

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Thayara Cristine Silva de Lima

**A Cultura de luta antirracista e as potencialidades do contato entre docentes de
História e o movimento negro para a implementação da Lei 10.639/03**

Rio de Janeiro - RJ
2018

Thayara Cristine Silva de Lima

A Cultura de luta antirracista e as potencialidades do contato entre docentes de História e o movimento negro para a implementação da Lei 10.639/03

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^o Dr. Amilcar Araújo Pereira

Rio de Janeiro - RJ
2018

CIP - Catalogação na Publicação

CL732c Cristine Silva de Lima, Thayara
A Cultura de luta antirracista e as
potencialidades do contato entre docentes de
História e o movimento negro para a implementação da
Lei 10.639/03 / Thayara Cristine Silva de Lima. --
Rio de Janeiro, 2018.
101 f.

Orientador: Amilcar Araújo Pereira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Educação Antirracista. 2. Lei 10.639/02. 3.
Movimento Negro. 4. Formação de Professores. 5.
ProfHistória. I. Araújo Pereira, Amilcar, orient.
II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação "A Cultura de luta antirracista e as potencialidades do contato entre docentes de História e o movimento negro para a implementação da Lei 10.639/03"

Mestrando(a): **Thayara Cristine Silva de Lima**

Orientado(a) pelo(a): **Prof(a). Dr(a). Amílcar Araujo Pereira**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 05 de março de 2018.

Banca Examinadora:

Prof(a). Dr(a). Amílcar Araujo Pereira - Presidente

Prof(a). Dr(a). Rosana Rodrigues Heringer

Prof(a). Dr(a). Mônica Lima e Souza

*Dedico esse trabalho a Alicia, minha filha,
na esperança de que sua formação escolar
seja mais justa, reflita sua imagem e
valorize sua história.*

Agradecimentos

“Desde cedo a mãe da gente fala assim: que a gente tem que ser 2x melhor”, desde cedo é “Cerre os punhos, sorria e jamais volte pra sua quebrada de mão e mente vazia”. O discurso é fundamental. Na falta das oportunidades iguais para todos, é esse discurso que sustenta, é esse discurso que nos mantém, é o que dá esperança, que traz resistência e é a única coisa que temos. Aliás, para os meus essa linguagem, o rap, vem forjando na resistência há muito tempo. E por isso já agradeço. Por todas às vezes que eu achei que não dava mais, que não era mais pra mim e que coloquei meus fones pra ouvir um “vai, levanta e anda”, um “você é o único representante do seu sonho na face da terra”, que em grande parte me mantiveram firme e me trouxeram até aqui. A música me alimentou a alma e eu floresci.

Começo meus agradecimentos dizendo o quanto é terrível ser o combustível da meritocracia. Por isso, nesses tempos há que se politizar o discurso. Em tempos de desmonte das políticas públicas e do alijamento das condições reais e materiais não quero ser o exemplo de que se esforçando a gente consegue. “O trabalho liberta, ou não...”. Espero que chegue o momento em que o que nos é de direito não precise mais ser tomado, batalhado, sacrificado e suado. Meu desejo é que os meus não precisem se esforçar 10 vezes mais e que também não precisem mais contar com a sorte. Consciente de que sou a exceção e não a regra, espero que assim seja por pouco tempo, já que, apesar de tudo, ainda estamos aqui.

Por tudo isso, meus agradecimentos, como sempre, são o testemunho de que ninguém, que vem de onde eu vim, chega aqui sem que alguém tenha apostado pesado em você. Agradeço a todas as apostas feitas.

Começo pelo meu orientador e parceiro de tantos anos. De longe a pessoa que mais apostou em mim nesse caminhar. Obrigada pelo compromisso, por ter expectativas (saber que alguém espera algo de você, muda tudo!) e por fazer diferença em tantas trajetórias.

Agradeço aos meus companheiros do AYA, por me fazerem ter orgulho de fazer parte! Por encontrar carinho, acolhimento e força nesse espaço que se mostra tão desafiador todos os dias.

Agradeço profundamente aos professores entrevistados para esse trabalho, que compartilharam comigo sua experiência, suas trajetórias e que certamente me tornaram melhor como pessoa, como professora e como pesquisadora, nesse caminho.

Agradeço a toda a rede de apoio e solidariedade que surpreendentemente se formou com colegas de PPGE e de outros programas. Pelo compartilhamento das aflições e das alegrias e até pelos directos quando eu mais precisei. Imaginei que encontraria muito individualismo nesse lugar e encontrei apoio, por isso sou grata!

Agradeço a equipe incrível da secretaria do PPGE, que com muita dedicação contribui demais tornando nossa caminhada o mais tranquila possível.

Agradeço aos amigos da Gipoia. Amo envelhecer com vocês. Somos a prova de que a universidade é muito mais do que aquele diploma.

Agradeço a professora Sandra, pela conversa, lá nos idos de 2015. Por ter nos mostrado tanta força e paixão mesmo depois de tantos anos de magistério, e por ter provocado em mim o *start*, que resultou na realização dessa pesquisa.

Agradeço a minha filha Alicia por ser, todos os dias, inspiração; A minha mãe por me ensinar resistência, a coisa mais fundamental na minha trajetória; E a minha irmã por ser porto seguro nesse mundo tão difícil! Esse núcleo que me faz ser quem eu sou.

Por fim, agradeço ao Pedro, meu companheiro, para quem qualquer coisa que eu diga, vai ser pouco. A realização desse trabalho foi um dos maiores desafios da minha vida e certamente foi um grande desafio para ele também. A realização da pesquisa, do isolamento e do tempo de reflexão só foram possíveis graças ao seu apoio, real, material, cotidiano, mas também emocional, também graças ao seu equilíbrio e aos seus bons conselhos. Graças ao seu esforço em se rever e se reinventar para ser o melhor para nós. Graças as suas pequenas renúncias, nem sempre tão pequenas e que por vezes foram mais do que eu poderia pedir. Graças ao seu cuidar. Obrigada por confiar, assim, em mim, de olhos fechados e por ser meu parceiro.

Encerro com gratidão essa etapa da vida acadêmica, pronta para os novos desafios que já chegam.

*Eu lembro-me ainda dos tempos antigos,
Dos tempos sem nome, só teus e só teus ...
Em que eras um homem de poucos amigos,
Metido contigo, contigo e com Deus ...*

*Outro homem és hoje - e outro serás,
Bem forte na luta, em prol dos Humanos.
Na luta da vida - eu sei - vencerás,
Num Mundo de todos, sem Mal e sem danos.*

Amílcar Cabral

RESUMO

LIMA, Thayara. **A Cultura de luta antirracista e as potencialidades do contato entre docentes de História e o movimento negro para a implementação da Lei 10.639/03. Dissertação.** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Essa dissertação teve por objetivo analisar as potencialidades do contato entre os docentes de História e o movimento negro, para a consolidação de uma educação antirracista e democrática através da implementação da Lei 10.639/03. Nesse sentido, optamos pela realização de entrevistas de história oral com dois grupos distintos de professores. O primeiro grupo foi composto por 4 professoras formadas na primeira turma do Mestrado Profissional em Ensino de História, todas elas tendo defendido suas dissertações relacionadas a Lei 10.639/03. O segundo grupo foi composto por 3 professores de História, militantes do movimento negro organizado da década de 1980. As entrevistas giraram em torno de 3 eixos centrais: 1) Suas trajetórias de formação; 2) As estratégias acionadas na implementação da lei; 3) A presença do movimento negro na comunidade escolar. A hipótese desenvolvida foi que a cultura de luta antirracista produzida pelo movimento negro tem o potencial de afetar os docentes e por isso afetar também suas práticas consolidando, ou ao menos seguindo em direção a uma implementação potente da Lei 10.639/03.

Palavras chave: Movimento negro; Lei 10.639/03, Educação antirracista, Ensino de História.

ABSTRACT

LIMA, Thayara. **The anti-racist struggle culture and the potentialities of contact between History teachers and black movement for implementation of the Law 10.639/03. Dissertation.** (Master of Education) – Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

The objective of this dissertation was to analyze the potentialities of contact between History teachers and the black movement for building an anti-racist and democratic education through the implementation of the Law 10.639/03. In this sense, we chose Oral History methodology, interviewing two different groups of teachers. The first group was composed by 4 teachers trained in the first class of professional master's in history teaching, all of them having written their dissertations around the topics of Law 10.639 / 03. The second group was composed by 3 History teachers, militants of the organized black movement of the 1980s. The interviews focused on three central axes: 1) Their trajectory of formation; 2) The strategies used in the implementation of the law; 3) The presence of the black movement in the school community. The developed hypothesis was that the anti-racist struggle culture produced by the black movement has the potential to affect teachers and therefore also affect their practices by consolidating, or at least following, a powerful implementation of Law 10.639/03.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro X Estratégias docentes.....	pag.54
--	--------

ÍNDICE DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CCN – Centro de Cultura Negra do Maranhão
- CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
- CESPEB – Curso de Especialização Saberes e Práticas da Educação Básica
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- EDAI – Programa de Educação com Aplicação da Informática
- EUA – Estados Unidos da América
- FAPERJ – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
- FNB – Frente Negra Brasileira
- IPCN – Instituto de Pesquisa das Culturas Negras
- IPEAFRO – Instituto de Pesquisas e Estudos Afro Brasileiros
- LABHOI – Laboratório de História Oral e Imagem
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MNU – Movimento Negro Unificado
- NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
- NUMEM – Núcleo de Documentação, História e Memória
- PPGE-UFRJ – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ
- PROFHISTÓRIA – Mestrado Profissional em Ensino de História
- SINBA – Sociedade de Intercâmbio Brasil-África
- TEN – Teatro Experimental do Negro
- UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
- UFF – Universidade Federal Fluminense
- UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
- UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
-  GEPAR – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Antirracista

Sumário

Introdução.....	13
Capítulo 1 – Lei 10.639/03, movimento negro e educação.....	17
1.1 – Contextualização da Lei 10.639/03.....	17
1.1.1 – A luta do movimento negro por educação.....	17
1.1.2 – A Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.....	20
1.1.2.1 – Lei 10.639/2003	20
1.1.2.2 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.....	22
1.2 – Discussão teórica.....	27
1.3 - O movimento negro no decorrer da pesquisa.....	32
Capítulo 2 : A implementação “potente” da lei 10.639/03	36
2.1. – Quem são esses docentes?	37
2.1.1 – Os Perfis Docentes	38
2.1.1.1 – Professoras-Militantes	38
2.1.1.2 – Militantes-Professores	39
2.1.2 – Os espaços de formação	40
2.1.2.1 - O Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA – RJ).....	40
2.1.2.2 - Dissertações.....	42
2.1.2.3 - O movimento negro organizado	45
2.1.3 - Estratégias pedagógicas.....	49
2.1.3.1 - Estratégias conteudinais	49
2.2.2. - Estratégias atitudinais.....	62
2.2.3. – Dimensões de um mesmo processo.....	70
2.2 – Retomando a questão da implementação potente da lei.....	71
Capítulo 3 – Movimento negro e docentes de História, as potencialidades do contato..	75
3.1 – Movimento negro e docentes de História: uma interlocução possível.....	75
3.2 – O contato entre o movimento negro e os docentes de História.....	79
3.2.1 – O movimento negro	79
3.2.1.1 – O contato com o movimento negro	79

3.2.1.2– Impactos da cultura de luta antirracista do movimento negro na docência dos militantes-professores	81
3.2.2– “Negros em movimento”: os cursos de formação inicial e continuada.....	83
3.2.2.1– O contato com os “negros em movimento”	83
3.2.2.2- Impactos da cultura de luta antirracista dos “negros em movimento” na docência dos professores-militantes	86
3.2.2.3– Catalizadores da apropriação de cultura de luta antirracista.....	88
3.2.3– O movimento negro na comunidade escolar.....	90
3.2.3.1– O contato com o movimento negro na comunidade escolar.....	91
3.2.3.2- Impactos da cultura de luta antirracista do movimento negro na comunidade escolar.	92
3.3- As zonas de contato	94
Considerações Finais	97
BIBLIOGRAFIA	100

Introdução

O interesse desenvolvido pelas relações entre o movimento negro e os docentes da educação básica, transformado aqui na dissertação que segue, se funda de maneira direta na trajetória por mim percorrida na Universidade.

No ano de 2011 iniciei meus estudos no curso de graduação em História na UFRJ. Neste mesmo ano iniciei também minhas atividades no grupo PET/Conexões de saberes – Diversidade. Esse grupo, que recebia alunos da Pedagogia, História e Ciências Sociais, era coordenado pelo Prof^o Dr^o Amilcar Araújo Pereira, da Faculdade de Educação da UFRJ. Em sua proposta o grupo aliava o acompanhamento da vida acadêmica de estudantes universitários de origem popular a atividades de pesquisa, ensino e extensão relacionados ao estudo das relações raciais no Brasil.

