEP). Disponível em <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/abandono-evasao-escolar?> Acesso em: 21 abril 2021.

JULIA, Dominique (1995). A Cultura Escolar como Objeto Histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: Episódio de Racismo Cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. Ed. Cobogó, 2019.

KITOR, Glauber Luciano. **Feiras de conhecimento na educação básica: estudo de caso do município de Cantagalo – PR**. Guarapuava, 2016, xx, 124 f. : il. ; 28 cm. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, 2016.

LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

LARA, S. H. "**O castigo exemplar**" em campos da violência. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LUNDBERG, D. **Música como marcador de identidade: individual vs. coletiva**, in Côrte-Real, Maria de São José (ed.), *Música e Migração*, *Migrações 7*: 27-41. 2010

MACEDO, Aldenora Conceição de; BARBOSA, Jaqueline Aparecida (Orgs.) **Práticas pedagógicas de resistência: a escola como lugar da diversidade** [recurso eletrônico] -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. Disponível em: <http://www.editorafi.org>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

MATTOS, Ilmar Rohlof. **O tempo saquarema: a formação do estado imperial**. São Paulo: Hucitec, 1987.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **Escolas cívico-militares: cidadão ou soldadinhos de chumbo?** *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 27, p. 637-654, set./dez. 2019.

MIGNOLO, W. "El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto". In: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Coords.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 25-46.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: O hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas** (p. 35-54). CLACSO, Buenos Aires, 2005.

MOSTRA, In: Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, © 2015 Editora Melhoramentos Ltda. Disponível em <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/mostra/>> Acesso em: 20 jan. 2021.

MULINE, Leonardo Salvalaio; GOMES, Adriane Gonçalves; Campos, Carlos Roberto Pires. **Mostra cultural como estratégia de divulgação científica na escola pública de ensino fundamental: uma maneira de superação da neutralidade da ciência.** Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica, ISSN: 2236-2150 - V. 03, N. 02, p. 3 - 13, Dezembro, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude Afro-Brasileira: Perspectivas e Dificuldades.** Revista de Antropologia, (n.33), 1990.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O Negro no Brasil de Hoje.** São Paulo: Global, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus Identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos.** Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude E Identidade Negra ou Afrodescendente: Um Racismo ao avesso?** In: Revista da ABPN • v. 4, n. 8 • jul.–out. 2012 • p. 06-14. Disponível em: < [file:///C:/Users/Francy/Downloads/246-1-449-1-10-20170308%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Francy/Downloads/246-1-449-1-10-20170308%20(1).pdf) >. Acesso em: 02 jul. 2019.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

OLIVEIRA, L. F. de. (2016). **O que é uma educação decolonial.** Revista Nuevamérica (Buenos Aires), 149, 35-39.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.** Educ. rev. [online]. 2010, vol.26, n.1, pp.15-40. ISSN 0102-4698. Disponível em< <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

PEREIRA, Aires José; DIAS, Janyelle Bezerra. **A urbanização da cidade de Araguaína – TO: o setor Santa Helena como estudo de caso.** Revista Tocantinense de Geografia Araguaína

v. 09, n. 17 Jan-Abr./2020. [online]. Disponível em
<<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/geografia>>. Acesso em: 23 mar. 2021.

PEREIRA, Amauri. História do Negro no Brasil. In: **Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula.** / Organizado por Amilcar Araujo Pereira – Brasília: Fundação Vale, 2014.

PEREIRA, Amilcar Araujo. **“O mundo negro”**: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil. Rio de Janeiro. (Tese Dourado em História) – Universidade Federal Fluminense, 2010.

PERES, E. T. **“Tempo da Luz”**: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da biblioteca pelotense (1875-1915). Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 1995.

PINTO, Regina Pahim. **O Movimento Negro em São Paulo: luta e identidade.** (Tese Doutorado em Antropologia. São Paulo. FFLCH. Universidade de São Paulo, 1993).

PINTO, Júlio Roberto de Souza; MIGNOLO, Walter D. **A modernidade é de fato universal?** Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. Dossiê: América Latina como lugar de enunciação Civitas, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 381-402, jul.-set. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15448/1984-7289.2015.3.20580>>. Acesso em: 05 maio 2021.

PIROLA, Ricardo F. **O castigo senhorial e a abolição da pena de açoites no Brasil: Justiça, imprensa e política no século XIX.** Rev. hist. (São Paulo), n.176, a08616, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2017.123682>>. Acesso em: 20 maio 2021.

PORFÍRIO, Francisco. **"Racismo"**: Brasil Escola. 2019. Disponível em:
<<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/racismo.htm>>. Acesso em 28 jul. 2019.

PPP - Projeto Político Pedagógico. Colégio da Polícia Militar Dr. José Aluísio da Silva – Unidade III, Araguaína – TO, 2019.

QUEIROZ, Antônia Márcia Duarte. **Lugar e patrimônio cultural: a Praça das Bandeiras na área central da cidade de Araguaína-TO** – (Mapa de Araguaína). InterEspaço Grajaú/MA v. 4, n. 14 p. 168-184 maio/ago. 2018.

QÜIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER E. (Org). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas** (p. 107-130). CLACSO, Buenos Aires, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica**

más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 93-126.

RAMOS, Guerreiro. (1954a). **“O problema do negro na sociologia brasileira”**. Cadernos do Nosso Tempo, 2, jan./jun.

REGIMENTO INTERNO. Colégio da Polícia Militar Dr. José Aluísio da Silva – Unidade III, Araguaína – TO, 2018.

REIS, Lívia Cristina Ribeiro dos et al. **Militarização de Escolas Públicas e o Governo Bolsonaro**. Tecnia | v.4 | n.2 | 2019.

RIBEIRO, Adalberto Carvalho; RUBINI, Patrícia Silva. **Do Oiapoque ao Chuí - As escolas civis militarizadas: a experiência no extremo norte do Brasil e o neoconservadorismo da sociedade brasileira**. RBPAAE - v. 35, n. 3, p. 745 - 765, set./dez. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.21573/vol35n32019.95997>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RODRIGUES, Nina (1899). **Mestiçagem, Degenerência e Crime**. Tradução de Mariza Corrêa do artigo “Métissage, dégénérescence et crime”, publicado nos Archives d'Anthropologie Criminelle, v.14, n.83, 1899. 2008v.15, n.4, p.1151-1182, out.-dez. 2008. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/hcsm/a/mxYFjnPKvMdtpvnr4q7v6kL/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 02 mar. 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Estatísticas Educacionais e Cor/Raça na Educação Infantil e Ensino Fundamental: um balanço**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 17, n. 34, maio/ago. 2006.

ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial à decolonialidade. In: CARVALHO, Glauber. ROSEVICS, Larissa (Orgs.). **Diálogos internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Perse, 2017

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) (1995). **Epistemologias do Sul**. Edições Almedina AS./ CES, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **História do Ensino de História no Brasil: uma Proposta de Periodização**, Revista História da Educação – RHE. Porto Alegre. v. 16 n. 37 maio/ago. 2012 p. 73-91.

SEPLAN, Secretaria do Planejamento e Orçamento/ Diretoria de Pesquisa e Informações Econômicas - Perfil socioeconômico dos municípios - Araguaína. Palmas, 2017.

SEPPIR, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Retrato das desigualdades de gênero e raça:** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ...[et al.]. - 4ª ed. - Brasília: Ipea, 2011. 39 p.: il. Com a participação de: ONU Mulheres, Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM).

SILVA FILHO, Tomaz Martins da; ROCHA, José Damião Trindade; SANTOS, Jocyléia Santana dos. **Educação prussiana liberal:** a gênese histórica do modelo militarista de educação no Tocantins. Escritas Vol. 9 n.1 (2017) ISSN 2238-7188. p. 7-21.

SILVA JR, Hédio. (Org.). **O papel da cor/raça/etnia nas políticas de promoção da igualdade.** Santo André, SP. 2003.

SILVA, Expedito Leandro. **70 anos da guerreira:** a mestiçagem brasileira na tradução musical de Clara Nunes. Ciências Sociais Unisinos, São Leopoldo, Vol. 50, N. 1, p. 48-53, jan/abr 2014. Disponível: <<https://doi.org/10.4013/csu.2014.50.1.06>>. Acesso em: 20 maio 2021.

SILVA, Glaydson José da; SILVA, Batista da. Identidade, diferença e racismo. In: SILVA, José Carlos Gomes da.; ARAÚJO, Melvina A. Mendes de; SOUSA, Flávia Alves de. (Orgs.). **Política da promoção da igualdade racial na escola.** São Paulo: Unifesp, 2017.

SILVA, J. F. _; FERREIRA, M. G.; SILVA, D. J. **Educação das Relações Étnico-Raciais:** um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. Reveduc UFSCar, São Carlos, v. 7, n. 1, maio de 2013, p. 248-272

SILVA, Lucia H. O; ALEGRO, Regina C. **Ideias fora do lugar na aula de história:** Historiografia e conceitos dos alunos sobre escravidão no Brasil. Revista História & Perspectivas, v. 23, n. 42, 2010.

SILVA, Martianiano J. **Racismo à brasileira:** raízes históricas: um novo nível de reflexão sobre a história social do Brasil. 4.ed. – São Paulo: Anita Garibaldi, 2009.

SILVA, Mônica Ribeiro de. **A BNCC da Reforma:** Um discurso empoeirado, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3 Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVEIRA, Oliveira. Vinte de novembro: história e conteúdo. In: GONÇALVES e SILVA, Petronilha B.; SILVÉRIO, Valter R. (Orgs.). **Educação e ações afirmativas:** entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP, 2003.

SILVÉRIO, V. R. e TRINIDAD, C. T. **Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo?** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 891-914, jul.-set. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 dez 2019.

SODRÉ, Muniz. Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOUSA, Marcelo Araújo de; BRITO, Eliseu Pereira de. **A Expansão Territorial Urbana de Araguaína: Algumas Considerações.** Entre-Lugar, Dourados, MS, ano 3, n.5, p 37-51, 1º semestre de 2012.

SOUZA, Maria Helena Viana (Org). **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/03.** Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

SOUZA, Marina de Mello. **África e Brasil africano.** São Paulo. Ática, 2006.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Graal, 1990

STEPAN, Nancy Leys. "**A hora da eugenia**": raça, gênero e nação na América Latina. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. 224p.

TAVARES, Manuel.; GOMES, S. R. **Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade:** prolegômenos a uma pedagogia decolonial. Dialogia, São Paulo, n. 29, p. 47-68, maio/ago. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/dialogia.N29.8646>> Acesso em 05 jun. 2021.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. **A Disciplina de História no Império Brasileiro.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.17, p. 1 - 10, mar. 2005 - ISSN: 1676-2584.

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de poder na escola (1985). **Revista Espaço Acadêmico**, 1(07). Editor, R. (2017). Recuperado e disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/40168>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

TRINTADE, Azoilda Loreto da. Tecendo africanidades com brasilidades: desafios do cotidiano escolar. In: Sousa, Maria Helena Viana (Org.) **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10639/2003.** Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

VALENTE, Ana Lúcia E. F. **Ser negro no Brasil hoje**. 4ª ed. São Paulo, Moderna, 1987.

VICENTINI, Dayanne; VERASTEGUI, Rosa de Lourdes Aguilar. A pedagogia crítica no Brasil: a perspectiva de Paulo Freire. In: **Anais da XVI Semana da Educação e VI Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/PERSPECTIVAS%20FILOSOFICAS/A%20PEDAGOGIA%20CRITICA%20NO%20BRASIL%20A%20PERSPECTIVA%20DE%20PAULO%20FREIRE.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2019.

VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política. In: SILVA, Petronilha B. G.; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

WALSH, Catherine. Introducción - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial". In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

XIMENES, Salomão Barros; STUCHI, Carolina Gabas; MOREIRA, Márcio Alan Menezes. **A militarização das escolas públicas sob os enfoques de três direitos: constitucional, educacional e administrativo**. RBPAAE - v. 35, n. 3, p. 612 - 632, set./dez. 2019

APÊNDICES

APÊNDICE A - *CARDENO DE EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS: MOSTRA DE HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA*

FRANCY LEYLA SALAZAR DA SILVA

**CADERNO DE
EXPERIÊNCIA DIDÁTICA:
MOSTRA DE HISTÓRIA
E CULTURA AFRO-
BRASILEIRA**



FRANCY LEYLA SALAZAR DA SILVA

**CADERNO DE EXPERIÊNCIA
DIDÁTICA: MOSTRA DE
HISTÓRIA E
CULTURA AFRO-BRASILEIRA**

O ensino de História e as relações étnico-raciais numa escola cívico-militar de Araguaína



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



Sumário

✚	Apresentação.....	4
✚	Vamos refletir: Relações Étnico-Raciais no ensino de História.....	5
✚	Plano de Aula	6
✚	O que é a Mostra Escolar?.....	7
✚	Em que consiste a Mostra Escolar de História e Cultura Afro- Brasileira?.....	7
✚	Objetivos da Mostra.....	8
✚	Refazendo meus passos: Como fazer uma Mostra de História e Cultura Afro-Brasileira:	8
✚	Etapa 1: Pesquisa e Planejamento.....	9
✚	Etapa 2: Socializando Ideias.....	10
✚	Etapa 3: Motivando os educandos.....	10
✚	Etapa 4: Elaboração da Mostra.....	13
✚	Etapa 5: Execução da Mostra.....	16
✚	Etapa 6: Socialização da Mostra.....	17
✚	Etapa 7: Avaliando os Resultados.....	19
✚	Roda de Conversa – Valorização da Identidade Negra.....	21
✚	Referências.....	26

APRESENTAÇÃO...

Olá professoras e professores!

O presente CADERNO DE EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS: MOSTRA DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA, compõe a parte propositiva do trabalho de dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), pela Universidade Federal do Tocantins - UFT – campus Araguaína, intitulado “O Ensino de História e as Relações Étnico-Raciais numa Escola Cívico-Militar de Araguaína”, e objetiva servir de inspiração para elaboração e execução de uma mostra escolar, tendo como propósito a educação para as relações étnico-raciais e fomento da Lei 10639/2003. O CADERNO também possibilita a aplicação da atividade da Mostra Escolar para outras áreas e temáticas, além de um ensino interdisciplinar.

Neste CADERNO você irá encontrar instrumentos para implementar às suas aulas e projetos, tornando-as mais significativas, tais como indicação de vídeos, filmes curta-metragem, músicas, etc.

AXÉ!

BOM TRABALHO!

Vamos refletir: Relações étnico-raciais no ensino de História

As relações étnico-raciais referem-se as relações complexas e desiguais, conflituosas e ao mesmo tempo disfarçadas de harmônicas, entre negros e brancos e os demais não-brancos. As discussões acerca de tais relações, por muito tempo foram tomadas como um tema “tabu”, visto que foram forjadas na prática de um racismo velado, porém estrutural na sociedade brasileira e suas diversas instituições; na prática da discriminação e da violência contra os corpos e as subjetividades de homens e mulheres negras e indígenas.

As relações étnico-raciais, que a princípio foram discutidas no campo acadêmico, entorno da ideia da democracia racial, passam a ser pensadas a partir da realidade desigual em que se encontra a maioria da população negra; e no último século, em decorrência das reivindicações do Movimento Negro, e com o aumento do acesso de negros e negras ao ensino superior, vários estudos têm-se apresentado, levando em conta a perspectiva negra acerca dessas relações.

Para o Movimento Negro, o uso dos termos “etnia” e “raça” se complementam no sentido de compreender as práticas do racismo no Brasil, que se manifesta em torno de aspectos da cultura afro-brasileira, mas principalmente em torno das características físicas e estéticas dos representantes dessa cultura. Desse modo, ao se referendar ao “segmento negro utilizam o termo étnico-racial, demonstrando que estão considerando uma multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil” (GOMES, 2005, p. 47). Entende-se raça, portanto, como um construto social.

A implementação da Lei 10639/2003 e das Diretrizes Curriculares de 2004, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é um marco na história da educação desse país, e traduz-se numa das principais conquistas do Movimento Negro, possibilitando uma prática educacional insurgente e antirracista.

Ao propor a sequência didática da nossa Mostra de História e Cultura Afro-Brasileira como mecanismo de aprendizagem, entendemos ser possível criar meios

para uma educação mais significativa para educandos e professores, e para um ensino de História que problematize, valorize todos segmentos sociais e que seja capaz de reparar os silenciamentos e apagamentos em termos históricos e culturais das matrizes que contribuíram igualmente para construção desse país.

Nesse sentido, a educação escolar, apesar de também ser reprodutora do racismo, tem sido apontada pelos movimentos sociais, e em especial pelos movimentos negros como um dos principais meios para se driblar as desigualdades sociorraciais e corrigir discriminações históricas.

Plano de Aula

Conteúdos

Mostra de História e Cultura Afro-Brasileira:

** Relações Étnico-Raciais para a compreensão das desigualdades sociorraciais*

** Identidade Negra e os Movimentos sociais negros*

Justificativa:

Os avanços na criação de uma legislação antirracista para o país, especialmente na área educacional perpassa pela persistência dos grupos subalternizados. Levar esse debate para sala de aula, em vista de criar um espaço de diálogo permanente, acerca das contribuições da população negra e indígena no processo histórico brasileiro, tomando também por base a legislação educacional acerca das relações étnico-raciais, tais como a Lei 10.639/2003 e 11.645/2008, que trata da obrigatoriedade da inserção de história e cultura afro-brasileira e africana, e indígena nas escolas do país, e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que traz as orientações acerca deste ensino, bem como as lutas e conquistas do movimento negro, se faz necessário e urgente, mediante as manifestações constantes de racismo dentro e fora do ambiente escolar. Para tanto apresentamos a mostra escolar de História e Cultura Afro-Brasileira como possível ferramenta didático-pedagógica a ser utilizada nas escolas para discutir as questões étnico-raciais e implementação da Lei 10639/2003.

Objetivo Geral:

- Fomentar o debate sobre as relações étnico-raciais, a partir de uma perspectiva negra e à luz dos estudos decoloniais, apresentando a Mostra Escolar de História como possibilidade de aplicação da Lei 10639/2003

Competência:

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.

Habilidades

(EM13CHS601): Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo os quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.

(EM13CHS102): Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

Avaliação:

Será feita com base na participação dos estudantes nas atividades da Mostra escolar pesquisa, montagem e apresentação.

Referências e Metodologia (ao longo desse caderno).

O que é uma Mostra Escolar?

Por definição, “mostra” é o ato de exhibir, provar, mostrar uma parte do todo. Consiste na exposição de algo para conhecimento público ou visitação, demonstração de conhecimento ou habilidade (MOSTRA, 2021).

A mostra escolar é dialógica. As poucas teorizações sobre a técnica ou método da Mostra escolar apontam-na como uma ferramenta de divulgação científica, também compreendida com o mesmo sentido que as feiras de conhecimento ou feira de ciências, e ainda, mostra cultural (KITOR, 2016).

A mostra é um evento cultural, pois envolve o elemento humano, os saberes do cotidiano dos estudantes, suas observações, além da comunidade escolar.

Apresentamos a mostra escolar de História e Cultura Afro-Brasileira como possível ferramenta didático-pedagógica a ser utilizada nas escolas para discutir as questões étnico-raciais e implementação da Lei 10639/2003, com base em atividades realizadas por mim e meus alunos da Rede Estadual do Tocantins, de uma escola cívico-militar⁵³, a partir da metodologia da pesquisa-ação.

Em que consiste a Mostra Escolar de História e Cultura Afro-Brasileira?

A Mostra de História e Cultura Afro-Brasileira consiste na produção e apresentação de atividades realizadas pelos estudantes, a partir da consulta de fontes diversas, entrevistas, produção de material visual e dialógico e apresentações culturais acerca da participação ativa dos negros na sociedade brasileira (a mostra escolar também pode ser desenvolvida, abordando outras temáticas). Para além de uma exposição, propomos um trabalho investigativo sobre temas silenciados ou pouco explorados no currículo escolar oficial, afim de promover o conhecimento e valorização da história daqueles que foram e ainda são estigmatizados histórica e culturalmente na sociedade, além de buscar favorecer a oralidade, as relações dialógicas, o debate, a interação dos estudantes, a criatividade e autonomia na aprendizagem destes.

⁵³ As escolas cívico-militares do Tocantins são nominadas pela sigla CMT (Colégio Militar do Estado do Tocantins). Essa pesquisa se deu no CMT - Unidade III de Araguaína.

Objetivos da Mostra Escolar

- ✓ Promover a educação para as relações étnico-raciais a partir do trabalho coletivo e dialógico
- ✓ Fomentar a pesquisa e o debate de forma criativa e didática acerca do ensino da história afro-brasileira e indígena, como propósito de valorizar e fortalecer essas identidades.
- ✓ Proporcionar um mecanismo de ensino-aprendizagem, pautado na produção e exposição do conhecimento dos educandos e da comunidade no seu entorno.

Refazendo meus passos: como fazer uma Mostra de História e Cultura Afro-Brasileira

Mesclamos a proposta trazida da mostra científica, que é a pesquisa, a busca das fontes, com a mostra cultural, que traz a vivacidade humana, a cultura. Com a atividade, mostramos que é possível fomentar a pesquisa e dialogar, de maneira criativa e didática a temática das relações raciais, na sala de aula, na área de História (ou qualquer outra área), e posterior socialização dos aprendizados com toda escola (inclusive de forma interdisciplinar).

A mostra que elaboramos fora pensada e planejada para a realidade escolar e discutida a partir de temas silenciados ou pouco explorados no currículo das escolas, e que consideramos de extrema relevância para promoção e problematização da diversidade sociorracial. Desse modo, ressaltamos que o mesmo instrumento pode e deve ser utilizado como ferramenta de ampliação de todo e qualquer conhecimento que venha a contribuir para o crescimento intelectual, social e político de educandos e de todo corpo escolar, e que atenda o propósito de uma educação plural e cidadã.

No decorrer das aulas motivacionais destacamos algumas das indagações e reflexões que nortearam a atividade pedagógica: “Por que os negros sendo a maioria não ocupam espaços de poder?”; “Não sabia que na África se falava tantas línguas!”; “A escravidão parece que continua!”; “Como assim, existe organização negra no Brasil?; “E as mulheres negras, nossa quanto sofrimento!”; “Isso já

aconteceu comigo!"; "E as cotas resolvem?"; "E o que nós podemos fazer para acabar com o racismo?". No sentido de responder a tais indagações, evidenciamos na nossa mostra escolar o protagonismo das populações negras ao longo da formação histórica do país, apesar do seu silenciamento pela historiografia oficial, e as conquistas dos movimentos sociais negros, inclusive acerca da legislação atual, bem como a luta do movimento feminista negro, levando os estudantes a se perceberem como parte da história.

A seguir apresentamos a sequência didática para produção de uma mostra escolar, com base na experiência didático-pedagógica da nossa Mostra de História e Cultura Afro-Brasileira.

Etapa 1: Pesquisa e Planejamento da Mostra

* Pensar sobre o tema que se pretende desenvolver, sua importância e relevância para o aprendizado escolar e social é o primeiro passo.