As atividades, realizadas pelo PET - Diversidade, tinham como foco central as discussões acerca da implementação da Lei 10.639/2003, que obriga o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana nas escolas de educação básica em todo o país. E foi no âmbito desse programa, ainda no ano de 2011 e depois novamente em 2015, que foram desenvolvidas entrevistas com professoras e professores de História das redes municipal e estadual do Rio de Janeiro, acerca do processo de implementação da lei.

A realização e a análise detida dessas entrevistas foram fundamentais no meu processo de formação, e as observações ali realizadas deixaram as marcas que, mais tarde viriam a se tornar questões. A partir de algumas narrativas docentes, como a da professora Sandra, tive o primeiro contato com a ideia de que para implementar a lei, de uma maneira (que agora chamo de) potente, é preciso que o professor tenha/desenvolva algum tipo de compromisso prévio.

“Toda proposta pedagógica tem uma visão de mundo. Ela reflete o que você pensa desse mundo, o que você espera desse mundo e tem gente que não vê a questão da diferença: ‘sempre foi assim e assim será’, ‘porque eu tenho que valorizar os negros? Eles não estavam tão bem ali no lugar deles?’, (...) ‘se sempre foi contado que não teve a participação deles, porque eu tenho que mostrar que é diferente agora?’. Não é a lei que garante isso. Eu compreendo, na educação pública, que você tem lá o conteúdo, mas se você não valoriza, se você não se identifica com aquela luta ali, ele passa como outro conteúdo. O objetivo da lei é o quê? É o reconhecimento, é garantir a identidade, a valorização dessa cultura, mostrar como formação desse povo, mas para ele tanto faz. [A lei] É um passo, mas a questão do fazer pedagógico vai caber ao profissional. Por

exemplo, tem colega que conta piada que você sabe que é uma piada racista. Agora, a partir do momento em que eu digo que eu estou querendo, que tenho esse desejo profissional de contribuir para que essa lei prevaleça, para que essa lei tenha o seu valor, garanta o seu objetivo, essa é uma escolha minha”¹

No ano de 2015 tive a oportunidade de participar, também, do projeto “Memórias do Baobá”, um projeto de reconstituição de memória do processo de criação do Fundo Baobá para Equidade Racial. Esse fundo consolidou-se a partir da colaboração crítica entre lideranças do movimento negro brasileiro e a Fundação Kellogg, uma entidade filantrópica estadunidense que no início dos anos 2000 começava a preparar o encerramento de suas atividades no Brasil. Nesse momento de encerramento, com a intenção de promover algo sólido como “legado” para os movimentos sociais brasileiros, em função de todos os anos de atividades precedentes, a Fundação buscou contato com os militantes do movimento negro e o diálogo teve início.

Durante esse projeto tive a oportunidade de entrevistar algumas lideranças históricas do movimento negro contemporâneo no Brasil, como por exemplo, Hélio Santos², Luiza Bairros³ e Sueli Carneiro⁴. Embora o objetivo central dessas entrevistas não tenha sido a implementação da Lei 10.639/2003, esse tema foi abordado em alguns

¹ Entrevista com a professora Sandra Regina Coutinho dos Santos, em 18 de março de 2015, no âmbito do projeto PET/Conexões – Diversidade, por Thayara de Lima, Paula Farias e Jorge Maia, na Escola Municipal Roraima, em Cordovil, na cidade do Rio de Janeiro.

² Hélio Santos - Único negro a fazer parte da Comissão Provisória de Estudos Constitucionais, mais conhecida como “Comissão Afonso Arinos”, criada no âmbito do Ministério da Justiça para elaborar um anteprojeto que subsidiasse o trabalho dos futuros parlamentares na elaboração da Constituição de 1988. Para mais informações : “Memórias do Baobá: Raízes e Sementes na Luta por Equidade Racial no Brasil.”Org: PEREIRA, A.A.; OLIVEIRA, J.C.C; LIMA, T.C.S. Rio de Janeiro: Kitabu Editora, 2015. 144p

³Luiza Bairros - Integrante da Coordenação de Ações Interagenciais e de Projetos no processo de preparação e acompanhamento na III Conferência Mundial Contra o Racismo, realizada em 2001 em Durban, na África do Sul e Ex-Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) do governo Dilma Rousseff (2011-2014). Para mais informações: “Memórias do Baobá: Raízes e Sementes na Luta por Equidade Racial no Brasil.”Org: PEREIRA, A.A.; OLIVEIRA, J.C.C; LIMA, T.C.S. Rio de Janeiro: Kitabu Editora, 2015. 144p

⁴Sueli Carneiro - Esteve coordenando o Programa da Mulher Negra do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, órgão do Ministério da Justiça, atuou como conselheira e secretária geral do Conselho Estadual da Condição Feminina do Estado de São Paulo, além de, juntamente com outras mulheres negras, ser fundadora do Geledés, Instituto da Mulher Negra em 1988. Para mais informações: “Memórias do Baobá: Raízes e Sementes na Luta por Equidade Racial no Brasil.”Org: PEREIRA, A.A.; OLIVEIRA, J.C.C; LIMA, T.C.S. Rio de Janeiro: Kitabu Editora, 2015. 144p

momentos lançando bases para a construção da ideia de que, ao contrário do que se costuma imaginar, o movimento negro ainda atua e ainda tem um papel importante a desempenhar na implementação da legislação.

Tendo como catalizadora a análise de todo esse material, surgiram as inquietações que me trouxeram até a elaboração do trabalho que lhes apresento. Seu principal objetivo é compreender as potencialidades do diálogo entre o movimento negro e os professores de História com vistas à consolidação de uma educação antirracista, através da implementação potente da Lei 10.639/03.

Iniciaremos o primeiro capítulo com uma contextualização acerca da lei. Inicialmente revisitaremos a luta do movimento negro por educação, através da história do Brasil, essa demanda que sempre lhes foi cara em suas articulações e mobilizações políticas. Em seguida, passaremos à análise do corpus documental produzido e acionado para a implementação da referida lei, pondo em destaque questões que venham a emergir dessa documentação. Mais tarde, nesse mesmo capítulo, a partir da leitura de pensadores como Bhabha, Hall e Amílcar Cabral, esmiuçaremos a ideia de “cultura de luta”, a partir da qual discutiremos a possibilidade de produção de cultura de luta antirracista, a partir de narrativas e práticas construídas no âmbito das lutas do movimento negro. Portanto, ainda nesse primeiro capítulo faremos uma discussão acerca das concepções de movimento negro, definindo, inclusive a concepção com a qual trabalharemos aqui.

No segundo capítulo apresentaremos, em profundidade, os dois grupos de entrevistados selecionados para esse trabalho. Além de traçar seus perfis, essa apresentação passará por dimensões como os espaços de formação em que tiveram contato com o movimento negro e as práticas pedagógicas por eles construídas, evidenciando suas estratégias tanto no que se refere às atitudes, quanto no que se refere aos conteúdos – ambos, marcadores importantes para a implementação da lei. Através desse mergulho no universo de nossos entrevistados será possível compreender a ideia de implementação potente, utilizada ao longo desse trabalho.

Finalmente, no terceiro capítulo, apreciaremos os contatos entre o movimento negro e os docentes, presentes nas trajetórias dos professores entrevistados. Nesse processo focaremos nos espaços em que se deram os contatos e nos possíveis impactos desses contatos nas práticas dos professores. Observando os contatos, na militância, na formação inicial e continuada e na comunidade escolar, passamos, a partir de então, a

refletir acerca das possibilidades desse contato para a consolidação de uma educação antirracista.

Capítulo 1 – Lei 10.639/03, movimento negro e educação.

*“Orumila jogou os búzios pra ver
Que futuro ia ter a ave que enfrentou Oxossi
índio guerreiro que era justo, que era forte
Que pra defender o povo tinha apenas uma flecha em sua posse.
E que mostrou que o impossível não era improvável
E o que não era tranquilo se fez favorável
E uma hora cês vão ver o inevitável
Nossa fé é imensurável e transforma dor em motivação...
Pedagoginga na troca de informação.”⁵*

1.1 – Contextualização da Lei 10.639/03

Antes de iniciar as discussões propostas nesse trabalho precisamos nos debruçar, de maneira mais detida, sobre a Lei 10.639/2003, legislação que obriga o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana nas escolas de educação básica de todo o país. Tal legislação mais tarde veio a ser alterada pela Lei 11.645/2008 abrangendo também a valorização da História e Cultura das populações indígenas, que habitam o Brasil. Uma vez que a referida lei será o pano de fundo das problematizações a serem aqui realizadas, torna-se premente compreender melhor os processos que possibilitaram seu surgimento e o papel que busca desempenhar na sociedade.

1.1.1 – A luta do movimento negro por educação.

A luta do movimento negro no que se refere a educação vem de longa data. Mesmo antes da promulgação da Lei do Ventre Livre, a educação de crianças negras já era tema de grandes debates na sociedade. Pelo menos desde meados do século XIX temos notícias de movimentos que faziam suas reivindicações e traziam suas demandas para a complexificação desse debate na sociedade. Conforme nos conta Higor Figueira Ferreira, em sua dissertação de mestrado, em 1853 se deu a criação de uma escola de primeiras letras por um professor declarado preto, para atender um público de meninos pretos e pardos na Freguesia de Santíssimo Sacramento, freguesia urbana do Rio de Janeiro. Tal criação teria resultado da ação dos pais desses meninos em prol de uma educação que atendesse mais efetivamente seus filhos. O autor indica que esse cuidado

⁵ “Pedagoginga” – Thiago Elniño feat Kmkz e Sant

poderia estar buscando, na realidade “constituir, através do seu currículo, algumas especificidades que poderiam tornar aquela experiência escolar mais potente, melhor provida de sentido e mais eficaz para os meninos que a ela frequentavam”⁶. Já no século XX, surgido em 1924 na cidade de São Paulo, o jornal da imprensa negra *O Clarim da Alvorada* se ocupava em denunciar o abandono com que fora tratada a população negra em relação à escolarização ao mesmo tempo em que estimulava essa mesma população a se instruir: “‘Patrícios, meus’ Mandae vossos filhos às escolas, depois, procura e coloca-los em uma officina para especializarem-se num ofício... Este apelo, quem o faz, aos patrícios de cor é o último dos pretos brasileiros que almeja o progresso e a grandeza de sua raça”⁷. Mais tarde, nas décadas de 1930 e 1940 a Frente Negra Brasileira⁸ construía escolas e o Teatro Experimental do Negro⁹ protagonizava, entre muitas outras iniciativas, campanhas de alfabetização da população negra. Na década de 1970 despontava na sociedade o Movimento Negro Unificado (MNU). Já em sua carta de princípios essa organização manifestava como parte de suas metas lutar por maiores oportunidades de educação e “pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil”¹⁰. Seguindo por este caminho, num esforço pela reavaliação do papel do negro na história surgiam iniciativas como a do Centro de Cultura Negra do Maranhão - CCN, que na década de 1980, numa parceria com a Secretaria de Educação produzia cartilhas para informar alunos e professores a respeito de uma outra forma de participação dos

⁶ FERREIRA, 2013, p. 26.

⁷ *O Clarim da Alvorada*, n.18, 24 de janeiro de 1926, “Cuidemos da educação dos nossos filhos”.

⁸ A Frente Negra Brasileira (FNB) foi uma organização negra fundada em 1931 e fechada após o golpe de Getúlio Vargas em 1937. A educação sempre foi uma das temáticas mais importantes a serem tratadas na FNB. Seus membros acreditavam que a educação era uma ferramenta fundamental para a inserção da população negra na sociedade e também seria através dela que se eliminaria os preconceitos da sociedade e garantiriam a cidadania plena. Para mais informações: “Um ‘templo de luz’: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação”. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000300008&script=sci_arttext, acesso em: 16/05/2017 às 19:40.

⁹ O Teatro Experimental do Negro foi fundado por Abdias do Nascimento em 1944 na cidade do Rio de Janeiro. O TEN tinha como proposta central resgatar os valores da cultura negro-africana e dos indivíduos negros que são degradados dentro da sociedade brasileira. Através da educação e da cultura o TEN buscou alcançar uma cidadania para os atores. Sobre a educação, Abdias acreditava que esta era essencial para seu trabalho e criou salas de aulas no TEM, para alfabetizar e conscientizar os atores negros. Para mais informações: “Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões”. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142004000100019&script=sci_arttext, acesso em: 16/05/2017 às 19:44.