*Utilize a mostra como possibilidade de evidenciar as vozes silenciadas na sociedade e na história.

*À exemplo, as questões étnico-raciais e a compreensão acerca da história dos africanos no Brasil são de extrema importância e necessária sua discussão para o combate ao racismo, mas também é possível desenvolver a Mostra, contemplando outras temáticas tais como movimento indígena, as questões que envolve os deficientes, Feminismo e Feminismo Negro, a religião afro enquanto manifestação cultural discriminada, o movimento quilombola, entre outros,

para o rompimento de preconceitos e o combate à violência.

*A Mostra também pode ser usada para debater outras temáticas do currículo escolar.

*Pesquise sobre o assunto. É importante que você professor e professora, enquanto proponente da atividade se informe sobre o tema a ser trabalhado. Busque as fontes, para além do livro didático. Os artigos acadêmicos são uma boa referência, pois são focados na pesquisa (documental, de campo e/ou bibliográfica). Sites específicos sobre a temática também podem servir de fonte. É sua obrigação buscar o letramento racial, enquanto educador e cidadão.

*Faça um levantamento das possíveis fontes na Biblioteca da escola e separe-as (se possível) para facilitar o trabalho posterior dos educandos.

*Organize as ideias do trabalho, planeje as ações e como pretende envolver seu público alvo, defina os objetivos, os recursos possíveis para seu desenvolvimento, a forma de execução e avaliação do trabalho.

*O tema central pode ser destrinchado em vários outros menores, podendo dividir os estudantes em grupos.

Para se inspirar:

Indicação de Sites e Blogs negros:

<https://www.geledes.org.br/o-movimento-negro-no-brasil/>

<https://almapreta.com/>

<https://www.ceert.org.br/>

<https://afroliteraria.com.br/>

Etapa 2: Socialização das ideias

*Lance a proposta à coordenação da escola (quando tiver um desenho da mesma). É possível envolver na atividade, os colegas professores, que também poderão sugerir algo que acrescente a sua proposta inicial. Não desista, caso não encontre apoio. Faça nas suas aulas. Sim, é possível, não esqueça da sua autonomia de sala de aula. A aplicação da Lei 10639/2003 e a 11645/2008 é obrigatória para toda escola.

*Obs: Fique atento a elaboração do Projeto Político Pedagógico da sua escola para inserir sua proposta da Mostra Escolar. Por fim, leve a proposta aos estudantes, afinal serão eles que irão executar a atividade.

Etapa 3: Motivando seus educandos

*É importante antes de organizar toda atividade com seus alunos, fazer um

trabalho motivacional, estimulando-os a participar da atividade a ser proposta. Envolve-os no tema de forma prévia. Fale sobre o tema.

*Algumas sugestões que podem ser usadas: exibição de um vídeo curto sobre o tema; provoque o debate, questionando o que os estudantes conhecem sobre o assunto (anote as principais dúvidas ou posicionamentos questionáveis ou racistas); dialogue com os movimentos sociais; promova palestra com ativistas; ou leve uma música que ajude contextualizar sua proposta.

*As questões raciais no Brasil muitas vezes estão expostas nas músicas da cultura afro-brasileira. Explore-as, ensine com as letras das músicas, você não precisa ser cantor para tanto. Só não esqueça de contextualizá-las.

Exemplos para se inspirar:

Figura 1: Exibição de documentário: 8 relatos sobre como é ser negro no Brasil (Turma 2º Ano, 23.06)



Fonte: SALAZAR SILVA, pesquisa de campo, 2019

Quadro 1: Questionário sobre o vídeo

Questões para fomentar o debate a partir do vídeo/ (Possíveis respostas com base no diálogo com meus alunos do CMT-III)

O que os depoimentos têm em comum?

R= Todos os depoentes são pessoas negras, e todas relataram alguma experiência com o racismo

O que te chamou mais atenção?

R= *O racismo atinge pessoas negras, independente de classe
 *Como pessoas negras são associadas aos serviços mal remunerados e “subalternizados” (empregadas domésticas, porteiros, segurança, faxineira)
 *Como pessoas negras são constrangidas diariamente.

Quais as características do racismo exposto nos depoimentos ?

R= *O Racismo no Brasil julga o indivíduo pela cor.
 *O Racismo é silencioso ou disfarçado
 *O Racismo no Brasil gera violência, o racismo mata.
 *Racismo também é contra a religião afro-brasileira.

Fonte: SALAZAR SILVA, (Caderno de campo), 2019

Sugestão de Produções filmáticas e documentários brasileiros:

VEJAPONTOCOM. 8 relatos sobre como é ser negro no Brasil. (4:58). Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=f16tvDITJbg>>

Acesso em Setembro/2019

MARTINS, Thaís Zimmer. Desigualdade Racial no Brasil - 2 minutos para entender. Vídeo, Revista Superinteressante, 2016. (2:35 min.). Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=ufbZkexu7EO>

> Acesso em Setembro/2019.

BOLGNESE, Luís. Guerras do Brasil - As Guerras de Palmares. 2 Episódio. Documentário, Produção Buriti

Filmes e Ancine. Disponível na Netflix, 2018. (25:50 min.) e

<<https://www.youtube.com/watch?v=AB05XI4GZhM>> Acesso em Agosto/2019.

REGGE, Valter. Curta-metragem: Preto no Branco, Edital Curta Afirmativo para jovens produtores negros, 2014. (15:13min). Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=rW5DwuRQVUY>> Acesso em Set/2019

Exemplos para se inspirar:**Trabalhando com Música e Vídeo****Canto para o Senegal (Banda Reflexu's)**

*Sene Sene Sene Sene Senegal
 Sene Sene Sene Sene Senegal
 Diz povão Senegal região (4x)
 A grandeza do negro, se deu quando houve este grito infinito/E o muçulmanismo que contagiava como religião/Ilê-Ayê traz imensas verdades ao povo Fulani/Senegal faz fronteira com Mauritânia e Mali
 Os sere ê ê ê, a tribo primeira que simbolizava Salum, Gâmbia, Casamance, seus rios a desembocar/Mandigno, Tukuler, Uolof, são os povos negros/E uma das capitais mais lindas hoje se chama Dakar, Ilê
 Ilê ê ê ê, Dakar á á, obatalá
 Agô iê ê ê ê/Esses são os meus sentimentos do antepassado/Senegal narrado como tema Ilê Ayê (Refrão)
 ê ahê, ahê ê
 á, ia, iê (2x)
 Baol reino de lá
 Hamba-kali povo de Dakar
 Negros ilê-aiyê avançam pelas ruas centrais da cidade/Senegalesas mulheres vaidosas mostrando intensidade/Incorporadas num só movimento frenético do carnaval
 Caolak, Rufisque, Zinguichor, são as cidades do Senegal
 Ilê-Ayê ê ê... está nos torsos, nas indumentárias africanas/Linguisticamente o francês na dialética união baiana/Baobás árvore símbolo da nação dos Deniakes, os Berberes, dinastia da região, Ilê Ayê Senegal...
 Refrão...*

Fonte: SALAZAR SILVA, Pesquisa de Campo

Atividades Proposta: Refletindo sobre a Música

(Questões e respostas com base em atividade aplicada com meus alunos do CMT - III)

Que país da África é apresentado na letra da música?

R= Senegal

Quais os dados geográficos de Senegal são apontados na música?

R= O Senegal é país africano, que faz fronteira com Mauritânia e Mali, e é banhado pelos rios Salum, Gâmbia e Casamance. E a capital do país é Dakar

Destaque os principais povos/etnias que habitam o Senegal

R=Fulani, Serê, Mandigno, Tukuler, Ulof, Hamba-Kali/ Dinastias – Deniakés e Berberes

Quais aspectos culturais são destacados na música?

R= A música e o vídeo destacam a influência da religião islâmica no Senegal, mas também a presença das religiões de matriz afro, A língua oficial é o francês, porém existe uma linguagem local (nota-se pelo nome das cidades e dos rios e do povo).

Qual o regime político de Senegal

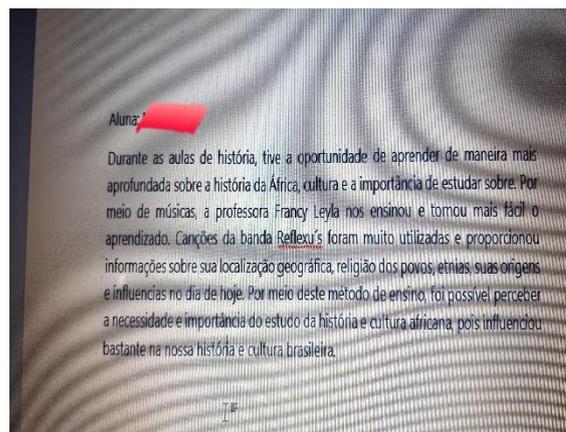
R= Monarquia

A música “Canto para o Senegal” cita o nome do grupo Ilê Aiyê. Faça uma pesquisa sobre a história do grupo baiano e sua influência no carnaval de Salvador, destacando o aspecto da resistência enquanto uma organização negra

R= Ilê Aiyê – nome de origem africana que significa “casa de todos”. O Ilê Aiyê é o maior bloco afro do carnaval de Salvador, e busca resgatar a cultura africana através de suas indumentárias, músicas e danças. Surgiu em 1974 no bairro do Curuzu, e é constituído integralmente por pessoas negras. O grupo funciona também uma organização política e cultural aliada ao Movimento Negro.

Fonte: SALAZAR SILVA, Pesquisa de Campo (caderno de campo), 2019

Figura 2: Relato de aluna sobre o uso da música nas aulas de história (Relatório)/ Turma 13.05



Fonte: SALAZAR SILVA, Pesquisa de Campo, 2019

Transcrição do Relato...

“Durante as aulas de história, tive a oportunidade de aprender de maneira mais aprofundada sobre a história da África, cultura e importância de estudar sobre. Por meio de músicas, a professora Francy Leyla nos ensinou e tornou mais fácil o aprendizado. Canções da banda Reflexu's foram utilizadas e proporcionou informações sobre sua localização geográfica, religião dos povos, etnias, suas origens e influências no dia de hoje. Por meio deste método de ensino, foi possível perceber a necessidade e importância do estudo da história e cultura africana, pois influenciou bastante na nossa história e cultura” (Relato pessoal de aluna em Relatório avaliativo, 2019).

Fonte: SALAZAR SILVA: Salazar Silva, Pesquisa de Campo 2019

Figura 3: Apresentação da música Identidade - Mostra de História (Turma 2º Ano, 23.02)



Fonte: SALAZAR SILVA, pesquisa de campo, 2019

Sugestão de Músicas afro-brasileiras com contexto histórico:

ARAGÃO, Jorge. Identidade. Disponível em:

<<https://www.letras.mus.br/jorge-aragao/77012/>>

> Acesso em Agosto/2019

NUNES, Clara. Canto das três raças. Álbum Raízes do Samba. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=dcVKb2ht6BE>>

Acesso em junho/2019

BANDA REFLEXU'S. Canto para o Senegal. Reflexu's da Mãe África, 1987. Disponível em: ,

<https://www.youtube.com/watch?v=NekqbSi_AVk>

Acesso em set/2019

BANDA REFLEXU'S. Serpente Negra. 1988. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=qTIWZQiHRk>>

Acesso em out/2019.

Etapa 4: Elaboração da atividade da Mostra

*Do trabalho. Divida a turma em grupos e por temáticas. Sugiro que a partir do tema central organize os subtemas por grupos de estudantes (grupo 1, grupo 2, 3, 4...).

*Se o professor/professora pretender realizar a atividade com todas as suas turmas, a sugestão é explorar ao máximo o tema central, dividindo a temática entre as turmas. Em caso de trabalho interdisciplinar, envolvendo professores de áreas diferentes, cada turma pode ser um grupo.