¹⁰ PEREIRA, 2012, p. 113.

negros na história do Brasil que não fossem as já largamente difundidas e que se remetiam apenas à história da escravidão. Mundinha Araújo, fundadora e presidenta do CCN entre os anos de 1982 e 1984, nos conta sobre essa experiência:

“Nós achávamos que a luta era dentro das escolas, era fazendo parcerias. Em 1982 nós fizemos um convênio com a Secretaria de Educação porque nós queríamos a participação dos professores. Eles colocaram os professores à disposição para participarem da Semana do Negro. A gente fazia assim: ‘Vamos para o bairro do João Paulo’. Todos os professores das escolas que ficavam no bairro do João Paulo e adjacências iam para o mesmo local. E nós distribuíamos o material que a Secretaria de Educação também ajudou a rodar, deu o papel e tudo.”¹¹

Ainda na década de 80, em parte por conta dos primeiros sinais de redemocratização, parte do movimento negro começava a empreender novas articulações na luta contra o racismo. Conforme nos conta Pereira:

“ A partir da década de 1980, além da continuidade de utilização das estratégias de luta anteriores, é possível perceber nitidamente, em alguns setores do movimento, o surgimento de novas estratégias de atuação. Principalmente com a volta das eleições diretas para os governos estaduais, em 1982, e com a consequente vitória de candidatos da oposição ao regime militar em estados importantes, como Rio de Janeiro e São Paulo, havia, a partir de então, em vários estados, ativistas negros que buscavam a construção de espaços de interlocução nas esferas dos poderes executivo e legislativo, objetivando construir políticas públicas para atender demandas emergenciais da população negra”¹²

A exemplo desse processo temos, em 2001, a preparação e a participação do Brasil na III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata realizada em Durban, na África do Sul. Aqui o esforço de diálogo entre o movimento negro e o estado, após todo esse histórico de luta no âmbito da educação, começa a obter conquistas institucionais. É a partir desse processo que se fortalecem as discussões e tornam-se possíveis políticas públicas como as cotas raciais e a Lei 10.639/03, grandes conquistas educacionais que vem tirando da zona de conforto e causando transformações culturais nas escolas de educação básica e universidades por todo o país.

Como é possível perceber, através de todas essas experiências apresentadas, a Lei 10.639/03 não é uma graça concedida ou ainda uma imposição vinda de cima para

¹¹ PEREIRA, 2012, p. 114.

¹² PEREIRA, 2017, P. 18.

baixo, mas sim um projeto protagonizado pelo movimento negro, que sempre esteve à frente na construção de iniciativas por uma educação que se tornasse mais justa com a memória da população negra na história do país. Nesse sentido, a criação de tal legislação, longe de ter sido o início da caminhada foi, na realidade, mais uma conquista possibilitada pela ação do movimento negro e da sociedade civil na luta por direitos.

1.1.2 – A Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Em março de 2003 foi sancionada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva a Lei 10.639/2003, que alterou a LDB e tornou obrigatório o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana nas escolas de todo o país. Para regulamentar tal legislação no ano seguinte, em março, foram aprovados pelo CNE o parecer e a resolução que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais. A partir da aprovação desse documento tornou-se possível compreender, de maneira mais esmiuçada, o espírito da referida lei.

É sobre esses dois documentos, visando compreender o corpus documental oficial produzido pelo estado em relação à Lei 10.639/03, além de levantar questões que nos serão caras no decorrer deste trabalho, que nos deteremos nas seções a seguir.

1.1.2.1 – Lei 10.639/2003

A Lei 10.639/03 é uma legislação educacional que deve ser compreendida no campo das ações afirmativas. Conforme o próprio documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana indica, tal política é construída no sentido de “oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, a demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade.”¹³.

Dessa maneira, em sintonia com as demais políticas de ação afirmativa em prol do fim das desigualdades raciais no Brasil, esta também é uma política pública que está intimamente relacionada à atuação do movimento negro. A própria tramitação foi

¹³ BRASIL, 2004, p.10.

colocada em curso por conta da agência de um militante negro, conforme evidencia Amilcar Pereira, citando o depoimento de Edson Cardoso, liderança do movimento negro de Brasília:

“Assim que cheguei [tornando-se chefe de Gabinete do deputado], falei: ‘Ben-Hur, acho que a primeira coisa que devemos fazer é ver quais os projetos que foram arquivados nessa legislatura, porque pode ter coisa importante e a gente desarquiva os projetos’. Quando olhei, que projeto importante estava lá? O movimento negro de Pernambuco tinha entregado ao Humberto Costa um projeto introduzindo ‘História da África’ (...) a proposta foi aprovada discretamente na Comissão de Educação. Mas, como Humberto Costa não se reelegeu deputado, o que aconteceu? A proposta foi arquivada. Quando um deputado não volta para a próxima legislatura e um projeto dele não tem aprovação, por exemplo, em mais de uma comissão para poder prosseguir, o projeto é arquivado. Em toda legislatura se arquiva uma porção de projetos. Eu aí liguei pessoalmente para o Humberto Costa e disse para ele que o Ben-Hur estava chegando e perguntei o que ele achava de a gente desarquivar o projeto, porque essa era a nossa intenção. Ele falou: ‘Eu acho ótimo!’ (...) rerepresentamos o projeto e é esse projeto que vai tramitar e que vai virar a Lei 10.639, em 2003...”¹⁴

O conteúdo da referida Lei é bastante direto. Alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação a 10.639/2003 coloca que:

“O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A 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

¹⁴ ALBERTI e PEREIRA, 2007, p.429 a 431. Apud PEREIRA, 2017, p.23 e 24.

como 'Dia Nacional da Consciência Negra'." Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.¹⁵

Ressaltamos aqui, na leitura deste documento, o conteúdo dos 2 vetos parciais mantidos pelo então presidente Lula. O primeiro veto refere-se ao dispositivo que estabelece que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, devem dedicar, pelo menos, 10% de seu conteúdo programático à História e Cultura Afro-Brasileira. Esse veto não se relaciona necessariamente aos objetivos dessa pesquisa. O segundo, no entanto, refere-se ao artigo que dispõe sobre a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e outras instituições de pesquisa relacionadas à história e cultura afro-brasileira, nos cursos de capacitação para professores. Esse sim, se relaciona diretamente as discussões aqui trabalhadas.

Quanto a justificativa ao veto, o site oficial do Palácio do Planalto indica que:

“Verifica-se que a Lei no 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a lei não conterà matéria estranha a seu objeto (art. 7º, inciso II).”¹⁶

O conteúdo deste artigo vetado, em especial, chama a atenção por relacionar-se intimamente ao objeto central deste trabalho: o contato entre o movimento negro e os docentes, que possivelmente teria sido potencializado caso esse artigo compusesse o texto final da Lei.

1.1.2.2 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Com o objetivo de regulamentar a Lei 10.639/03, é lançado, no ano de 2004, o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Mais uma vez,

¹⁵BRASIL: *Lei 10.639/2003*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em 15 nov. 2017

¹⁶ BRASIL: *Lei 10.639/2003*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/2003/Mv07-03.htm Acesso em 15 nov. 2017.

a agência do movimento negro no processo de elaboração documental se faz presente.

Segundo Pereira:

“Vale destacar que o parecer e o próprio documento oficial citado, publicado em 2004, foi redigido pela professora Dr^a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, indicada pelo movimento negro para ser a primeira pessoa negra a fazer parte, à época, do Conselho Nacional de Educação (CNE). A presença da professora Petronilha no CNE e a possibilidade de ela atuar estrategicamente como relatora do documento fundamental para o processo de implementação da lei em questão são resultados das articulações do movimento negro com as diferentes instâncias do poder público”¹⁷

O caráter estratégico dessa atuação se faz perceber quando observamos a recorrência com que o movimento negro é mencionado no corpo das diretrizes. Por diversas vezes o documento demonstra valorizar sua atuação política contra o racismo, além de considerar também seu acúmulo de conhecimento sobre as relações raciais no Brasil. A exemplo disso encontramos repetidamente no texto das diretrizes trechos como os seguintes:

“Os diferentes grupos, em sua diversidade, que constituem o **Movimento Negro** brasileiro, têm comprovado o quanto é dura a experiência dos negros de ter julgados negativamente seu comportamento, ideias e intenções antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa.”¹⁸ [grifo meu]

“É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o **Movimento Negro** ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo. Lembremos os motes muito utilizados no final dos anos 1970 e no decorrer dos anos 1980, 1990: Negro é lindo! Negra, cor da raça brasileira! Negro que te quero negro! 100% Negro! Não deixe sua cor passar em branco! Este último utilizado na campanha do censo de 1990.”¹⁹ [grifo meu]

Para além de ser apenas mencionado, é possível perceber também que, apesar de vetada no corpo da Lei 10.639/03, por considerar-se que aquele não era o espaço adequado para versar sobre formação de professores, a atuação do movimento negro na implementação da lei é diversas vezes indicada pelas diretrizes. No tópico que trata das determinações relativas a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

¹⁷ PEREIRA, 2017, p.17.

¹⁸ BRASIL, 2004, p.14.

¹⁹ BRASIL, 2004, p. 15 e 16.

“A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9.394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, **do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro**, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão.”²⁰[grifo meu].

No tópico que trata das ações educativas de combate ao racismo e as discriminações o princípio encaminha para a:

“...**participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros**, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial”.²¹ [grifo meu]

Por fim, reafirmando esse canal de comunicação, mais uma vez o movimento negro é acionado na resolução do Conselho Nacional de Educação:

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão **estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros**, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.²² [grifo meu]

Quando se trata da relação entre o movimento negro e a educação há, em grande parte dos trabalhos, o predomínio de uma narrativa centrada em apresentar o papel deste movimento por trás da legislação, nas lutas travadas para que se fosse possível chegar até ela. Ao observar, no entanto, o papel reservado a esse movimento, pelo documento das diretrizes, percebemos a necessidade de voltar nossos olhos para sua atuação “do lado de cá” desse processo.

Nos anos de 2011 e 2015, conforme já mencionado anteriormente, foi produzido, no grupo PET/Conexões de Saberes – Diversidade, um acervo com 22 entrevistas de professores do estado do Rio de Janeiro acerca da implementação da Lei 10.639/2003. Na análise dessas fontes um dos dados que saltou aos olhos foi o fato de os professores com maior nível de envolvimento com movimentos sociais, e de maneira

²⁰ BRASIL, 2004, p. 17 e 18.

²¹ BRASIL, 2004, p. 20.

²² BRASIL, 2004, p. 32.

mais específica com o movimento negro, serem os mais mobilizados para implementar a lei de maneira potente²³, subvertendo a lógica folclórica que costuma prevalecer no trato da temática.

Reforçando nossa percepção acerca do contato entre docentes e movimentos sociais, Cinthia Araújo e Kelly Russo nos apontam percepção bastante semelhante²⁴ indicando que a partir de entrevistas realizadas com 22 docentes, no âmbito de um projeto realizado no GECEC (Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Escola e Culturas), da PUC-Rio, acerca da questão das diferenças culturais no cotidiano escolar, foi possível perceber que os professores que possuíam maior sensibilidade e grau de compromisso para trabalhar com as diferenças culturais na escola também eram os professores que haviam tido contato com algum tipo de movimento social.

A partir desses indícios levantados através das entrevistas, que nos dizem sobre o potencial do contato entre movimentos sociais e docentes, compreendemos que a reflexão sobre o contato entre o movimento negro e os docentes de História é uma chave de análise profícua para os estudos sobre educação e relações raciais.

Dando sequência a análise do documento, no que tange aos objetivos da pesquisa aqui realizada, percebemos duas dimensões aí existentes. Já de início, no título do documento essas duas dimensões nos são apresentadas. Referimo-nos aqui a “Educação das Relações Étnico-Raciais” e ao “Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

A primeira delas, denominada “Educação das Relações Étnico-Raciais”, se relaciona ao conjunto de valores, posturas e atitudes que se possui ou se aciona em relação às relações raciais e aos diversos conflitos que advém dessas relações. Em seguida temos o “Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Essa dimensão se relaciona intimamente aos conteúdos e a construção de uma nova epistemologia que considere as experiências, culturas, saberes e histórias da população africana e dos negros no Brasil.

Em diversos momentos as diretrizes evidenciam a importância de ambas as dimensões. Para ilustrar essa importância, e “delimitar” tais dimensões apresentamos aqui trechos do referido documento:

²³ A ideia de implementação potente nos é cara neste trabalho e vai ser melhor discutida no capítulo 2 dessa dissertação, onde poderemos nos aprofundar nas práticas docentes dos professores entrevistados.

²⁴ ARAÚJO e RUSSO, 2013.

“Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos **discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras**. Requer também que **se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira;**²⁵ [grifo meu]

De maneira mais específica, indicando as transformações e processos necessários para que esse reconhecimento ocorra, o documento indica que:

“Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.”²⁶

“Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.”²⁷

“Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.”²⁸

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contem com (...) professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação.”²⁹

²⁵ BRASIL, 2004, p.11 e 12.

²⁶ BRASIL, 2004, p.12.

²⁷ BRASIL, 2004, p.12.

²⁸ BRASIL, 2004, p.12

²⁹ BRASIL, 2004, p.12.

Não fazemos aqui a defesa de que tais dimensões devam ser consideradas separadamente ou implementadas parcialmente. O que fizemos foi uma opção analítica que nos possibilitou observar essas dimensões também, separadamente. Ao ajustar o nosso olhar para a existência de ambas as dimensões pudemos perceber sua complementaridade. Uma nova epistemologia é fundamentalmente necessária, por que as identidades se forjam na memória, logo, é premente que as memórias da população negra sejam complexificadas e não apenas um retrato da escravidão. No entanto o racismo é uma estrutura que se retroalimenta e que cria mecanismos para continuar a lesar a população negra na atualidade, nesse sentido é fundamental que, no presente, as relações também sejam questionadas e as discriminações atacadas. A articulação entre formas de resistência que abarquem essas diferentes dimensões é um grande passo para uma pedagogia antirracista que se estruture de forma holística e por isso, mais potente.

1.2 – Discussão teórica

A principal referência teórica que subsidia este esforço de pesquisa são os discursos/escritos de Amílcar Cabral. Este autor/revolucionário é conhecido por sua liderança no processo de libertação de Guiné-Bissau e Cabo Verde. Tais países, dominados por Portugal desde 1915 alcançaram sua independência em 1973, através da atuação do PAIGC - Partido Africano da Independência da Guiné Bissau e Cabo Verde - fundado em 1953 e liderado por Amílcar Cabral.

Reconhecido por Paulo Freire como o “pedagogo da revolução”, Cabral, para além da luta armada, compreendia a necessidade da “arma da teoria”, para que as pretensões anticoloniais pudessem se realizar com êxito. Por conta desse impulso teórico Cabral nos deixou uma rica obra que versa, entre muitas outras coisas, sobre as necessidades da sociedade a caminho de se tornar um país independente.

A construção desse caminho é um tema bastante caro neste trabalho uma vez que nos interessa aqui, de forma bastante específica, suas considerações sobre a luta pela independência e seus possíveis impactos na sociedade. Uma das percepções de Cabral, referente a esse processo, está contida em sua máxima: “A luta pela libertação não é apenas um facto cultural, mas também um fator de cultura”³⁰. De forma sintética essa

³⁰ CABRAL, 1974, p.137.

frase expressa as ideias do autor com relação ao papel que a cultura ocupa na luta de libertação. Entretanto, antes de nos aventurarmos de forma mais profunda por essa ideia o próprio autor nos adverte da necessidade de conhecer a concepção de cultura por ele adotada:

“Uma apreciação correta do papel da cultura no movimento de pré independência ou de libertação requer uma distinção precisa entre cultura e manifestações culturais. Cultura é a síntese dinâmica, o plano da consciência individual ou coletiva, da realidade histórica, material e espiritual de uma sociedade ou de um grupo humano, síntese que abarca tanto as relações homem natureza como as relações entre os homens e as categorias sociais. Por sua vez, manifestações culturais são as diferentes formas que exprimem essa síntese, individual e coletivamente, em cada etapa da evolução da sociedade ou do grupo humano em questão”³¹

Na máxima citada anteriormente o autor nos apresenta a luta como um fato cultural, assim, uma das manifestações pelas quais a cultura, síntese dinâmica da sociedade, se manifesta. Em acordo com essa perspectiva Fanon nos diz que:

“Pensamos que a luta organizada e consciente empreendida por um povo colonizado para reestabelecer a soberania da nação constitui a manifestação mais plenamente cultural que exista. Não é unicamente o sucesso da luta que dá, posteriormente, validade e vigor a cultura, não há hibernação a cultura durante o combate. A própria luta, no seu desenrolar, no seu processo interno, desenvolve as diferentes direções da cultura e esboça novas orientações”³²

Mas para além disso, Cabral considera também que a luta produz cultura. Uma vez existente a luta por um objetivo concreto, sua própria dinâmica exige uma série de transformações que vão moldando as identidades e subjetividades e criando o fenômeno a que me refiro aqui como cultura de luta.

Demonstrando, a partir de exemplo específico, como se dão as negociações da subjetividade e como elas influenciam nas escolhas políticas, Bhabha nos propõe a seguinte reflexão:

“O que vem em primeiro lugar para uma trabalhadora? Qual de suas identidades é a que determina suas escolhas políticas? As respostas a tais questões se manifestam, de acordo com Hall, na definição ideológica de interesses materialistas, um processo de identificação simbólica alcançado através de uma tecnologia política de criar imagens que produz hegemonicamente um bloco social.(...) A hegemonia requer a iteração e a alteridade

³¹ CABRAL, 1974, p.134-135.

³² FANON, 1961, p.281

para ser efetiva, para produzir populações politizadas: o bloco simbólico-social (não homogêneo) precisa representar-se em uma vontade coletiva solidária (...) se aquelas populações quiserem produzir um governo progressista. Ambas podem ser necessárias, mas uma não decorre facilmente da outra, pois em cada caso o modo de representação e a temporalidade são diferentes. A contribuição da negociação é trazer à tona o "entre-lugar" desse argumento crucial;³³

Assumimos aqui que o que o autor compreende quando se refere a hegemonia, tem a ver com as transformações na identidade promovidas a partir das negociações que fazem dialogar as diferenças, criando esse “entre-lugar” em que se pode modificar-se a si mesmo em função de uma demanda real. Tais transformações geram novos signos e dão lugar a uma nova cultura.

Segundo Stuart Hall em seu texto “A centralidade da cultura”, onde o autor se detém mais especificamente em discutir a cultura e o lugar que ela ocupa nas estruturas sociais:

“... falamos da "cultura" das corporações, de uma "cultura" do trabalho, do crescimento de uma "cultura" da empresa nas organizações públicas e privadas (du Gay, 1997), de uma "cultura" da masculinidade (Nixon, 1997), das "culturas" da maternidade e da família (Woodward, 1997b), de uma "cultura" da decoração e das compras (Miller, 1997), de uma "cultura" da desregulamentação (nesta obra), até mesmo de uma "cultura" do em forma, e - ainda mais desconcertante - de uma "cultura" da magreza (Benson, 1 997). O que isto sugere é que **cada instituição ou atividade social gera e requer seu próprio universo distinto de significados e práticas - sua própria cultura.**”³⁴ [grifo meu]

Nesse sentido compreendemos aqui, como afirmava Cabral, a luta – essa atividade social – como produtora de uma série de novos códigos, significados e práticas. Para Hall, são estes sistemas ou códigos de significado, que tomados em seu conjunto constituem as culturas, que dão sentido às nossas ações. Em síntese, a partir das transformações negociadas entre as identidades e subjetividades em função da luta de libertação, produz-se uma nova cultura, a que chamamos aqui de cultura de luta. Uma vez imbuídos dessa cultura de luta, com seus novos códigos de significados negociados, criando entre-lugares, é que os indivíduos vão guiar sua agência no sentido da construção de uma nação independente. Hall nos exemplifica a potencial mudança cultural gerada a partir da produção de novos códigos, por determinada ação:

³³ BAHBHA, 1998, p.55-56.

³⁴ HALL, 1997. p. 16

“Por que, na verdade, aconselhamos nossos amigos que estão com problemas, senão pela expectativa de que o que dissermos realmente mude suas atitudes, e que esta "mudança de cultura" mude seu comportamento, e que eles conduzam suas práticas sociais de forma diferente, conforme um novo conjunto de normas e significados culturais? Não estamos necessariamente falando aqui em dobrar alguém por coerção, influência indevida, propaganda grosseira, informação distorcida ou mesmo por motivos dúbios. Estamos falando em arranjos de poder discursivo ou simbólico. Toda a nossa conduta e todas as nossas ações são moldadas, influenciadas e, desta forma, reguladas normativamente pelos significados culturais.”³⁵

Observe que o autor, mais uma vez, apresenta a mudança de cultura como um agente transformador dos comportamentos, das atitudes e da ação social acreditando que ao tomar contato com um novo sistema de códigos e significados é que se dá a mudança cultural.

Cabral, numa perspectiva que se assemelha a que vai ser mais tarde construída por Hall, nos informa sobre a existência de diferentes “níveis de cultura”. Compreendendo aqui “nível de cultura” não como a quantidade de cultura apreendida num sentido “escolar” ou de “alta cultura”, mas sim como o grau de exposição a cultura de luta, Cabral nos indica que:

“A atitude e o comportamento de cada categoria ou de cada indivíduo em relação a luta e ao seu desenvolvimento dependem, sem dúvida, de seus interesses econômicos, mas também são profundamente influenciados pela sua cultura. Pode-se até afirmar que o que explica as diferenças de comportamento dos indivíduos de uma mesma categoria social em relação ao movimento de libertação é a existência de diferentes níveis de cultura dentro dessa categoria”.³⁶

No trecho a seguir, de uma entrevista concedida durante a luta armada na Guiné Bissau, em 1969, Amílcar Cabral nos fala sobre as crianças de sua terra. Esse trecho é significativo uma vez que a partir dele podemos perceber o que o autor compreende como um sujeito apropriando-se dessa cultura que surge a partir da luta pela libertação.

“Um homem novo nasce na nossa terra, e se tiver ocasião de falar com nossas crianças poderá ver que as crianças das nossas escolas têm já uma consciência política, patriótica e que querem lutar pela independência de seu país.”³⁷

³⁵ HALL, 1997, p. 40-41

³⁶ CABRAL, 1974, p. 136

³⁷ CABRAL, 1974. p. 71

Ainda mais explicativo é Franz Fanon, em seu livro “Os condenados da terra”, publicado em 1961 e também inserido no contexto de luta pela libertação nacional. Ao descrever a sociedade no processo de amadurecimento da consciência nacional, podemos vislumbrar o processo pelo qual os indivíduos vão tomando contato com a cultura de luta, que os mobiliza para o embate:

“Também poderíamos procurar e encontrar, na dança, no canto melódico, nos ritos, nas cerimônias tradicionais o mesmo impulso, detectar as mesmas mutações, a mesma impaciência. Bem antes da fase política ou armada da luta nacional, um leitor atento pode pois sentir, e ver manifestar-se o vigor novo, o combate próximo. Formas de expressão desacostumadas, temas inéditos e dotados de um poder não mais de invocação, mas de reunião, de convocação “para”. Tudo concorre para despertar a sensibilidade do colonizado, para tornar inatuais, inaceitáveis as atitudes contemplativas ou derrotistas. Porque renova as intenções e a dinâmica do artesanato, da dança e da música, da literatura e da epopeia oral, o colonizado reestrutura a sua percepção. O mundo perde o seu caráter maldito. Estão reunidas as condições para o inevitável confronto.”³⁸

De maneira sintética compreendo nesse processo a existência de uma demanda, um objetivo concreto, que se transforma numa luta – nesse caso a necessidade de libertar-se do colonizador. Tal luta cria a exigência e as condições necessárias para a ocorrência de transformações de determinados códigos, conforme Hall nos indicou anteriormente, a luta “**gera e requer** seu próprio universo distinto de significados e práticas”³⁹. Essas transformações consolidam uma cultura de luta no decorrer deste processo. Para que a libertação de fato se consolide é preciso que os indivíduos se apropriem dessa nova cultura de luta, ou seja, é preciso que eles sejam expostos às transformações que a luta exige. Nesse sentido, é apenas quando imbuídos dessa cultura de luta que os sujeitos passam a guiar todas as suas agências dentro do objetivo concreto que é a independência de seu país.

Compreender a cultura de luta é um ponto crucial para o desenvolvimento do trabalho aqui proposto, já que tomamos como hipótese que a luta antirracista empreendida pelo movimento negro gera novos códigos e significados, e dessa maneira também produz cultura de luta. Tal cultura tem o potencial de afetar as subjetividades docentes refletindo-se em suas práticas, e conseqüentemente refletindo-se em uma

³⁸ FANON, 1961, p.278 e 279.

³⁹ HALL, 1997, p.32

implementação da Lei 10.639/2003 que ultrapasse as fronteiras das datas comemorativas e que seja mais potente e mais provida de sentidos.