Exemplos para se inspirar:

Quadro 2: conteúdos propostos p/Mostra

Mostra de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena (Turmas do CMT – III)

Turmas	Distribuição de Temas por turma
--------	---------------------------------

23.01	Memorial da Escravidão
23.02	Resistência Negro-escravizada
23.03	Outras Formas de Resistência
23.05	Ativismo Negro Político – Movimento Negro na atualidade
23.06	Movimento Feminista Negro
23.07	Ativismo Negro do Pós-Abolição
23.04	Quilombos do Tocantins (sugestão p/outra professora)*
23.08	Campanha Abolicionista (sugestão p/outra professora)
13.01	Povos da Costa do Marfim e da Guiné
13.02	Povos Indígenas do Tocantins
13.03	Povos Bantos: Angola e Zimbabué
13.04	Povos Bantos: Moçambique e Zambeze
13.05	Reinos Iorubás e as Sociedades Daomeanas
13.06	Reinos do Mali e Songai
13.07	Reino de Gana e Região do Sudão
13.08	Reino do Congo e Região

Fonte: SALAZAR SILVA, Pesquisa de campo, 2019

Quadro 3: Divisão dos temas em subtemas

* 23.07 = Ativismo Negro do Pós-abolição

Grupo 1 – Principais Jornais Negros

Grupo 2 – Frente Negra Brasileira e o TEN

Grupo 3 – Movimento Negro Unificado

Grupo 4 – Movimento Negro Americano/ Direitos Civis

Grupo 5 – Marcha Zumbi de 1995

Apresentação Cultural: Peça Teatral – Reprodução de Cena do Filme: “Ó Pai, Ó”

Fonte: SALAZAR SILVA, Pesquisa de Campo, 2019

Quadro 4: Divisão dos temas em subtemas

*23.05= *Ativismo Negro Político na Atualidade*

Grupo 1 – Movimento Negro – O que é? Como funciona?

Grupo 2 – Leis antirracismo – Conquistas do Movimento Negro

Grupo 3 – Leis 10639/2003/ Lei 11645/2008 para uma educação antirracista

Grupo 4 – Desigualdade Educacional/ Cotas Raciais

Grupo 5 – Personalidades do Movimento Negro

Fonte: SALAZAR SILVA, Pesquisa de Campo, 2019

*Oriente seus alunos sobre o que devem pesquisar. Indique as fontes para o trabalho. Estimule-os a usar a biblioteca da escola. Deixe claro como será o processo avaliativo, antes, durante e depois da execução da Mostra. Sugiro a elaboração de um relatório ao final da atividade.

*Dê sugestões por escrito para cada grupo sobre o que podem fazer. Os estudantes se sentirão mais orientados. Mas deixe claro que são sugestões para não podar a criatividade dos mesmos. O trabalho não é só de pesquisa, é também a elaboração do será exposto e apresentado pelo grupo.

*Cada grupo poderá expor o trabalho por meio banners, cartazes informativos, painel de fotos-imagem, maquetes, mapas, gráficos, organogramas, entrevistas gravadas, peças teatrais, oficinas, objetos,

recriação de objetos, artesanatos. O grupo pode também levar um convidado para falar.

* Por se tratar de uma mostra de História e Cultura Afro-Brasileira, sugiro que se organize uma apresentação cultural por turma que tenha haver com o tema central (teatro, dança, música, poema, jogral, jogos, personificação de vultos históricos, etc.).

* Nessa etapa os estudantes devem compreender que não se trata de seminário, portanto podem eleger um ou dois colegas para expor a pesquisa por equipe, e que precisam necessariamente expor os resultados da pesquisa de modo visual e não apenas falado. Daí a importância de todos os membros na execução da atividade, desde os bastidores.

*Dê autonomia aos estudantes para que distribuam as tarefas entre os participantes de cada grupo. Recolha de cada grupo como eles distribuíram as tarefas para os componentes (servirá para acompanhar a elaboração da atividade e a avaliação posterior).

*Combine com a turma a preparação do ambiente para o dia da Mostra, o que deve ser organizado entre os grupos. Modificar o ambiente de sala de aula ajuda os estudantes a levarem o trabalho com leveza, mas sem esquecer da responsabilidade. Por se tratar de uma mostra afro-brasileira, trazer esses elementos que nos remetem a nossa africanidade podem

nos alegrar e nos conectar com nossos antepassados.

*Busque sempre esclarecer e desmitificar os preconceitos e a ideia de se “caracterizar” ou se “enfeitar”, pois não se trata de enfeite, e sim de uma cultura viva e riquíssima presente no nosso meio. Evite folclorismos.

*Peça aos estudantes que registrem os bastidores do trabalho em elaboração para relatório avaliativo do grupo.

* Não esqueça de estabelecer os prazos para a pesquisa, levantamento de dados, busca ou confecção dos objetos e materiais a serem expostos, ensaios, oficinas, entrevistas, enfim para elaboração da exposição. Deixe agendado com a escola e a turma a data de execução da atividade em sala de aula ou no pátio da escola; e/ou ambos.

*Determine antecipadamente o tempo que cada grupo terá para expor sua pesquisa e combine com seus colegas professores com antecedência que poderá utilizar alguns minutos da sua aula para preparação da sala. Caso a atividade seja no pátio, a escola deverá ceder o tempo necessário para ambientação do mesmo.

Exemplos para se inspirar:

Quadro 5: Sugestões para mostra

COMO TRABALHAR O PROJETO EM EQUIPE (para os alunos)

1ª Etapa: Pesquisa – Biblioteca da Escola, Sites de Conteúdo Negro entrevista à comunidade negra

2ª Etapa: Reunião de dados da pesquisa com a equipe – distribuição de tarefas e gastos

3ª Etapa: Elaboração do material para exposição em grupo (registro das etapas)

4ª Etapa: Ensaios, entrevistas ou oficinas

5ª Etapa: Exposição e Explanação da pesquisa e materiais produzidos

6ª Etapa: Produção de Relatório Avaliativo por grupo com registro dos bastidores (deve constar as fontes da pesquisa)

Fonte: Salazar Silva, Pesquisa de Campo, 2019

Quadro 6: Sugestões para Mostra

SUGESTÕES DE COMO E O QUE EXPOR NA MOSTRA

As turmas devem elaborar material concernentes aos seus temas em grupo de acordo com as informações coletadas em pesquisa

- Expor a pesquisa como o uso de Banner, Painel de Imagens e Fotografias e Cartazes

- trazer ou reproduzir objetos que relembram o tema

- Reprodução de Vestimentas e hábitos alimentares

- Maquetes (de ambientes, movimentos, ou monumentos)

- podem produzir uma Campanha de não-racismo na escola

- Dados em gráficos: demografia e situação atual da população negra

- Produção de Desenhos

- Apresentações Culturais concernentes aos temas (uma por turma)

- Ambientação da sala de Aula

Fonte: SALAZAR SILVA, Pesquisa de Campo, 2019

Figura 4: Registro dos Bastidores/ Turma 13.06– Grupo: Reino do Mali e Império Songai



Fonte: SALAZAR SILVA, Pesquisa de Campo (Relatório), 2019

Etapa 5: Execução da Mostra Escolar

*Chegou o dia da Mostra. O ambiente de sala de aula deverá estar preparado e organizado com a exposição. Cada grupo em seu devido tempo deverá falar da sua pesquisa e dos resultados alcançados. (Tempo sugerido por grupo para uma aula de 50 minutos é de 5 a 6 minutos).

*A apresentação cultural pode ser no início ou ao final da explanação dos trabalhos dos grupos.

*Ao final das apresentações o professor/professora poderá fazer suas considerações. Faça suas anotações e observações. Elogie o trabalho coletivo dos seus alunos, os esforços dos grupos e suas equipes.

*Atenção: esteja pronto para corrigir possível reprodução de falas preconceituosas durante a execução

da atividade, porém evitando constranger os estudantes.

*Não tenha medo de ser avaliado. Convide a coordenação da escola para acompanhar a atividade promovida.

Exemplos para se inspirar:

Registros da Mostra de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana do CMT – III

Figura 5: Maquete Quilombo dos Palmares –Mostra de História/Turma 23:03



Fonte: SALAZAR SILVA, Pesquisa de campo (Mostra Escolar), 2019

Figura 6: Ambientação da sala de aula- Mostra de História/ Turma: 13.05



Fonte: SALAZAR SILVA, Pesquisa de Campo, 2019

Figura 7: Cartazes Povos Africanos- Mostra de História Turma: 13.05



Fonte: SALAZAR SILVA, Pesquisa de Campo (Mostra Escolar), 2019

Figura 8: Memorial da Escravidão- Mostra Escolar História: 23.01



Fonte: SALAZAR SILVA, Pesquisa de Campo, 2019

Figura 9: Cartazes: Imprensa Negra- Mostra de História Turma 23.06



Fonte: SALAZAR SILVA, Pesquisa de Campo, 2019

Cartazes Movimento Negro – Conquistas-Mostra de Hist./Turmas 23.07 e 23.05



Fonte: SALAZAR SILVA, Pesquisa de Campo, 2019

Figura 11: Documentário⁵⁴ produzido pelos estudantes da Turma 23.05/ Movimento negro



Fonte: SALAZAR SILVA, Pesquisa de Campo, 2019

Link para o documentário dos estudantes: Disponível Em:
Disponível em: < <https://youtu.be/THXHIYJ-mLs> >.

Etapa 6: Socialização da Mostra

*Caso decida antecipadamente pela socialização das atividades promovidas em sala de aula, exponha o trabalho no pátio com os estudantes, organize as falas daqueles que irão representar a turma, e poderão transmitir brevemente o que aprenderam. Mescle a atividade com

⁵⁴ O documentário dos educandos foi inspirado no documentário 8 Relatos sobre como é ser negro no Brasil exibido em sala.

uma palestra e apresentações de cunho cultural, realizadas em sala.

Exemplos para se inspirar:

Figura 12: Socialização da Mostra



Fonte: SALAZAR SILVA, Pesquisa de Campo, 2019

Figura 13: Socialização da Mostra – Declamação do Poema “Me Critaram Negra”



Fonte: SALAZAR SILVA, Pesquisa de Campo, 2019

Figura 14: Socialização da Mostra – Representação de um casamento dos povos Karajás -TO⁵⁵



Fonte: SALAZAR SILVA, Pesquisa de Campo, 2019

Figura 15: Mostra de História: Socializando aprendizados sobre o Feminismo Negro



Fonte: SALAZAR SILVA, Pesquisa de Campo, 2019

Figura 16: Mostra de História: Socialização



Fonte: SALAZAR SILVA, Pesquisa de Campo, 2019

⁵⁵ A encenação foi reproduzida por um estudante indígena da etnia Karajá do Tocantins, contando com a colaboração de seus colegas de sala. O educando fez uma explanação do significado da cerimônia para o povo da sua aldeia, socializando o que havia sido

exposto em sala de aula. Os objetos ornamentais utilizados na apresentação foram trazidos pelo estudante.