Discutindo as possibilidades de consolidação de uma "cultura de consciência negra", Amauri Mendes Pereira afirma que “a cultura do racismo na educação alimenta-se do que *já é*”⁴⁰, nesse sentido, segundo o autor:

“Da parte do que *já é*, e das significações que acompanham – conflituosa ou mansamente – os sentidos [já] instituídos, não se pode esperar mais do que os sucessivos (e quase sempre bem sucedidos) esforços de adequação, a capacidade de se revirar para permanecer o que é (...) Não se pode, contudo, esperar que se desintegrem os sentidos instituídos apenas pela vontade e clarividência dos “puros de coração”. O terreno da instituição e realização da vontade, para o bem e para o mal, é a política; e então, é essencial a tenacidade do combatente.”⁴¹

A estabilidade, a continuidade e a manutenção de uma tradição escolar são contribuintes da manutenção do que *já é*. Em contrapartida, a proposta do trabalho aqui presente é considerar um novo ator no diálogo com a escola e com os docentes, o movimento negro. Como vetor de cultura de luta antirracista na nossa sociedade esse “novo” ator tem o potencial para desestabilizar o que “*já é*”. A partir desse diálogo abre-se aqui todo um novo espectro de possibilidades para o avanço da Lei 10.639/03 e de uma educação antirracista. É nesse contato que se cria a “possibilidade de se reafirmar, de se deixar de ser, ou de se reconstituir; e de se marcar ideias, atos, e até os sonhos, com a crítica e a autocrítica que costumam bafejar os bons caminhos.”⁴²

1.3 - O movimento negro no decorrer da pesquisa

Para que possamos seguir adiante, analisando o contato entre os docentes de História e o movimento negro, nos resta agora estabelecer a concepção de movimento negro que adotaremos neste trabalho. Tal delimitação está longe de ser ponto pacífico, mesmo dentre os intelectuais que debatem relações raciais. Dessa maneira, a concepção de movimento negro foi se transformando no decorrer deste processo de pesquisa, principalmente no contato com o campo.

⁴⁰ PEREIRA, 2005, p.41.

⁴¹ PEREIRA, 2005, p.41

⁴² PEREIRA, 2005, p.41

No início desse trabalho nos detínhamos sobre uma definição de movimento negro bastante restrita. Quando, muitas vezes, na construção dessa dissertação, me remeti aos questionamentos sobre como o contato com o movimento negro pudera afetar as práticas de determinados professores, não me dei conta da limitação que vinha impondo a minha análise. Ela estava, na realidade, circunscrita ao campo da ação política *stricto sensu*, dessa maneira, iniciamos o trabalho com a ideia de analisar apenas o contato entre professores e militantes de um movimento negro “institucionalizado”.

No contato com as experiências de bell hooks, no livro “Ensinando a transgredir: a educação como pratica de liberdade”, conforme a apresentada a seguir:

“Quando entramos em escolas brancas, racistas e dessegregadas, deixamos para traz um mundo onde os professores acreditavam que precisavam de um compromisso político para educar corretamente crianças negras. De repente passamos a ter aulas com professores brancos, cujas lições reforçavam os estereótipos racistas”⁴³

Me dei conta de que é possível compreender não só a articulação com o movimento negro “institucionalizado”, mas também as manifestações de compromisso político antirracista enquanto luta, sendo então, ambos, motores capazes de produzir cultura de luta antirracista.

No contato com o primeiro grupo de entrevistadas, as professoras-militantes⁴⁴, essa nova percepção foi ficando cada vez mais pungente quando começaram a se apresentar, em suas narrativas, dimensões e atores bastante distintos dos inicialmente considerados. Pelo papel central desses novos sujeitos, em novas dimensões de atuação, nas narrativas apresentadas, nossa perspectiva de movimento negro foi seguindo no sentido de compreender os ativismos negros de forma mais plural como por exemplo em movimentos culturais e na área da educação. Tal perspectiva se assemelha bastante a concepção de Amílcar Pereira no livro “O mundo negro: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970 – 1995)”, quando o autor se dedica a apresentar as características do movimento negro no decorrer do século XX:

⁴³ HOOKS,1994,p.12

⁴⁴ Grupo composto pelas professoras/mestrandas do ProfHistória. A escolha pelo termo professoras-militantes, para designar esse grupo, se dá por conta de uma questão temporal. O desenvolvimento do compromisso político com uma educação antirracista, na trajetória dessas professoras se dá após sua opção pela docência em História.

“...considero o movimento negro organizado como um movimento social que tem como particularidade a atuação em relação à questão racial. Sua formação é complexa e engloba o conjunto de entidades, organizações e indivíduos que lutam contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra, seja através de práticas culturais, de estratégias políticas, de iniciativas educacionais etc.; o que faz da diversidade e pluralidade características desse movimento social.”⁴⁵

Assim, chegamos a uma nova perspectiva de movimento negro, tendo como característica que a diferencia da anterior a grande pluralidade de frentes de atuação, não sendo possível reduzir sua definição apenas aos grupos organizados de cunho estritamente político.

Iniciamos, a partir de então, uma nova etapa da pesquisa de campo. Nessa etapa passamos a entrevistar os militantes-professores⁴⁶. No contato com esse grupo de entrevistados começaram a ficar bem marcadas algumas especificidades que enriqueceram nossa perspectiva de movimento negro. Nesse sentido, as próprias narrativas elaboradas pelos militantes-professores construíram pontes para estabelecer nossa perspectiva final, com a qual seguimos trabalhando até o presente momento. Tal perspectiva se aproxima bastante da apresentada por Nilma Lino Gomes:

“Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam a superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação de diferentes espaços e lugares na sociedade. (...) não basta apenas valorizar a presença e a participação dos negros na história, na cultura e louvar a ancestralidade africana para que um coletivo seja considerado movimento negro. É preciso que nas ações desse coletivo se

⁴⁵ PEREIRA, 2013 p. 81.

⁴⁶ Grupo composto por docentes de História que tiveram uma trajetória de militância no movimento negro organizado, pelo menos desde a década de 1980. A escolha pelo termo militantes-professores, para designar esse grupo, se dá por conta de uma questão temporal. O desenvolvimento de seu compromisso político antirracista se deu inicialmente na militância do movimento negro, tendo eles começado a exercer a docência em História apenas após possuírem já uma identidade militante consolidada, alguns tendo, inclusive, optado pela História em decorrência de sua militância.

faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo.”⁴⁷

Percorrendo toda essa trajetória de leitura, trabalho de campo e reflexão chegamos a perspectiva de movimento negro com a qual trabalhamos aqui, ela nos serve nesse momento de análise, mas segue transitória e flexível como esteve durante todo o nosso trabalho de pesquisa.

Na perspectiva aqui adotada é fundamental observar que o que consideramos movimento negro pode abarcar uma pluralidade de indivíduos, grupos e entidades, considerando movimentos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos. O que nos interessa aqui é que pensando movimento negro nesses termos há produção de cultura de luta, assim há potencial de afetar novas subjetividades (incluindo as docentes, que nos interessam diretamente nesse trabalho) a partir da transformação de códigos culturais. Dessa maneira nossa correlação entre cultura de luta, movimento negro e docência será realizada a partir dos parâmetros plurais aqui apresentados.

⁴⁷ GOMES, 2017,p.24 e 25.

Capítulo 2 : A implementação “potente” da lei 10.639/03

Imagina que a sala de aula fosse uma festa a fantasia e você jogasse várias fantasias no chão. Você tem a princesa, você tem os reis, a nobreza, a burguesia e você tem o escravo. Se você é aluno e você vai participar dessa festa você vai querer pegar a fantasia do escravo? Quando você coloca o negro com uma única possibilidade dele em toda a narrativa histórica como escravo é como se você estivesse condicionando, olha: “nessa brincadeira aqui, desculpa aí, mas pra você só sobrou o escravo”, e isso não é verdade.⁴⁸

Tem uma coisa que eu falo muito na sala de aula, que eu acho mais interessante, e os alunos concordam. Eu digo: “o cara é português, é branco, tem poder e vai dominar. Tudo bem, ele tem poder, ele vai dominar. Agora imagina aquele que é dominado, que não tem espaço para nada, às vezes, e consegue naquela situação um caminho para enfrentar aquilo ali”. Eu usava muito isso no DEGASE porque os adolescentes que estão lá vivenciam situações limites, de violência e de falta de tudo e que não veem muita perspectiva de sair dali para fazer outra coisa. Então eu pego os exemplos da História de quem, numa situação muito mais dura, que é ser escravo, conseguiu pensar saídas e estratégias para a sua vida e também para os que estavam em volta, naquela situação opressora. Eu acho que no caso do ensino da História é não ficar preso na escravidão.⁴⁹

O recorte escolhido neste trabalho buscou privilegiar professores que adotassem em suas práticas docentes uma implementação potente da Lei 10.639/03, no entanto, o que se entende por “potente” evidentemente é palco de dúvidas. Diante desse impasse propomos aqui um movimento inverso. Nesse primeiro momento os convidamos a conhecer os professores que compõe os diálogos aqui travados, já que suas trajetórias, opções e práticas muito contribuem para avançar no que se tem feito e para conhecer as

⁴⁸ Entrevista com a professora Jéssika Rezende em 18 de maio de 2017, no âmbito do projeto “A Cultura de luta antirracista e as potencialidades do contato entre docentes de História e o movimento negro para a implementação da Lei 10.639/03”, na Faculdade de Educação da UFRJ, Praia Vermelha, Rio de Janeiro.

⁴⁹ Trecho da entrevista com o professor Aderaldo Pereira dos Santos em 10 de novembro de 2017, no âmbito do projeto “A Cultura de luta antirracista e as potencialidades do contato entre docentes de História e o movimento negro para a implementação da Lei 10.639/03”, em Quintino, Rio de Janeiro.

experiências positivas em relação a consolidação de uma educação antirracista. Mais adiante tornaremos a refletir acerca da referida potência.

2.1. – Quem são esses docentes?

O que buscamos aqui é introduzir os personagens desse trabalho. Em um primeiro momento nos deteremos sobre seus perfis, tendo assim possibilidade de iniciar o contato e de localizar temporal e espacialmente esses professores levando em consideração aspectos como ano de formação e localidade de atuação, por exemplo. Além disso, poderemos compreender também os espaços formadores a que esses professores pertencem e que utilizamos como recorte nesse trabalho. Refiro-me aqui ao Mestrado Profissional em Ensino de História – RJ (ProfHistória – RJ) e a militância no movimento negro organizado.

Essa apresentação, no entanto, não é suficiente para que se compreenda esses professores enquanto implementadores “potentes” da lei. Nesse sentido, mais adiante poderemos vislumbrar uma parte de seu processo de reflexão acerca das questões raciais que permeiam a sociedade brasileira. Compreendendo as especificidades de cada um dos grupos de entrevistados, teremos acesso a essa reflexão a partir de narrativas sobre diferentes processos. No caso dos professores formados pelo ProfHistória – RJ, focaremos nas narrativas acerca de suas dissertações para a conclusão do mestrado. Já no caso dos professores formados pelo movimento negro, conheceremos um pouco melhor a trajetória do movimento negro da década de 1980.

Por fim, nos deteremos sobre as práticas docentes desses professores. Nesse momento chegaremos ao ponto central deste capítulo que é compreender as estratégias mobilizadas pelos docentes em sua prática cotidiana. Só então, depois de acompanhar nossos atores através dessas diversas dimensões retornaremos à “categoria” de “implementação potente”. Poderemos, aí então, delimitar os caminhos pelos quais seguiremos neste trabalho.

2.1.1 – Os Perfis Docentes

2.1.1.1 – Professoras-Militantes

Professora Jessika Rezende

- **Idade:** 29 anos
- **Formação:** Bacharelado e Licenciatura em História pela UFRJ; Curso de Especialização Saberes e Práticas – Ensino de História (CESPEB - Curso de Especialização) pela UFRJ; ProfHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História pela UFRJ; Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação – UFRJ (ainda em curso)
- **Formação inicial:** Entre 2006 e 2011.
- **Rede de atuação:** Estadual.
- **Localidade de atuação:** Belford Roxo, Baixada Fluminense.
- **Segmento:** Ensino Médio.
- **Tempo de magistério:** 7 anos
- **Identificação Étnico-racial:** Negra.

Professora Fernanda Crespo

- **Idade:** 30 anos
- **Formação:** Bacharelado e Licenciatura em História pela UFF; ProfHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História pela UERJ; Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação – UFRJ (ainda em curso).
- **Formação inicial:** Entre 2004 e 2009.
- **Rede de atuação:** Municipal e estadual.
- **Localidade de atuação:** Jacarepaguá e São João de Meriti, respectivamente.
- **Segmento:** Ensino Fundamental e Médio.
- **Tempo de magistério:** 7 anos.
- **Identificação Étnico-racial:** Politicamente negra e socialmente não-branca.