Figura 17: Mostra de História: Capoeira⁵⁶



Fonte: SALAZAR SILVA, Pesquisa de Campo, 2019

Figura 18: Mostra de História: Declamação de Poema autoral da Estudante *bia*



Fonte: SALAZAR SILVA, Pesquisa de Campo, 2019

Transcrição do Poema da educanda *bia*

Eumelanina

*Nesse país preconceituoso
O negro luta para ter visibilidade
Porque muitos vivem na pele
A dor de não terem prosperidade
Definem nosso caráter
Pela cor da nossa melanina
Dizem, tentar nos compreender
Mas na verdade, querem nos acometer.
Na Escola, não falam a realidade
Negros sob opressão, humilhação
É difícil aceitar que somos frutos
de um processo de escravidão
É na ausência de apoio
Que o preto, que o negro
Luta contra tanta aversão
Um desafio de partir o coração
Racismo, aquilo que você julga não fazer
Será mesmo que você vai entrar nessa história?
Cuidado meu amigo pra não se contradizer*

*Brilho nos olhos sofrimento na alma
Vem povo preto
Vem se defender
Mostra o teu poder
Diga não/Ao racismo institucional, estrutural
Diga não/Ao racismo de forma geral
É necessário Consciência Negra
Aceite a diversidade existente
Não seja conservador
Somos todos iguais nesse mundo avassalador. (bia...)*

Fonte: SALAZAR SILVA, Pesquisa de Campo, 2019

Etapa 7: Avaliação

*Faça a avaliação da atividade com os alunos. Isso pode ser feito de forma oral ou aplicando um questionário estruturado. O relatório produzido por cada grupo também servirá para avaliação do trabalho e do envolvimento dos estudantes e seus aprendizados, além de servir de instrumento para nota. Por isso é importante que o mesmo contenha um breve relato pessoal de cada membro da equipe.

* O relatório deve digitalizado ou mesmo escrito à mão (desde que seja bem feito), e encadernado. Lembre-se, os estudantes estarão produzindo um documento.

*Por fim, dê visibilidade ao seu trabalho, exponha como você tem contribuído para o combate ao racismo e as várias formas de preconceito na sua sala de aula, na sua escola. Seja antirracista, pratique o antirracismo.

⁵⁶ Os estudantes das turmas 23.01 fizeram oficina para aprender o jogo e dança de capoeira durante a fase da pesquisa

Figura 19: Relatório sobre a Mostra

Com a Mostra de História e Cultura Afro Brasileira, Africana e Indígena, projeto realizado entre as turmas do Colégio da Polícia Militar, foi proporcionado um melhor entendimento a respeito dos costumes e tradições de diferentes povos e o importante papel que também desempenham na cultura brasileira, incluindo vários aspectos como a culinária, a música e a dança. Isso nos fez perceber o quanto é necessário que tais temas sejam trabalhados nas escolas e em como devemos respeitar a essas etnias, até porque fazem parte de nossas origens.

A turma 13.01 realizou a exposição no dia 11 de Novembro de 2019, sendo responsável por pesquisar e realizar apresentações referentes aos países Guiné Bissau e Costa do Marfim. Foram divididos cinco grupos de alunos, e cada um destes ficou responsável por um tema.

Foram introduzidos temas como: A história dos povos e reinos, a geografia dos países, a cultura – englobando vários elementos, a religião e sua influência e a tradição alimentar e medicinal. Desta forma, mesmo com as equipes, a turma inteira trabalhou em conjunto, pois os temas possuem relação entre si.

As pesquisas realizadas e organizadas pelo grupo que fazia parte (“História dos Povos e Reinos”), permitiram-me ter conhecimento sobre os primeiros povos a habitarem as regiões, além de como esses países conseguiram deixar de ser colônias europeias e passaram a ter sua independência. As apresentações dos temas em geral foram muito importantes para nosso aprendizado.

Ao trabalhar todo esse assunto no ambiente escolar, as equipes, além da pesquisa bibliográfica e dados, exploraram o conteúdo reproduzindo as vestimentas dos povos pesquisados, produzindo banners e painéis, cartazes com figuras artísticas, trazendo receitas e alimentos que representam a culinária típica dos locais, reproduzindo jogos africanos, além da apresentação de capoeira. Assim foi possível recriar o ambiente levando a riqueza cultural para dentro da sala de aula.

Fonte: SALAZAR SILVA, Pesquisa de Campo, 2019

tivemos um debate sobre racismo. Na segunda roda, a partir da leitura direcionada promoveu-se a reflexão sobre debate feminista negro e interseccional. E por fim, mediante a impossibilidade de uma terceira roda de conversa, verificamos o possível reposicionamento ou manutenção dos posicionamentos dos estudantes colaboradores, a partir da leitura de fragmentos textuais sobre identidade negra. Os textos foram encaminhados por e-mail e via WhatsApp.

Tomando por base, portanto, as rodas de conversas realizadas no decorrer da nossa pesquisa, uma roda de conversa pode assim, ser estruturada:

- *Selecione os participantes para roda de conversa de forma voluntária*
- *Estabeleça previamente a temática a ser discutida na roda*
- *Se possível organize um lanche para seus colaboradores, caso a atividade seja realizada presencialmente em um outro ambiente ou fora do horário das aulas*
- *Organize para que todos os colaboradores possam participar da roda, estabelecendo um tempo mínimo para as falas*
- *Divida as tarefas entre os participantes: alguns deles poderão assumir funções no encontro, tais como: organizar o lugar onde ocorrerá o encontro, cronometrar o tempo, fazer o registro escrito da reunião, gravar os áudios do debate, registrar por fotos ou vídeos o encontro.*
- *Crie um pequeno roteiro para a roda de conversa, para que o debate siga em coerência com o tema proposto. Lembre-se, você é o mediador e seu papel é estabelecer um certo limite para o debate, sem, contudo, podar o raciocínio e a forma de expressão de cada participante.*
- *Divida o debate em etapas ou rodadas, cada uma com um tema complementar.*
- *Para o uso de textos, encaminhe-os com antecedência aos participantes, para que estes possam fazer uma leitura prévia dos mesmos, para enfim debater sobre o assunto a ser abordado.*
- *Estimule os colaboradores a participarem da roda provocando o debate a partir de perguntas.*

Primeira Roda de Conversa: Um debate sobre o racismo

O relato selecionado da estudante nessa primeira roda demonstra o reconhecimento do racismo no seu cotidiano e de seus colegas.

“Acho que maioria aqui já passou, algum de vocês já entraram numa loja pra comprar alguma coisa, e o segurança ficou seguindo vocês? (vozes em coral: JA!). Meu Deus, pois toda vez acontece comigo, toda vez, pode ser em qualquer loja, até essas de mil uma utilidade, de bijuterias, essas coisas. Sempre que eu entro fica algum segurança me seguindo, principalmente quando a gente tá de cabelo solto, é um atrás e outro do lado, as vezes sabe, e fica olhando, aquilo ali me faz pensar, e quando eu percebi isso eu falei pra minha mãe, e ela disse que isso sempre ia acontecer. Só que já reparei que tem umas pessoas que tão na loja de boa, mexendo em tudo, sem ninguém no pé, e eu lá fico as vezes com medo de mexer, com medo não porque eu sou afrontosa..., mas é desconfortável” (Lu, 1ª roda de conversa, 2020).

Segunda roda de conversa: Interseccionalidade com feministas negras:

A construção das falas dos estudantes nessa etapa, tiveram por base a obra “Quem tem medo do Feminismo Negro?” (2018), de Djamilia Ribeiro, a qual está dividida em várias partes. O fragmento escolhido pela estudante para o debate é intitulado “As várias ondas do Feminismo Acadêmico”. Sobre o texto a educanda conclui:

A mulher branca, que tinha poder aquisitivo, queria se livrar do patriarcado porque ela não acha certo, que ela tenha que ficar só em casa cuidando dos filhos, mas a mulher negra já estava ali trabalhando dentro de casa, dentro das casas, então era uma libertação da mulher branca, e não de todas as mulheres. A mulher branca queria atingir locais que eram majoritariamente compostos por homens, então elas começam uma luta para elas, para conseguirem chegar onde estavam os homens, só que elas se esquecem das mulheres negras que estavam dentro da casa delas, limpando o chão, fazendo a comida, cuidando dos filhos delas. Então a mulher negra foi esquecida nesse movimento, e quando a mulher negra começa a questionar que aquilo não está certo, e que ela pode ocupar outros locais, elas são questionadas pelas mulheres brancas (Iza⁵⁸, 2ª Roda de Conversa, 2020)

Reflexões sobre as identidades dos estudantes negros/ negras do CMT

A partir da leitura e reflexão acerca dos fragmentos textuais sobre identidade negra⁵⁹ dos intelectuais negros Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Frantz Fanon e Joaze-Bernadino Costa, os educandos responderam à duas questões nessa última etapa.

O que é possível compreender sobre a questão da identidade negra ou identidades negras, a partir dos fragmentos dos textos?

“Identidade negra é o que o indivíduo negro carrega consigo como representação e sentimento de pertencimento, é como ele se identifica a partir de diferentes âmbitos em relação ao outro. Nota-se que é notório a dificuldade do negro em assumir sua identidade como pessoa negra, que envolve desde a sua religião até os hábitos mais rotineiros. Além disso, a inferiorização dessa população fez com que tais indivíduos buscassem subterfúgios dentro da sociedade, como a adoção de comportamentos e costumes do povo branco, o que por sua vez resultou na rejeição da identidade e cultura do povo preto” (Dina, Relato por escrito, 2021)

Após uma reflexão sobre os textos lidos aqui, e sobre o trabalho desenvolvido junto com a professora pesquisadora, como você se identifica ao final desse processo?

“Não somente os textos apresentados aqui como a nossa única reunião antes da pandemia, foi algo imperioso pra minha identificação nesse processo, atualmente me posiciono como negra, pois aprendi meus valores e comecei a aceitar meu cabelo meio “black”, meu nariz mais largo, minha boca mais “carnuda” e outros traços mínimos que me fazem única. Sou extremamente grata por ter tido uma professora que aborde esse tema em pauta paralela com a realidade. Vivi momentos fantásticos na semana da consciência negra, que é uma coisa que desde o início da minha vida estudantil eu não havia presenciado, o levantamento e a abordagem feita no ano de 2019 foi fantástico e tenho certeza que representou e abriu muito a mente das pessoas” (Maria, Relato por escrito, 2021)

⁵⁸ Foram atribuídos codinomes aos estudantes colaboradores das rodas de conversa para proteger suas verdadeiras identidades.

⁵⁹ Os textos utilizados na última etapa da pesquisa se encontram nas referências deste trabalho

Figura 21: “Hora do Lanche”/ Primeira Roda de Conversa⁶⁰



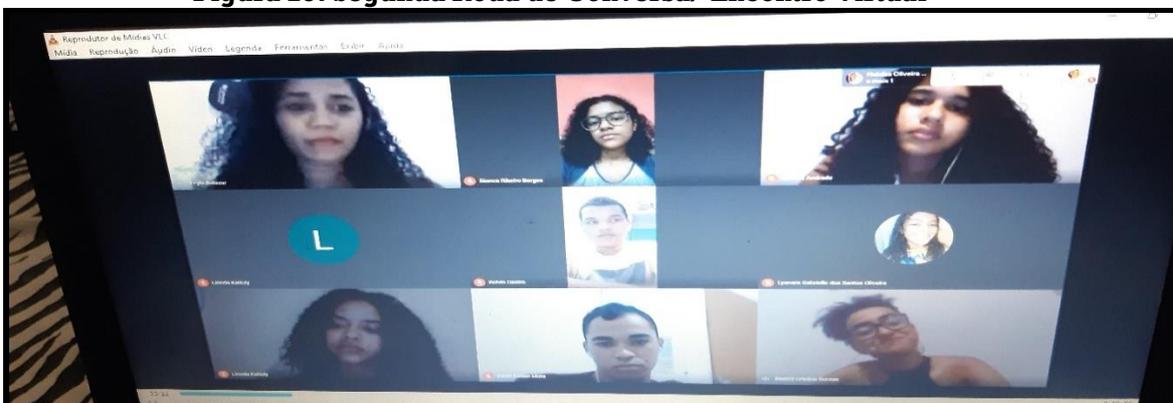
Fonte: SALAZAR SILVA, Pesquisa de Campo, 2020

Figura 24: Primeira Roda de Conversa



Fonte: SALAZAR SILVA, Pesquisa de Campo, 2020

Figura 23: Segunda Roda de Conversa/ Encontro Virtual



Fonte: SALAZAR SILVA, Pesquisa de Campo, 2020

Á todos os jovens negros e negras que deram cara para esse trabalho, que fizeram com que ele tivesse sentido, que se apossaram de sua identidade negra, e se empoderaram ainda mais da sua negritude, o meu muitíssimo obrigada, esse trabalho é de vocês! São pessoas como vocês que fazem meu ofício como professora valer a pena!! E a todos e todas que colaboraram com essa pesquisa de forma direta ou indireta, entre estudantes, professores e a escola em geral, e amigos e companheiros de mestrado, fica a minha gratidão e o meu axé!