Professora Carolina Viana Machado

- **Idade:** 30 anos
- **Formação:** Bacharelado e Licenciatura em História pela UFRJ; Curso de Especialização Saberes e Práticas – Ensino de História (CESPEB - Curso de Especialização) pela UFRJ; ProfHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História pela UFRJ;
- **Formação inicial:** Entre 2006 e 2011.
- **Rede de atuação:** Estadual.
- **Localidade de atuação:** Belford Roxo, Baixada Fluminense.
- **Segmento:** Ensino fundamental e médio.
- **Tempo de magistério:** 10 anos.
- **Identificação Étnico-racial:** Fenotipicamente Branca e “familiarmente”[sic] uma mistura de portugueses, índios e negros.

Professora Joana D'arc Araújo da Silva

- **Idade:** 54 anos
- **Formação:** Bacharelado e Licenciatura em História pela UERJ; ProfHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História pela UFRJ.
- **Formação inicial:** Entre 1996 e 2001.
- **Rede de atuação:** Municipal e estadual.
- **Localidade de atuação:** Atualmente em licença.
- **Segmento:** Ensino fundamental e médio.
- **Tempo de magistério:** 17 anos.
- **Identificação Étnico-racial:** Negra.

2.1.1.2 – Militantes-Professores

Professor Aderaldo Pereira dos Santos

- **Idade:** 56 anos.
- **Formação:** Graduação em História na UFF, Especialização em História do séc. XX, Especialização em História da África e do Negro no Brasil na Universidade Cândido Mendes, Mestrado em Educação na UERJ, Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação – UFRJ (ainda em curso).
- **Formação inicial:** Entre 1985 e 1992.
- **Rede de atuação:** Estadual
- **Localidade de atuação:** Atualmente em licença.
- **Segmento:** Fundamental e médio.
- **Tempo de magistério:** 19 anos.
- **Identificação Étnico-racial:** Negro.

Professora Janete Santos Ribeiro

- **Idade:** 55 anos.
- **Formação:** Graduação em História na UFF, Pós-graduação em Ensino de História, Pós-graduação em História Contemporânea, Especialização em Educação com Aplicação da Informática (UERJ – EDAI), Especialização em Políticas Sociais, Mestrado em Educação pela UFF.
- **Formação inicial:** Entre 1988 e 1995.
- **Rede de atuação:** Estadual.
- **Localidade de atuação:** Tijuca.
- **Modalidade:** Educação de Jovens e Adultos.
- **Tempo de magistério:** 18 anos.
- **Identificação Étnico-racial:** Negra.

Professor Demartone Silva Gomes

- **Idade:** 50 anos.
- **Formação:** Graduação em História pela Universidade Santa Úrsula, Pós-graduação em História da África e afro-brasileira.
- **Formação inicial:** Entre 1987 e 1991.
- **Rede de atuação:** Municipal e Estadual.

- **Localidade de atuação:** Campo Grande.
- **Segmento:** Fundamental e Médio.
- **Tempo de magistério:** 28 anos.
- **Identificação Étnico-racial:** Negro.

2.1.2 – Os espaços de formação

2.1.2.1 - O Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA – RJ)

O PROFHISTÓRIA é um programa de pós-graduação *stricto sensu*, de âmbito nacional, liderado pela UFRJ. Composto por 3 linhas de pesquisa, “Saberes Históricos no Espaço Escolar”, “Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão” e “Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória”, ele possui entre seus objetivos oferecer educação continuada para professores da disciplina História que já estejam em atuação na Educação Básica com a finalidade de, assim, contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino no nosso país. Segundo o site deste Programa:

“O PROFHISTÓRIA busca a formação continuada de professores de História voltados para a inovação na sala de aula, ao mesmo tempo que, de forma crítica e responsável, possam refletir acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da informação de natureza histórica presentes contemporaneamente na sociedade. Esse professor precisará responder aos desafios educacionais do Brasil contemporâneo, considerando princípios fundamentais da construção da educação histórica”.⁵⁰

Os debates que deram origem a construção desse Programa iniciaram-se no ano de 2007. Em 2012 a proposta tomou corpo a partir do interesse de professores de 6 Universidades do Rio de Janeiro em resposta a proposta da Capes para a criação de Programas de Pós-graduação (mestrado) profissionais em rede nacional. No ano de 2014 foi realizado o primeiro processo seletivo e a primeira turma iniciou-se com 148 professores participantes. É importante ressaltar que, desses 148 professores, 128 deles receberam bolsa de mestrado da CAPES, tendo sido prerrogativa para a solicitação dessa bolsa apenas a comprovação de vínculo com o Ensino de História na rede pública. Ao final de 2016 os mestrandos dessa primeira turma defenderam suas dissertações e

⁵⁰ PROFHISTÓRIA: *Mestrado Profissional em Ensino de História*. Para mais informações: <https://profhistoria.ufrj.br/>. Acesso em 15 nov. 2017.

receberam seus títulos. É justamente de dentro desse grupo de professores que selecionamos o primeiro grupo de entrevistadas nessa pesquisa.⁵¹

A escolha desse Programa como um dos objetos do presente trabalho não foi um acaso. Justamente no momento em que delimitávamos o recorte que daríamos ao grupo de entrevistados - o de professores implementadores da lei – tomei conhecimento da realização do “Seminário de Ensino de História da África, da Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas Escolas”, realizado no dia 26 de novembro de 2016, no campus de História da UNIRIO. Esse seminário, organizado em uma parceria do ProfHistória/Rede Rio e do projeto de pesquisa “Passados Presentes: memórias da escravidão e políticas de reparação nas políticas públicas na área de educação no Brasil”, realizado pelo LABHOI/UFF, NUMEM/UNIRIO e pela Universidade de Columbia (NY, EUA), no âmbito do edital FAPERJ/Columbia, reuniu uma parte dos mestrandos que defenderam suas dissertações nas áreas abordadas pela Lei 10.639/03. Sua programação contou com 4 mesas temáticas divididas entre os seguintes temas: Religiosidade Afro-Brasileira e o Ensino de História; Arte, Histórias e Biografias no Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira; Patrimônio e Ensino de História Indígena e, por fim, Currículo e relações étnico-raciais no ensino de História.⁵²

A quantidade de mestrandos que, num programa que não era específico em História e cultura afro-brasileira e africana, decidiram abordar tais temáticas me chamou a atenção fazendo com que eu considerasse esse um bom locus para selecionar meu primeiro grupo de entrevistados. Mas, o mais definitivo para essa escolha foi a “sensação” de que tais professores se encaixavam no que eu procurava: professores que implementam a lei de maneira “potente”. Evidentemente, foi apenas no transcorrer da pesquisa que essa sensação tornou-se uma hipótese, sobre a qual finalmente me convenci no decorrer das entrevistas. A percepção da professora Mônica Lima, coordenadora do PROFHISTÓRIA durante o período de formação dessa primeira turma, veio endossar ainda mais essa minha percepção:

⁵¹ As informações mobilizadas neste tópico foram retiradas da página oficial do PROFHISTÓRIA: *PROFHISTÓRIA: Mestrado Profissional em Ensino de História*. Para mais informações: <https://profhistoria.ufrj.br/>. Acesso em 15 nov. 2017.

⁵² GRINBERG, Keila. *O ProfHistória e o bom combate*. Disponível em: <https://conversadehistoriadoras.com/2016/11/28/o-profhistoria-e-o-bom-combate/>. Acesso em: 15 nov. 2017.

“Quando vejo e conheço esses trabalhos sinto que estamos cerrando fileiras. Não nos rendemos, nem vamos. O poder transformador dessas criações dos professores do ProfHistória não nos deixa entregar o jogo. Como se trata de um mestrado em rede nacional, esses trabalhos vêm de diferentes partes do Brasil, ou seja, têm professoras e professores produzindo ideias e reflexões sobre o campo e criando alternativas para o ensino de História em muitos lugares nesse nosso país. E isso tudo também quer dizer que nas universidades há outros docentes também empenhados em fazer com que aconteça, orientando, estimulando, acompanhando essas histórias. E o melhor: essa foi a primeira turma, e a segunda turma está aí, chegando junto (...)”⁵³

2.1.2.2 - Dissertações

Observar a opção que fizeram esses professores em defender suas dissertações - um esforço de dedicação, leitura e escrita bastante denso - nas áreas abordadas pela Lei 10.639/03 e sobretudo a quantidade de professores que fizeram essa opção, foi o que nos trouxe até esse grupo. Tendemos a considerar, nesse trabalho, as narrativas acerca dessas dissertações, defendidas pelos nossos entrevistados, como fontes que podem nos contar acerca de seu amadurecimento e processo de formação no que tange as relações raciais e a implementação dessa lei durante sua trajetória no ProfHistória. Segundo o próprio site do Programa, eles consideram a dissertação da seguinte forma:

A dissertação do PROFHISTÓRIA tem por objetivo traduzir o aprendizado ao longo do percurso de formação bem como gerar conhecimento que possa ser disseminado, analisado e utilizado por outros profissionais dessa área nos diferentes contextos onde são mobilizadas diferentes formas de representação do passado.⁵⁴

É justamente compreendendo essas dissertações como um indicador do aprendizado e do acúmulo dessas professoras-militantes no PROFHISTÓRIA que selecionamos suas narrativas acerca das dissertações como fonte privilegiada na tentativa de compreender um pouco mais de seu envolvimento com as relações raciais e com os temas abordados pela Lei 10.639/03 nesse processo de formação.

As professoras apresentam suas narrativas acerca da construção das dissertações sempre nos fazendo compreender as questões que as levaram a tais reflexões. É interessante observar que nesse movimento o exercício realizado é justamente o

⁵³ LIMA, Mônica. *O Poder da Criação*. Disponível em: <https://conversadehistoriadoras.com/2016/10/31/o-poder-da-criacao/>. Acesso em: 15 nov. 2017.

⁵⁴ PROFHISTÓRIA. Disponível em: https://profhistoria.ufri.br/estrutura_curso. Acesso em 15 nov. 2017.

proposto pelo Programa: “responder aos desafios educacionais do Brasil contemporâneo, considerando princípios fundamentais da construção da educação histórica”⁵⁵. Nesse sentido as professoras entrevistadas relatam que o estopim para suas reflexões se deu na observação das questões presentes em suas salas de aula. Tais questões, gritantemente se relacionavam às relações raciais no Brasil. É possível perceber esses desafios iniciais a partir da contribuição dessas professoras:

“O que sempre me incomodou [foi] perceber que a cultura não era contemplada. Eu entrei no ProfHistória em 2014 então a gente já tinha muito tempo de lei, a gente já tinha muita coisa produzida, esse tema já estava nas escolas. Não era o mundo perfeito, não era o que a gente queria, não era o melhor livro didático, mas não dava para dizer que isso não era falado e que a lei era desconhecida. O que ficava muito claro para mim é que quando se falava, por exemplo, de cultura: “você faz o seguinte, você chama um mestre de capoeira, a gente faz uma roda aqui. Pega uns tambores, pega uns berimbaus e está tudo ótimo”, no que diz respeito a religiosidade: “melhor não falar porque na escola a gente tem um número muito grande de alunos que são cristãos católicos ou evangélicos. Isso pode criar uma tensão, os alunos vão rejeitar, vai vir pai, vai vir mãe. Não é impossível, mas com tantos problemas que a gente tem na vida a gente não vai fazer isso”. Essa é uma postura que eu percebi a princípio na escola, nos projetos mais gerais que são esses com culminância (...) começou a me incomodar como a presença da cultura afro-brasileira na escola tinha uma hierarquização, do bem aceito ao mal aceito. O bem aceito é a capoeira, “vamos fazer... Mascaras africanas! Chama a professora de artes. Vamos fazer uma colagem. Vamos fazer um turbante, vamos fazer uma roda de capoeira”, isso é legal, isso é bem aceito, isso pode, “vamos fazer uma roda de Jongo? ”, aí já não pode (...) quando as pessoas falam “macumba” não fazem a menor ideia do que estão falando, mas não fazem a menor ideia mesmo. Elas falam muito de macumba, tudo é macumba, colocou uma roupa toda branca ou é médico ou é macumbeiro, mas o que é macumba? Eles não sabem.”⁵⁶

A questão mobilizadora para a professora Jessika foi a identificação, em seu contexto escolar, de um desconhecimento acerca das religiosidades de matriz africana, que, por sua vez, acabava por refletir-se em uma repulsa da comunidade escolar em trabalhar

⁵⁵ *PROFHISTÓRIA: Mestrado Profissional em Ensino de História*. Disponível em: <https://profhistoria.ufrj.br/>. Acesso em 16 nov. 2017.