Francy Leyla Salazar da Silva

⁶⁰ As imagens e os áudios utilizados nesta pesquisa foram autorizados mediante termo de compromisso assinado pelos estudantes, pais e responsáveis, aprovação do Comitê de Ética da UFT via Plataforma Brasil, autorização da Pesquisa na instituição pública do Estado via SEDUC - TO.

"Nascem milhares dos nossos cada vez que um dos nossos cai!"
"Vamos reinar igual Zumbi e Dandara!" (Bia Ferreira, Cota não é Esmola, 2018).



Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Conselho Nacional de Educação. RESOLUÇÃO Nº 1, de 17 de junho de 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>> Acesso 30/08/2020.

BRASIL. **LEI nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm> Acesso em 30/08/2020.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. **A prece de Frantz Fanon: Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!** Civitas, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 504-521, jul.-set. 2016.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas** / Frantz Fanon: tradução de Renato da Silveira. - Salvador: EDUFBA, 2008. p. 194

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Identidade Negra.** Aletria, 2002. Disponível em: <<http://www.letas.ufmg.br/poslit>> Acesso em 10 nov. 2020.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** In: BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 - 62.

KITOR, Glauber Luciano. **Feiras de conhecimento na educação básica: estudo de caso do município de Cantagalo – PR.** Guarapuava, 2016, xx, 124 f. : il. ; 28 cm. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, 2016.

MOSTRA, In: Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, © 2015 Editora Melhoramentos Ltda. Disponível em <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/mostra/>> Acesso em 20 jan. 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude E Identidade Negra ou Afrodescendente: Um Racismo ao avesso?** In: Revista da ABPN • v. 4, n. 8 • jul. – out. 2012 • p. 06-14. Disponível em: <[file:///C:/Users/Francy/Downloads/246-1-449-1-10-20170308%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Francy/Downloads/246-1-449-1-10-20170308%20(1).pdf)> Acesso em: 02/07/2019

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** 1ª ed. 2 São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SALAZAR SILVA, Francy Leyla. **O Ensino de História e as Relações Étnico-Raciais numa Escola Cívico-Militar de Araguaína -TO.** Dissertação de Mestrado. 2021. Este caderno integra a dissertação de mestrado de Francy Leyla Salazar da Silva apresentada ao ProfHistória –UFT, sob orientação do Professor Dr. Dimas José Batista.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO 1: SOCIOECONOMICO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA-PPGHIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

Pesquisa de Mestrado em Ensino de História

Título: O Ensino de História e as Relações Étnico-Raciais na Sala de Aula

Pesquisadora Responsável: Francyl Leyla Salazar da Silva

Questionário 1: Socioeconômico

1 - Qual a sua idade?

2 - Seu sexo:

a)Feminino

b)Masculino

c)Outros _____

3- Qual o estado civil dos seus pais?

() Solteiro (a)

() Casados e moram juntos

() Casado (a) mora com outro(a) companheiro (a)

() Separado (a)s / divorciado (a)s

() Viúvo (a)

() outros _____

4- Onde você mora atualmente?

() Em casa própria

() Casa alugada

() Em casa de outros parentes

() Em habitação coletiva república, hospedaria etc.

() Outros _____

5 - incluindo você, quantas pessoas vivem em sua residência?

() Duas

() Três

() Quatro

() Cinco

() Seis pessoas ou mais

() mora só

6- Qual é a sua participação na vida econômica do seu grupo familiar?

() Não trabalho, somente estudo

() Trabalho, mas recebo ajuda financeira da família ou de outras pessoas

() Trabalho (apenas) para o meu próprio sustento

() Trabalho, sou responsável pelo meu sustento e contribuo parcialmente para o sustento da família

() Trabalho e sou principal responsável pelo sustento da família

7 – Qual a profissão de seus pai? _____

8 – Qual a profissão de sua mãe? _____

9 - Você usa computador?

() Não

- () Sim, de casa
 () Sim, da escola
 () Sim, do trabalho
 () Sim, de amigos
 () Sim, de outros locais

10 ASSINALE A RENDA FAMILIAR MENSAL DE SUA CASA:

- () ATÉ 260,00
 () DE R\$ 261,00 A R\$ 780,00
 () DE R\$ 781,00 A R\$ 1.300,00
 () DE R\$ 1.301,00 A R\$ 1.820,00
 () DE R\$ 1.821,00 A R\$ 2.600,00
 () DE R\$ 2.601,00 A R\$ 3.900,00
 () DE R\$ 3.901,00 A R\$ 5.200,00
 () DE R\$ 5.201,00 A R\$ 6.500,00
 () DE R\$ 6.501,00 A R\$ 7.800,00
 () MAIS DE R\$ 7.800,00

11 QUANTAS PESSOAS CONTRIBUEM PARA A OBTENÇÃO DESSA RENDA FAMILIAR?

- () UMA
 () DUAS
 () TRÊS
 () QUATRO
 () CINCO
 () MAIS DE CINCO

12- Tem irmãos?

- () Não
 () Sim. Quantos? _____

13 – Grau de Escolaridade dos Pais:

Mãe:

- () Ensino Fundamental
 () Ensino Médio
 () Ensino Superior
 () Não frequentou a escola
 () Outros _____

Pai:

- () Ensino Fundamental
 () Ensino Médio
 () Ensino Superior
 () Não frequentou a escola
 () Outros _____

14 – A família possui veículo próprio?

- () Sim
 () Não

15 Você utiliza meios de transporte para chegar a sua escola?

- () sim () não Qual? _____

16 – Quanto tempo sua família mora em Araguaína

17 – Você tem filhos?

- () Sim . Quantos _____ () Não

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO 2: EDUCACIONAL (questão Étnico-Racial na Escola)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA-PPGHIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

Pesquisa de Mestrado em Ensino de História

Título: O Ensino de História e as Relações Étnico-Raciais na Sala de Aula

Pesquisadora Responsável: Francy Leyla Salazar da Silva

QUESTIONÁRIO 2: EDUCACIONAL/ Questão Étnico-Racial na Escola

1) SUA TURMA E SÉRIE?

() 1º Ano. Turma _____

() 2º Ano. Turma _____

() 3º Ano. Turma _____

2) ONDE FEZ SEUS ESTUDOS DE ENSINO FUNDAMENTAL (1º GRAU)?

() integralmente em escola pública

() integralmente em escola particular

() maior parte em escola pública

() maior parte em escola particular

() em escolas comunitárias/cnec ou outro

3) QUAL NOME DA SUA ÚLTIMA ESCOLA DO FUNDAMENTAL?

4) QUAL A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA PARA O SEU FUTURO?

() Não possui importância

() Pouca importância

() Importante

() Decisiva

() Não sei

5) POR QUE VOCÊ VEIO PARA O CPM?

() Por opção própria

() Por opção dos pais

() Por causa da propaganda positiva sobre a escola

() Por falta de opção

() Outros _____

6) VOCÊ CONSIDERA O CPM UMA ESCOLA:

() Boa

() Ruim

() Regular

() Não sabe opinar

7) NA ESCOLA EM VOCÊ ESTUDAVA SE DISCUTIA QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS?

() Sim

() Não

() As Vezes

() não sabe opinar

8) EXISTE PRÁTICA DE RACISMO NA SUA ESCOLA?

Sim ()

Não ()

Não sabe dizer ()

9) VOCÊ PERCEBE DIFERENÇAS NO TRATAMENTO DADO A BRANCOS E NEGROS NA SUA ESCOLA

Sim ()

Não ()

Não sabe opinar ()

10) QUANTO A QUESTÃO RACIAL E O TRABALHO ESCOLAR:

() - Alguns professores falam da questão racial em determinadas etapas do ano letivo.

() - Existe resistência dos professores para tratar a questão racial com relação à luta contra todas as formas de injustiça social.

() - Existe um trabalho coletivo sobre a questão racial com a participação de todos, inclusive da direção e dos funcionários.

() Nem a escola, nem professores discutem as questões raciais

11) SUA ESCOLA CELEBRA O DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA?

() Sim todos anos

() Não

() As vezes

() Quase nunca

12) NO DECORRER DO ANO LETIVO O (S) PROFESSOR (ES) OU PROFESSORA (S) DE QUAL (IS) DISCIPLINAS JÁ TRABALHARAM A TEMÁTICA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS?

() Português

() História

() Geografia

() Artes

() Literatura

() Ed. Física

() Sociologia

() Filosofia

() Outros _____

13) EXISTE ALGUM TIPO DE PRECONCEITO NA SUA ESCOLA OU NA SALA DE AULA?

Sim ()

Não ()

Não sabe dizer ()

14) O PRECONCEITO MAIS FREQUENTE NA SUA ESCOLA ESTÁ RELACIONADO A:

Raça (aspectos fenótipos) ()

Idade ()

Opção sexual ()

Moda ()

Classe Social ()

Outros - Quais? _____

15). QUANTO À EXPRESSÃO VERBAL:

() - Acredita-se que a linguagem usada no cotidiano escolar tem o poder de influir nas questões de racismo e discriminação.

() - Usam-se eufemismos para se referir a etnia dos alunos, para não ofendê-los.

() - A linguagem não tem influência direta nas questões raciais.

() - Não sabe opinar

16) A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO NEGRO É ESTUDADA NA SUA ESCOLA:

() No Dia da Abolição da Escravatura, em agosto, mês do folclore, e no Dia da Consciência Negra.

() Como conteúdo, nas várias áreas que possibilitam tratar o assunto.

() Não é estudada.

() Apenas na área de história é estudada a trajetória do negro

17) VOCÊ NOTA QUE O CURRÍCULO DA SUA ESCOLA:

() - Baseia-se nas contribuições das culturas europeias representadas nos livros didáticos.

() - Constrói-se baseado em metodologia que trata positivamente a diversidade racial, visualizando e estudando as verdadeiras contribuições de todos os povos.

() - Procura apresentar aos alunos informações sobre os indígenas e negros brasileiros.

() O Currículo reforça o respeito a hierarquia, passada pelo disciplinar da escola

18) AS DISCUSSÕES SOBRE A QUESTÃO DA MULHER:

A- Não se discute com os alunos a história da discriminação das mulheres na sociedade.

B- A situação feminina é tratada em momentos pontuais, como no Dia Internacional da Mulher.

C- A questão da mulher é amplamente discutida e incorporada aos conteúdos curriculares.

D - Não é permitida essa discussão na escola

19) QUANTO À ABORDAGEM SOBRE POPULAÇÕES INDÍGENAS:

() A temática é tratada considerando as informações de livros didáticos e no Dia do Índio.

() - Existe resistência dos professores para trabalhar criticamente essa temática.

() A escola procura romper com os estereótipos que inferiorizam a cultura destes povos.