⁵⁶ Trecho da entrevista com a professora Jessika Rezende em 18 de maio de 2017, no âmbito do projeto “A Cultura de luta antirracista e as potencialidades do contato entre docentes de História e o movimento negro para a implementação da Lei 10.639/03”, na Faculdade de Educação da UFRJ, na Praia Vermelha, Rio de Janeiro.

essa temática. Já a professora Fernanda foi mobilizada pela necessidade de complexificar as discussões históricas com essa dimensão racial, para além do 20 de novembro:

“... ‘eu fico incomodada de só trabalhar a questão racial no Brasil no 20 de novembro’, ‘eu fico incomodada de só ter capoeira, de só ter máscara africana e acabou por aí’. Eu já tinha esse incômodo, até me negava a fazer esses eventos. Fiquei matutando “como eu vou conseguir trabalhar sempre esse assunto durante todo ano sem que seja aquele anexo por compartimento, aquela exceção”. Daí veio essa ideia de história de vida, eu pensei: “poxa, de repente se eu pegasse a história de um personagem específico negro, ou de vários personagens que viveram em épocas diferentes, eu conseguiria trabalhar alguns temas ao longo do ano, essa era a ideia mais ou menos”.⁵⁷

“A minha pesquisa no ProfHistória na verdade foi um aprofundamento da pesquisa que eu tinha começado no CESPEB, sobre livros didáticos. A minha pesquisa era para analisar o movimento negro no pós-abolição. Como ele aparece no livro didático? O que tem e o que não tem? E principalmente, como os professores trabalham esses conteúdos em sala? A gente sabe que o livro didático não está lá muito legal e que não aparece muita coisa, mas o que esses professores fazem com esse livro, o que esses professores fazem com esse conteúdo, o que é feito a partir daí? Porque a minha ideia (...) Não é só chegar e falar que o livro é ruim. Tudo bem, ele é ruim, falta isso e aquilo, mas o que o professor acha disso? O que o professor pega e faz com aquele livro ruim? Como ele trabalha? A minha ideia foi exatamente essa”.⁵⁸

Para a professora Carolina o *start* foi a relação com essa ferramenta docente, que figura entre as mais significativas no processo de ensino-aprendizagem: o livro didático, enquanto para Joana, foi o amplo desconhecimento acerca de personalidades negras – nesse caso pintores – no período imperial, constatado pela professora:

“Eu achei que eu fosse falar sobre literatura, mas um dia (...) eu abri a internet ou alguém mandou para mim “os 10 maiores pintores negros brasileiros”, e era uma postagem do Emanuel Araújo. Eu falei: “É isso! ”. Eu li e fiquei apaixonada, logo de cara, pela história dos caras, pela qualidade da pintura, pelos

57 Trecho da entrevista com a professora Fernanda Crespo em 18 de maio de 2017, no âmbito do projeto “A Cultura de luta antirracista e as potencialidades do contato entre docentes de História e o movimento negro para a implementação da Lei 10.639/03”, no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ, no Centro, Rio de Janeiro.

58 Trecho da entrevista com a professora Carolina Viana em 12 de Junho de 2017, no âmbito do projeto “A Cultura de luta antirracista e as potencialidades do contato entre docentes de História e o movimento negro para a implementação da Lei 10.639/03”, no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ, no Centro, Rio de Janeiro.

quadros. Eu falei: “como ninguém conhece esses caras? ”, então saí perguntando: “você conhece fulano? ”, “não”, “você conhece sicrano? ”, “não”, “você conhece os irmãos Timóteo da Costa? ”, “não”, “você conhece Estevão? ”, “não”. Aí eu falei: “é isso! ”. Daí comecei a fazer o levantamento”.⁵⁹

Seja considerando os apagamentos de figuras negras da história, os livros didáticos e suas narrativas acerca do pós-abolição, a necessidade de retirar os debates raciais apenas do 20 de novembro, ou ainda a hierarquização da cultura negra no cotidiano escolar, fato é que, diante de todas essas questões as professoras aqui entrevistadas seguiram no caminho de refletir e construir possibilidades para a implementação da Lei 10.639/03, reflexões essas materializadas em forma de dissertações. Esse esforço de refletir sobre a realidade e de agir sobre ela, elegendo como campo de atuação a dimensão das relações raciais, nos aponta no sentido do compromisso que tais professoras desenvolveram em relação a essa questão.

2.1.2.3 - O movimento negro organizado

O movimento negro tem sido, ao longo da história, incontestavelmente o grande protagonista na articulação antirracista no Brasil. Segundo Nilma Lino Gomes, esse movimento se destaca na “construção de outra interpretação histórica para se compreender a realidade da população negra”, na resignificação e politização do termo “raça” e ainda na exposição sistemática da correlação existente entre as desigualdades raciais e sociais que constituem o emaranhado de exclusão da população negra.⁶⁰

Para a autora, além desse papel desempenhado de maneira mais ampla, pela retrospectiva de suas demandas e realizações também na área da educação (já apresentadas anteriormente), o movimento negro ocupa esse lugar de centralidade. Segundo a autora uma

“...rápida retrospectiva das demandas e realizações do movimento negro em prol da educação no Brasil e a sua transformação em respostas do Estado por meio de políticas públicas e demais ações institucionais revelam o protagonismo

⁵⁹ Trecho da entrevista com a professora Joana D’arc Araújo da Silva em 5 de Outubro de 2017, no âmbito do projeto “A Cultura de luta antirracista e as potencialidades do contato entre docentes de História e o movimento negro para a implementação da Lei 10.639/03”, na residência da entrevistada, em Realengo, Rio de Janeiro.

⁶⁰ GOMES, 2017, p.26.

desse movimento social como um ator político e um educador. Ator político que produz, constrói, sistematiza e articula saberes emancipatórios produzidos pelos negros e negras ao longo da sua trajetória na sociedade brasileira.”⁶¹

No entanto, é preciso ressaltar aqui que, apesar desse lugar de centralidade ocupado pelo movimento no cenário nacional, a produção de cultura de luta antirracista protagonizada por este movimento possui caráter transnacional e não se restringe apenas ao movimento negro brasileiro. Conforme indica Gomes, citando Santos:

“...à medida que o movimento negro aprimora a sua luta por emancipação social e pela superação do racismo, mais se intensifica a variedade de formas de opressão e de dominação contra as quais ele tem de se contrapor, bem como se amplia a multiplicidade de escalas (local, nacional e transnacional) das lutas em que ele se envolve”.⁶²

Isso significa dizer que, a medida que a opressão vai se intensificando, as articulações e estratégias de resistência e embate, também se ampliam. Tais estratégias, longe de se restringirem a um único território, circulam entre os mais diversos países em que se constroem movimentos de resistência à opressão racial, alimentando com seus símbolos e representações as lutas, consolidando uma perspectiva transnacional de resistência. A exemplo desse processo, Amílcar Pereira evidencia a circularidade de referenciais entre as articulações de resistência interligando alguns países:

“Ainda é muito comum no Brasil, em diversos meios de comunicação e mesmo na academia, a afirmação de que o movimento negro brasileiro na contemporaneidade seria uma cópia, em menores proporções, do movimento negro norte-americano pelos direitos civis, que – principalmente durante as décadas de 1950 e 60 – mobilizou a atenção de populações negras pelo mundo afora. Não há dúvidas de que o hoje chamado “movimento negro contemporâneo”, que se constituiu no Brasil a partir da década de 1970, recebeu, interpretou e utilizou informações, ideias e referenciais produzidos na diáspora negra de uma maneira geral, especialmente nas lutas pelos direitos civis nos Estados Unidos e nas lutas por libertação nos países africanos, sobretudo nos países então colonizados por Portugal. Entretanto, as informações e referenciais que contribuíram e ainda contribuem para a luta contra o racismo no mundo inteiro nunca estiveram numa ‘via de mão-única’. Pelo contrário, podemos verificar nitidamente até os dias de hoje a circulação de pessoas, informações e ideias pelo chamado ‘atlântico negro’”⁶³

⁶¹ GOMES, 2017, p.26.

⁶² SANTOS, 2006 apud GOMES, 2017, p.38.

⁶³ PEREIRA, 2010, p.107.

Utilizando o conceito de “Atlântico negro”⁶⁴, cunhado por Paul Gilroy, Pereira explicita justamente a existência de uma circulação de referenciais acontecida no intercâmbio entre as articulações de resistência antirracista nesses três contextos diferentes reforçando o caráter transnacional da produção de cultura de luta antirracista.

O segundo grupo de entrevistados da presente pesquisa foi selecionado a partir de seu contato com o movimento negro organizado. Todos os militantes-professores, aqui entrevistados localizam sua entrada no movimento negro sempre por volta da década de 80. A recorrência desse período específico não é ocasionada pelo acaso, pelo contrário, as décadas de 1970 e 1980 são períodos de efervescência da luta antirracista no Brasil.

Com essa formação e consolidação da identidade militante, espacial e temporalmente localizada, compreendemos aqui a importância de, ao menos, conhecer esse processo com vistas a relacionarmos sua existência ao processo de formação identitária desses docentes.

O Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, com sua criação em 1978, é um marco no que se refere ao estabelecimento de um movimento negro contemporâneo tendo, inclusive, colaborado para o uso do termo “movimento negro”, de maneira genérica, referindo-se entidades que atuam na luta contra o racismo no Brasil. É preciso lembrar, no entanto que a organização dessa entidade foi articulada a partir de uma rede de lideranças e entidades negras que já vinham numa crescente desde o início da década de 1970. Dentre as referidas entidades encontramos, por exemplo, a Sociedade de Intercâmbio Brasil-África (SINBA) e o Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN). Ambas as entidades indicadas pelos professores como importantes para seu processo de formação. Justamente sobre essa formação que se dava no âmbito das entidades do movimento negro Pereira indica, partindo das reflexões de Moreira, que:

“De fato, entre as lideranças entrevistadas para essa pesquisa, embora muitas fossem de origem humilde e ainda vivessem em situação de pobreza, a maioria cursava o ensino superior nas décadas de 1970 e 1980. Fato que as levava a constituir uma “elite intelectual negra” que “desempenhou uma função pedagógica – esta entendida enquanto relação dinâmica – que se

⁶⁴ Que segundo as ideias de Paul Gilroy seria o conjunto transnacional de ações culturais e políticas produzidos na diáspora negra desde o final do século XV.

configurou no seu início [nos anos de 1970] como ensino e aprendizagem”⁶⁵

O autor segue nos apresentando as estratégias de formação - práticas intencionais e de caráter pedagógico no movimento - que impactaram de maneira significativa a trajetória dos nossos entrevistados: “Uma das principais estratégias de mobilização, nesse contexto, eram as reuniões de estudo, de leitura e discussão, e os seminários e palestras, que corriam em muitos locais”⁶⁶.

Graças a esse tipo de formação - conforme nos conta o professor Aderaldo Pereira dos Santos, quando questionado acerca das intenções do movimento negro em apresentar como proposta sua presença na formação de professores para a implementação da lei, um dos artigos vetados da Lei 10.639/03 - o movimento negro, no momento pós sanção da lei, apresentava-se como um dos únicos, senão o único ator social em situação de realizar discussões sobre a temática, o que, inclusive fez, em diversas instâncias.

“...Foi uma proposta estratégica porque o movimento negro, as pessoas que estavam lá, sabiam muito bem que uma lei dessa, em um país onde não há formação na universidade, sobre a temática, teria muitos problemas. (...) A intenção foi um pouco isso: uma compreensão, pelo próprio movimento, de que haveria dificuldade de implementação da lei por conta de uma não formação daqueles que estariam na ponta, agindo, os próprios professores, e era preciso ter o movimento de formação. Na prática o movimento negro acabou fazendo isso.”⁶⁷

A carga de problematizações e estratégias acumuladas nesses espaços de formação dentro do movimento certamente deixaram marcas e foram levadas para as salas de aulas, conforme poderemos observar mais adiante.

No bloco anterior, acerca das professoras-militantes, apresentamos as problematizações que deram origem as suas dissertações como um indicativo do amadurecimento de suas percepções raciais e de certa forma seu compromisso com essa questão. Em se tratando dos militantes-professores, compreendemos que seu ingresso

⁶⁵ MONTEIRO apud PEREIRA, 2010, p. 175

⁶⁶ PEREIRA, 2010, p.175.

⁶⁷ Trecho da entrevista com o professor Aderaldo Pereira dos Santos em 10 de novembro de 2017, no âmbito do projeto “A Cultura de luta antirracista e as potencialidades do contato entre docentes de História e o movimento negro para a implementação da Lei 10.639/03”, em Quintino, Rio de Janeiro.

no movimento negro organizado é evidência suficiente que nos convença acerca de seu compromisso político com a luta antirracista na sociedade.