() Percebe uma abordagem mais crítica, porém ainda tímida por parte de alguns professores, em suas disciplinas

20). AS SITUAÇÕES DE DESIGUALDADE E DISCRIMINAÇÃO PRESENTES NA SOCIEDADE SÃO:

() - Pontos para reflexão para todos os alunos.

- () - Pontos para reflexão para os alunos discriminados.
- () - Instrumentos pedagógicos para a conscientização dos alunos quanto à luta contra todas as formas de injustiça social.
- () – A escola não discute essas questões de forma generalizada

21) ACREDITA-SE QUE, PARA FORTALECER O RELACIONAMENTO, A ACEITAÇÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICA E O RESPEITO, A ESCOLA DEVE:

- () - Promover o orgulho ao pertencimento racial de seus alunos.
- () - Procurar não dar atenção para as visões estereotipadas sobre o negro nos livros, nas produções e nos textos do material didático.
- () - Promover maior conhecimento sobre as heranças culturais brasileiras.
- () Não deve tratar de assuntos polêmicos como o da diversidade étnica-racial

22). QUANTO À BIBLIOTECA:

A- Existem muitos e variados livros sobre a questão racial que contemplam alunos e professores.

B- Existem alguns tipos de livros (dois ou três) que contemplam a questão racial.

C- Não existem livros sobre o tema.

23) SOBRE A TEMÁTICA DE GÊNERO

- () é um tema polêmico demais para ser tratado pela escola
- () não deve fazer parte do currículo de nenhuma escola
- () é temática como outras que deve ser sim discutida com seriedade na escola
- () não sei opinar

24)QUANTO AS ATIVIDADES GERIDAS PELA POLÍCIA DENTRO DA ESCOLA VOCÊ ACREDITA

- () que colaboram para o bom andamento escolar e rendimento dos alunos
- () atrapalha o bom andamento da escola e o rendimento dos alunos
- () Serve para estabelecer ordem
- () A escola não precisa da polícia para funcionar, basta os alunos quererem estudar
- () se faz necessário pois reduz os índices de violência na escola e estimula os alunos a estudarem

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO 3: DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA-PPGHIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

Pesquisa de Mestrado em Ensino de História

Título: O Ensino de História e as Relações Étnico-Raciais na Sala de Aula

Pesquisadora Responsável: Francy Leyla Salazar da Silva

QUESTIONÁRIO 3: Diversidade Étnico-Racial

SEXO

FAIXA ETÁRIA

De 14 a 16 anos ()

De 17 a 19 anos()

mais de 20 anos ()

Qual a sua cor?

() Preto

() Pardo

() Branco

() Amarelo

() Índio

() Outras (citar) _____

() não sabe opinar

Como você se declara?

Negro ()

Branco ()

Asiático()

Indígena ()

Não sabe opinar ()

Em relação ao preconceito racial.

Existe, porém é ignorado ()

Existe e é discutido()

Existe, porém não declaradamente()

Não existe ()

Já sofreu algum tipo de preconceito racial?

Sim ()

Não ()

Já presenciou alguma atitude racista?

Sim ()

Não ()

Sim ()

Não()

O que determina predominantemente o lugar dos indivíduos na sociedade:

() questão social

() questão racial

() Não sabe afirmar

() Outros _____

Existe igualdade de oportunidades para negros e brancos na sociedade brasileira?

() Sim

() Não

Não sabe opinar

Que fatores contribuem para a existência de um número reduzido de negros nos espaços de poder: política, saúde, justiça ou em áreas técnicas e científicas e administrativas?

Falta oportunidade ()

Dificuldade de acesso a educação ()

Falta de vontade e dedicação ()

Nenhuma das opções anteriores ()

Outra () _____

O Sistema de reservas de vagas para negros nas universidades públicas é importante?

Sim ()

Não ()

Não sei afirmar ()

Você acha que o sistema de cotas:

Contribui para a diminuição da desigualdade entre raças ()

Contribui para o agravamento do problema do racismo, que não é tão difundido na sociedade brasileira ()

Cria oportunidades para o negro, mas acentuam a discriminação racial ()

Prejudica estudantes que obtêm boas notas no vestibular e perdem a vaga para os cotistas ()

É injusto, pois beneficia uma elite negra e não os negros mais pobres ()

Reforçam a crença da incapacidade intelectual do negro ()

É essencial, pois visa a correção da desigualdade de acesso ao nível superior ()

A discussão sobre a questão racial é importante?

Não pois é irrelevante ()

Não, pois vivemos numa democracia racial ()

Sim, pois afeta toda a sociedade ()

Não sei informar ()

APÊNDICE E - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE ÁUDIO E IMAGEM

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE ÁUDIO E IMAGEM -	
<p>Eu, _____ por meio do meu responsável _____ AUTORIZO o uso de minha imagem, captada através das mais diversas mídias, como celulares, câmeras fotográficas e filmadoras, bem como a gravação de áudio com minha voz, para a utilização não comercial em fotos, folders, homepage, mídia eletrônica, ou outros meios de publicação da pesquisa, por prazo indeterminado. Em momento algum será permitido qualquer tipo de comercialização das imagens ou áudio do participante, sendo seu uso restrito na tabulação de dados e formulação da narrativa da dissertação, apresentação do trabalho em eventos acadêmicos, palestras e no produto final, aqui denominado de proposição didática.</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo que o meu registro fotográfico, sonoro e/ou audiovisual seja utilizado somente para esta pesquisa.</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo que o meu registro fotográfico, sonoro e/ou audiovisual) possa ser utilizado em outras pesquisas, mas serei comunicado pelo pesquisador novamente e assinarei outro termo de consentimento livre e esclarecido que explique para que será utilizado o material.</p> <p>DECLARAÇÃO</p> <p>Declaro que li e entendi todas as informações presente neste Termo de Autorização de Uso de Imagem e Gravação de Áudio com minha voz, e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas e dúvidas foram respondidas e esclarecidas e eu estou satisfeito com as respostas. Tenho ciência que este documento assinado e datado será arquivado pelo pesquisador responsável do estudo.</p> <p>Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor do documento e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.</p> <p>DADOS DO PARTICIPANTE DA PESQUISA:</p> <p>Nome: _____</p> <p>Data de nascimento: _____ Idade: _____</p> <p>DADOS DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE DA PESQUISA:</p> <p>Nome: _____</p> <p>Telefone: () _____ E-mail _____</p> <p style="text-align: right;">Araguaína, TO, _____/_____/2021.</p> <p>_____ Assinatura do participante da pesquisa</p> <p style="text-align: right;">_____ Assinatura do responsável</p> <p style="text-align: center;">_____ FRANCY LEYLA SALAZAR DA SILVA Pesquisador</p>	

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto de pesquisa: O ENSINO DE HISTÓRIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA SALA DE AULA (modificado)

Pesquisadora Responsável: Francy Leyla Salazar da Silva

Nome do participante: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Você está sendo convidado (a) para ser participante do Projeto de pesquisa de mestrado intitulado: **O ENSINO DE HISTÓRIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA SALA DE AULA**, de responsabilidade da pesquisadora Francy Leyla Salazar da Silva. (Mestranda do ProfHistória, pela Universidade Federal do Tocantins – UFT - Araguaína).

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra do pesquisador responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

1. O trabalho tem por como objetivo: Discutir as relações étnico-raciais no ensino de História, numa perspectiva decolonial, visando à formação da consciência crítica e a reflexão sobre as identidades dos estudantes negros e negras da 2ª Série do Ensino Médio do Colégio Militar do Tocantins - Dr. José Aluísio da S. Luz (CMT/III), bem como contribuir para uma prática antirracista na escola.
2. A participação nesta pesquisa consistirá em responder um questionário semiestruturado para traçar o perfil dos estudantes-colaboradores; Mostra de História e Cultura Afro-Brasileira com o coletivo da sala de aula, enquanto atividade pedagógica; e nas Rodas de Conversa (totalizando três). As atividades serão gravadas em áudio e imagem via celular com os participantes no Colégio Militar do Est. Tocantins Dr. José Aluísio da Silva Luz. As rodas de conversas e terão duração aproximadamente de 1 hora aula, cada reunião. A atividade da Mostra (com todas as etapas de pesquisa e execução) se dará no tempo normal das aulas, com previsão de desenvolvimento ao longo dos 5 meses do ano letivo.
3. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos e constrangimento, exposição, inibição, medo, vergonha, receio de revelar informações, retaliação, sentimento de invasão de privacidade, e ter recordações negativas pode haver uma possível exposição de algo da vida particular ou familiar para o pequeno grupo dos pesquisados, desde que o mesmo sinta-se confortável para falar, possíveis traumas vividos podem ser expostos pelo participante. Quanto as formas de amenização: os colaboradores terão suas identidades preservadas; além disso não são obrigados a falar ou partilhar suas vivências, teremos cautela na divulgação ou citação textual ou audiovisual dos participantes, preservando suas identificações; o ambiente de conversão será reservado apenas aos voluntários da pesquisa. Não há qualquer risco que possa legitimar a violação dos seus direitos O pesquisador se responsabiliza pela guarda e confidencialidade dos dados pessoais, bem como o controle da exposição dos dados. O uso de imagem na pesquisa se dará somente mediante permissão dos responsáveis. Em caso de o participante, se sofrer algum dano comprovadamente decorrente da pesquisa, terá direito a uma indenização no valor de R\$40,00(quarenta reais) pelo transtornado sofrido.
4. Os benefícios com sua participação nesta pesquisa se dará na contribuição social pelos dados coletados a fim de beneficiar a coletividade. A pesquisa contribuirá para a formação de uma educação antirracista, identificar e denunciar práticas racistas ou preconceituosas, pretende-se contribuir para formação de cidadãos mais comprometidos com manutenção da dignidade humana e mais sensíveis com as questões sócio raciais; e valorização da identidade negra dos estudantes.
5. A pesquisa segue as exigências éticas legais para a realização de pesquisas com seres humanos. Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento.

6. Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação, no entanto, caso haja qualquer despesa decorrente desta participação haverá o seu ressarcimento pelos pesquisadores.

7. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da participação no estudo, os voluntários poderão pleitear indenização, segundo as determinações do Código Civil (Lei nº 10.406 de 2002) e das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

8. O nome dos participantes será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação.

9. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados. Uma via deste Termo de Consentimento ficará com você e isso possibilitará que você entre em contato com a pesquisadora responsável pela pesquisa, FRANCY LEYLA SALAZAR DA SILVA, em qualquer situação relacionada à sua participação ou quando julgar necessário, pelo telefone: (99) 98135 2448, e-mail: leylocalazar6@hotmail.com. Em caso de dúvidas quanto a pesquisa e sua natureza e a pesquisadora, entrar em contato com a Universidade Federal do Tocantins, localizada à Avenida Paraguai s/n esq. com a rua Uxiramas Setor Cimba, Bloco D. CEP: 77823-838 – Araguaína – TO | 77824-838 | Araguaína/TO/ (63) 2112-2286 | www.uft.edu.br | e-mail: secretariaprofihistoria@uft.edu.br, atendimento de segunda a sexta das 08h00min-12h00min. – 14h00min – 17h00min, sala do ProfHistória.

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o (a) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Tocantins (CEP/UFT), localizado na Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoxarifado, Palmas, TO, Bairro: Plano Diretor Norte, CEP: 77001-090 – Palmas –TO. Telefone: (63) 3232-8023, e-mail: comitedeetica@uniara.com.br, atendimento de segunda a sexta-feira das 08h00min. – 13h00min. - 14h00min – 17h00min, e/ou com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa-CONEP.

Autorização do participante:

Eu, _____ RG nº _____ declaro ter sido informado e devidamente esclarecido, concordo em ser participante, voluntariamente, do Projeto de pesquisa acima _____, descrito.

Araguaína, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do participante

RG nº _____
Assinatura do responsável pelo participante

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

APÊNDICE G – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Título do Projeto de pesquisa: O ENSINO DE HISTÓRIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA SALA DE AULA (modificado)

Pesquisadora Responsável: **Francy Leyla Salazar da Silva**

Você está sendo convidado (a) para ser participante do Projeto de pesquisa de mestrado intitulado: O ENSINO DE HISTÓRIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA SALA DE AULA, de responsabilidade do (a) pesquisador (a) **Francy Leyla Salazar da Silva. (Mestranda da Universidade Federal do Tocantins – UFT).**

Instruções: LEIA COM ATENÇÃO: Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra do pesquisador responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

1) O trabalho tem por como objetivo: Discutir as relações étnico-raciais no ensino de História, numa perspectiva decolonial, visando à formação da consciência crítica e a reflexão sobre as identidades dos estudantes negros e negras da 2ª Série do Ensino Médio do Colégio Militar do Tocantins - Dr. José Aluísio da S. Luz (CMT/III), bem como contribuir para uma prática antirracista na escola.

2) Sua participação se dará em questionário, em trabalho coletivo de sala aula (Mostra de **História**) e nas rodas de conversa que serão realizadas em ambiente escolar ou virtual, pelo tempo de uma (1) hora para rodas de conversa ou 6º Horário, previsto um total de três rodas de conversa, cujo registro de sua participação se dará por meio gravação de voz, com uso do celular ou outro tipo de gravador eletrônico, como recurso didático, uso de imagem (somente mediante sua concessão e de seus responsáveis legais), e outras vias possíveis de comunicação (email, sala de aula virtual, WhatsApp). A atividade da Mostra (com todas as etapas de pesquisa e execução) se dará no tempo normal das aulas, com previsão de desenvolvimento ao longo dos 5 meses do ano letivo.

3) **Toda pesquisa tem seu risco, assim pode ocorrer alguns nessa pesquisa, tais como** constrangimento, exposição, inibição, medo, vergonha, receio de revelar informações, retaliação, sentimento de invasão de privacidade, e ter recordações negativas pode haver uma possível exposição de algo da vida particular ou familiar para o pequeno grupo dos pesquisados.

4) Quanto as formas de amenização: os colaboradores terão suas identidades preservadas; além disso não são obrigados a falar ou partilhar suas vivências, teremos cautela na divulgação ou citação textual ou audiovisual dos participantes, preservando suas identidades; o ambiente de conversão será reservado apenas aos voluntários da pesquisa. Em caso de o participante, se vir a sofrer algum dano comprovadamente decorrente da pesquisa terá direito a uma indenização no valor de R\$40,00(quarenta reais) pelo transtornado sofrido.

5) O participante não terá qualquer despesa ou remuneração para com essa pesquisa. E uso de imagem ou áudio gravado seu, só será divulgado para fins dessa pesquisa, e publicação científica, e somente mediante autorização do responsável legal. Fica terminantemente proibida o uso comercial de suas informações, imagem ou áudio. Seu nome será mantido no mais completo sigilo.

6) Os benefícios com a participação nesta pesquisa se dará na contribuição social pelos dados coletados a fim de beneficiar a coletividade. A pesquisa contribuirá para a formação de uma educação antirracista, e ajudará no combate ao racismo e ao preconceito, e na valorização das identidades negras dos estudantes.

7) Uma via deste Termo de Assentimento ficará com você e isso possibilitará que você entre em contato com a pesquisadora responsável pela pesquisa, FRANCY LEYLA SALAZAR DA SILVA, em qualquer situação relacionada à sua participação ou quando julgar necessário, pelo telefone: (99) 98135 2448, e-mail: levlocasalazar6@hotmail.com. Em caso de dúvidas quanto a pesquisa e sua natureza e a pesquisadora, entrar em contato com a Universidade Federal do Tocantins, localizada à Av. Paraguai s/n esq. com a rua Uxiramas Setor Cimba, Bloco D. CEP: 77823-838 – Araguaína – TO| 77824-838 | Araguaína/TO/ (63) 2112-2286 | www.uft.edu.br | e-mail: secretariaprofihistoria@uft.edu.br, atendimento de segunda a sexta das 08h00min-12h00min. – 14h00min – 17h00min, sala do ProfHistória.

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o (a) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Tocantins (CEP/UFT), localizado na Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoxarifado, Palmas, TO, Bairro: Plano Diretor Norte, CEP: 77001-090 – Palmas –TO. Telefone: (63) 3232-8023, e-mail: comitedeetica@uniara.com.br, atendimento de segunda a sexta-feira das 08h00min. – 13h00min. - 14h00min – 17h00min, e/ou com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa-CONEP.

Eu, _____ RG nº _____ declaro ter sido informado e devidamente esclarecido, concordo em ser participante, voluntariamente, do Projeto de pesquisa acima _____, descrito.

Araguaína, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do participante

RG nº _____

Assinatura do responsável pelo participante

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

FRANCY LEYLA SALAZAR DA SILVA (Pesquisadora)

Anexos



Praça dos Girassóis, Esplanada das Secretarias, S/N
 Palmas – Tocantins – CEP 77.001.910
 Tel: +55 63 3215 1400(1419) www.seduc.to.gov.br
 Facebook: Seduc Tocantins / Instagram: @seductocantins
 Youtube: TvSeduc Tocantins / Twitter: @SeducTocantins

AUTORIZAÇÃO

Eu, Adriana da Costa Pereira Aguiar, Secretária de Educação, Juventude e Esportes do estado do Tocantins, RG nº 63371, CPF nº 664.445.111-68, **AUTORIZO**, a pesquisadora **Francy Leyla Salazar da Silva**, CPF nº 850.133.233-04, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – PPGEHIST, do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, da Universidade Federal do Tocantins-UFT, Campus Universitário de Araguaina, matrícula nº 2019132322, a realizar a pesquisa de mestrado com o título **“O Ensino de História e as Relações Étnico-Raciais na Sala de Aula”** junto a esta Secretaria, no Colégio Militar do Tocantins Dr. José Aluísio da Silva Luz – CMT III, localizado no município de Araguaina Tocantins.

Palmas-TO aos dias do mês de de 2020.

ADRIANA DA COSTA PEREIRA AGUIAR

Secretária de Estado da Educação, Juventude e Esportes



Documento foi assinado digitalmente por ROBSON VILA NOVA LOPES em 28/10/2020 16:01:06.

A autenticidade deste documento pode ser verificada no site <https://sgd.to.gov.br/verificador>, Informando o código verificador: 63979ED000A3D9AF

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Ensino de História e as Relações Étnico-Raciais na Sala de Aula

Pesquisador: FRANCY LEYLA SALAZAR DA SILVA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 41039320.5.0000.5519

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Tocantins - Campus de Araguaína

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.834.278

Apresentação do Projeto:

A temática das relações étnico-raciais nos últimos anos tem produzido discussões acaloradas no Brasil e no mundo, não apenas nos movimentos sociais negros, – que por sua vez têm se difundido das formas mais diversas – como também nas universidades, tornando-se palco de extensos debates acadêmicos. Porém ainda se apresentam de forma bastante tímida ou pontuais nas escolas. Essas relações tencionam à medida que os

negros avançam na ocupação de espaços anteriormente “destinados” apenas aos brancos, legitimando uma luta secular de segregação social e racial, num país que até pouco tempo não se reconhecia como racista, em que cuja parcela significativa da população ainda acredita no mito da democracia racial e trata a causa negra como vitimismo, “mimimi”, ou ainda “racismo reverso”. A presente pesquisa tem como foco a discussão sobre a temática das relações étnico-raciais no ensino de história, a partir da perspectiva decolonial, com o objetivo de contribuir para a tomada da consciência crítica e a reflexão sobre as identidades dos estudantes negros/as da 2ª série do Ensino Médio do Colégio Militar do Tocantins Dr. José Aluísio da Silva - (CMT – III), Araguaína – TO, partindo de ações concretas, “do fazer” cotidiano do professor e dos alunos.

Na apresentação do projeto, tem-se uma descrição da proposta do trabalho.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO Geral

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoarifado

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-090

UF: TO

Município: PALMAS

Telefone: (63)3232-8023

E-mail: cep_uft@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 4.834.278

Discutir as relações étnico-raciais no ensino de História, numa perspectiva decolonial, visando à formação da consciência crítica e a reflexão sobre as identidades dos estudantes negros e negras da 2ª Série do Ensino Médio do Colégio Militar do Tocantins - Dr. José Aluísio da S. Luz (CMT/III).

Objetivos Específicos

Analisar o debate das relações raciais na sala de aula, a partir da Mostra de História, como forma de contribuir para formação da consciência crítica dos alunos da 2ª Série do CMT/III, e adotarem posturas antirracista;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A avaliação dos Riscos, foi realizada adequadamente: no PB - Informações básicas do projeto, Projeto completo, no TCLE e TALE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto representa uma contribuição para discutir as relações étnico-raciais no ensino de História, numa perspectiva decolonial, visando à formação da consciência crítica e a reflexão sobre as identidades dos estudantes negros e negras da 2ª Série do Ensino Médio do Colégio Militar do Tocantins - Dr. José Aluísio da S. Luz (CMT/III).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados em conformidade com o exigido.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Conforme Resolução CNS 466/2012, itens X.1.- 3.b. e XI.2.d, e Resolução CNS 510/2016, Art. 28, inc. V, o pesquisador deve apresentar relatórios parcial semestral e final do projeto de pesquisa, contados a partir da data de aprovação do protocolo de pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1588480.pdf	29/06/2021 16:49:31		Aceito

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoxarifado

Bairro: Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090

UF: TO **Município:** PALMAS

Telefone: (63)3232-8023

E-mail: cep_uft@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 4.834.278

Cronograma	CRONOGRAMADAPESQUISA2.docx	29/06/2021 16:47:36	FRANCY LEYLA SALAZAR DA SILVA	Aceito
Outros	declaracaoimgemaudio.docx	29/06/2021 16:46:07	FRANCY LEYLA SALAZAR DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termolivreesclarecidotcle.docx	29/06/2021 16:36:58	FRANCY LEYLA SALAZAR DA SILVA	Aceito
Outros	Termo_de_assentimento_TALE.docx	29/06/2021 16:36:14	FRANCY LEYLA SALAZAR DA SILVA	Aceito
Outros	cartarespostacep.docx	30/04/2021 00:32:57	FRANCY LEYLA SALAZAR DA SILVA	Aceito
Outros	questionario_rodas_de_conversa.docx	30/04/2021 00:32:15	FRANCY LEYLA SALAZAR DA SILVA	Aceito
Outros	questionario_socioeconomicoeducacion al.docx	30/04/2021 00:31:08	FRANCY LEYLA SALAZAR DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodepesquisafrancymodificado.doc x	29/04/2021 22:36:23	FRANCY LEYLA SALAZAR DA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	autorizacao_da_pesquisa.pdf	03/11/2020 21:51:24	FRANCY LEYLA SALAZAR DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	03/11/2020 21:46:34	FRANCY LEYLA SALAZAR DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao.pdf	22/07/2020 22:58:55	FRANCY LEYLA SALAZAR DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOProfhistoriaFrancyleyla.docx	22/07/2020 22:39:42	FRANCY LEYLA SALAZAR DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PALMAS, 07 de Julho de 2021

Assinado por:
PEDRO YSMAEL CORNEJO MUJICA
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almojarifado

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-090

UF: TO

Município: PALMAS

Telefone: (63)3232-8023

E-mail: cep_uft@uft.edu.br