A partir de agora no atentaremos a uma outra dimensão chave para que possamos conhecer ainda melhor esses docentes. Mergulharemos em suas práticas pedagógicas.

Ancorados na análise realizada no primeiro capítulo deste trabalho, acerca das diretrizes para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, identificamos duas dimensões centrais no que tange as proposições do documento. Assim, passamos a análise dessas estratégias a partir das dimensões por nós inferidas no dito documento.

2.1.3 - Estratégias pedagógicas

2.1.3.1 - Estratégias conteudinais

A primeira dessas dimensões diz respeito ao ensino de História e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de educação básica do país. Nesse “eixo” a prioridade é dar visibilidade aos conhecimentos que ao longo da história e da seleção e organização curricular, foram invisibilizados. De acordo com o artigo 2º da resolução do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

§ 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.⁶⁸

Nesse sentido, o objetivo desse “eixo estruturador” é trazer ao centro do debate Histórias e Culturas que geralmente não são consideradas “História de verdade” ou Histórias com H maiúsculo, tendendo a permanecer como um apêndice da História central, oficial. Conforme ressaltam Pereira e Lima:

“... as histórias das populações negras, como as histórias dos reinos e civilizações africanos anteriores a colonização europeia ou das lutas dos negros contra a escravidão e, posteriormente, contra o racismo no Brasil, embora ainda sejam pouquíssimo conhecidas e estudadas nas salas de aula, também não seriam

⁶⁸ BRASIL, 2004, p.31.

História com maiúscula? Trata-se, portanto, de estabelecer de fato uma perspectiva democrática no âmbito da educação, na medida em que democracia pressupõe participação e representação de todos os cidadãos, inclusive nos currículos e na Educação, de maneira ampla.”⁶⁹

No que diz respeito a essa dimensão é possível perceber, a partir das entrevistas realizadas, uma ênfase nas disputas curriculares, na seleção de conteúdos e na importância de operar nas frestas. Essas tem sido as estratégias acionadas pelos professores no desenvolvimento de seu trabalho. Com muita generosidade os docentes entrevistados nos deram indícios, através da apresentação de suas próprias práticas, das questões que permeiam a adoção dessas estratégias em sua prática docente:

“Eu começo a trabalhar com os meus alunos, agora no 3º ano do [ensino] médio, em um período muito complicado de se falar dos negros, porque? O ano letivo começa em História geral, na Primeira Guerra Mundial e em História do Brasil com a Primeira República. Se você for pensar no livro didático, não tem mais negro, aliás, tem Mandela no final do ano, e só. O que eu tento fazer é: **onde dá para falar, onde eu tenho brechas para trazer outras histórias eu faço sempre (...)**São coisas que não estão ali, mas estão. Está lá no currículo: “Primeira República no Brasil”, eu posso não necessariamente falar disso, eu não preciso falar, mas eu vou falar porque faz parte desse contexto histórico então é algo que a gente tem que falar”.⁷⁰
[grifo meu]

Ao referir-se as “coisas que não estão ali, mas estão” a professora Jessika faz coro no sentido de apontar para a necessidade de complexificar-se a narrativa histórica, com outras dimensões que levem em consideração a experiência da população negra, enquanto isso a professora Fernanda nos indica o uso das biografias como um recurso para essa complexificação:

“Vou puxar a sardinha para o meu trabalho do ProfHistória porque a Laudelina foi a minha biografada (...) **Nessa busca de poder falar mais da nossa população negra em qualquer que fosse o conteúdo** eu fui atrás dessa história. Às vezes eu penso: **“o que eu posso falar da nossa população negra em determinado período?”**. Eu posso buscar nela e em outras histórias de vida para ver como é que determinadas pessoas vivenciaram aquilo ali. É mais ou menos assim que eu tenho trabalhado”.⁷¹ [grifo meu]

“Eu era aquela professora treinada no modelo da educação massificada. Depois eu passei a mudar o meu olhar, passei a ir

⁶⁹ PEREIRA e LIMA, 2016, p.108.

⁷⁰ Trecho da entrevista com a professora Jéssika Rezende.

⁷¹ Trecho da entrevista com a professora Fernanda Crespo

além do que estava ali, a trazer outras discussões, outras reflexões para os alunos, coisas que não estão lá no currículo deles, mas que eu acho que são importantes para sua formação. Por exemplo, trabalhar pós-abolição com eles não está no currículo e eu trabalho o tempo inteiro. No 3º ano eu trabalho o tempo inteiro, **tudo que acontece no século XX eu estou arrumando uma maneira de relacionar**".⁷² [grifo meu]

A professora Carolina nos indica seu foco nas “coisas que não estão lá no currículo deles, mas que são importantes para sua formação”, evidenciando assim a necessidade de um processo de formação que abarque dimensões maiores do que as mobilizadas pelo currículo tradicional, enquanto a professora Joana reforça o caráter histórico dessa discussão ao evidenciar a não necessidade de encaixotar essas discussões na “questão do negro”.

“...você vai enxertando o seu programa anual de História com as questões pertinentes a questões raciais. Você busca vídeos, leva textos, leva personagens, passa pesquisa. Você vai, o tempo todo, enxertando dentro do currículo anual aquilo que falta. Não necessariamente você precisa falar: “eu estou ensinando a questão do negro”, vai colocando e ali você já está preparando o terreno para ele se perceber, para ele olhar para esse lado que fica invisível no currículo. Não é para ser mais um conteúdo, ele atravessa o conteúdo. Ele está ali o tempo todo porque faz parte”.⁷³ [grifo meu]

Essa posição é bastante compreensível e faz par, inclusive, com uma demanda conhecida do movimento negro de que não existe um “problema do negro” uma vez que o racismo é uma questão para toda sociedade, nesse sentido a discussão desses temas não se configura, também, uma “questão do negro”, mas sim uma ferramenta para tornar a educação, de uma maneira geral, um tanto mais democrática.

O professor Demartone cumpre o importante papel de nos alertar para os cuidados que devemos ter ao adotar essa estratégia em relação aos currículos e aos conteúdos:

“Esse é um debate muito sério na educação, a questão do currículo. A muito tempo que eu não estou mais dentro do currículo formal. **Dentro do programa que é estabelecido eu tento sempre fazer cortes e inserir a discussão racial, inserir os temas mais ligados a luta social dos negros no Brasil, colocar que a questão racial e o racismo são problemas da sociedade e não do negro.** (...) Tomando o cuidado, obvio, porque eu tenho que cumprir com o currículo. Você não pode chutar o balde. É uma discussão muito séria porque há

⁷² Trecho da entrevista com a professora Carolina Viana.

⁷³ Trecho da entrevista com a professora Joana D’arc Araújo da Silva.

professores que podem usar esse tipo de posicionamento para não fazer nada, para dizer: “eu vou ter liberdade para mexer no currículo...”, mas na verdade não trabalhar. É o contrário, eu tomo essa liberdade com o maior cuidado, porque tem uma questão: a gente não está ali para fazer uma pregação político-partidária-racial, é para dimensionar uma questão”.⁷⁴ [grifo meu]

Não se trata de abandonar o currículo, nem tampouco de transformar a sala de aula em uma extensão das entidades militantes, trata-se apenas de "dar a César o que é de César", ou seja, de dimensionar questões na análise da História, que realmente fizeram parte da dinâmica social nos períodos históricos abordados.

Nos trechos grifados acima é possível observar insistente e repetidamente a estratégia adotada pelos docentes para se posicionar nesse contexto de disputas curriculares. Seja compreendendo como “brecha”, “enxerto” ou reafirmando seu esforço em “arrumar uma maneira de relacionar” as histórias e culturas afro-brasileiras e africanas com o conteúdo trabalhado, os professores indicam uma postura proativa e até combativa no sentido de valorizar realidades que pela norma ficariam, e ficaram, durante anos, invisibilizadas.

O que de mais importante podemos observar a partir da leitura desses trechos é que o professor que implementa a lei de maneira potente, frequentemente trabalha buscando as frestas, os espaços curriculares, para preencher com mais essa camada de complexidade a narrativa histórica. Dessa maneira tais conhecimentos deixam de ser compreendidos como apêndices, sendo acionados nos mais diversos contextos históricos com vistas a construir uma percepção que vai ao encontro da nossa, de que essas histórias são sim História com maiúscula. Nesse sentido a professora Carolina se coloca de maneira bem contundente:

“Essa concepção eu defendi muito na minha dissertação, de que a participação dos negros na História do Brasil é História do Brasil, que isso é conteúdo de História do Brasil e que a gente tem que trabalhar como conteúdo de História do Brasil. Você [tem que] trabalhar Frente Negra Brasileira, você [tem que] trabalhar Movimento Negro Unificado, você [tem que] trabalhar todas essas questões dentro do conteúdo de História do Brasil porque isso é História do Brasil. (...) [normalmente isso] está lá na caixinha, está lá na atividade complementar, está na indicação de um livro, de um filme, então isso não é importante.

⁷⁴ Trecho da entrevista com o professor Demartone Gomes em 11 de dezembro de 2017, no âmbito da pesquisa para a dissertação “A Cultura de luta antirracista e as potencialidades do contato entre docentes de História e o movimento negro para a implementação da Lei 10.639/03”, em Campo Grande, Rio de Janeiro.

Importante é o que está lá no centro do capítulo. E o que está lá no centro do capítulo? É a história europeia, e a história brasileira oficial que não inclui o negro, que não inclui o indígena. Isso é uma percepção muito difícil de você tirar ainda (...) como é que a gente muda isso? Lá na escola, na educação básica, fazendo a criança entender que aquilo ali é História, que aquilo ali é conteúdo legítimo e que ele tem que aprender tanto quanto ele tem que aprender os outros conceitos, os outros conteúdos”.⁷⁵

Construir uma nova narrativa ancorada nesses conhecimentos acerca da população negra é fundamental para a consolidação de uma educação democrática e que seja efetiva para todos e não apenas para alguns. Nesse sentido muito nos mobiliza as ideias de Luiz Antônio Simas ao refletir sobre as potencialidades desses novos e diversos discursos frente a uma narrativa hegemônica e única de cidade.

“A gerência de uma cidade praticada pluralmente por uma perspectiva contrária a diversidade produz um efeito de desencante, perda de potência vital, que reifica as raízes mais profundas do colonialismo. A grande peleja que se trava nesse momento veste o véu das purezas dos “homens de bem” para desacreditar o nosso pluralismo e nossas sabedorias táticas operadas nas frestas. O risco dos efeitos da demonização, dos absolutismos- reivindicados por seja qual for a banda se dá no fortalecimento das lógicas monolíngüistas. Contrários a esses efeitos, reivindicando as sabedorias de frestas inventivas dos nossos terreiros mundos, propomos firmar o fuzuê correndo a gira cruzada que é a cidade. A cidade simulacro ergue-se feito um edifício entoadado por único dizer, cresce por cima de corpos e saberes múltiplos. A cidade terreiro corre gira, fala em vários dizeres para múltiplos entenderes, firma o encanto no cruzado dos quatro cantos. Haveremos de firmar uma toada duradoura, essa há de enunciar/comunicar em todas as línguas. O que nos espreita como demanda, marafunda de tempos atrás, opera na via contrária de nossa mirada, sendo fortalecida e perpetuada até os dias de hoje pelos mesmos modelos de catequese colonial. O (re)encanto urge.”⁷⁶

É nesse esforço de (re)encanto, reivindicando as sabedorias das frestas inventivas frente a uma estrutura escolar/curricular que valoriza uma lógica monolíngüista, a eurocêntrica, que os professores atuam. Exemplificando seu esforço de educar através de tais frestas, os docentes nos apresentaram uma miríade de possibilidades construídas no contexto de suas salas de aula.

⁷⁵ Trecho da entrevista com a professora Carolina Viana.

⁷⁶ SIMAS, Luíz A.. *A cidade é terreiro*. Disponível em: <http://hisbrasileiras.blogspot.com.br/> . Última visualização em: 31/10/2017

Observaremos a partir de agora a seguinte tabela que contém de um lado, os conteúdos curriculares obrigatórios no estado do Rio de Janeiro e de outro, os esforços dos docentes para operar nas frestas.

Como todos os docentes entrevistados trabalham em escolas estaduais, apesar de alguns trabalharem também em escolas municipais, optamos aqui por utilizar como parâmetro o Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro⁷⁷ a fim de compreender uma gama de experiências compartilhada por todos os docentes entrevistados. Acredito que tal disposição nos ajudará a observar, de maneira mais evidente, a arena de disputas curriculares enfrentada pelos docentes e o caminho que eles percorrem no sentido de trazer para o centro da narrativa histórica as Histórias e Culturas das populações africanas e afro-brasileiras:

Currículo Mínimo RJ	Ano	Estratégias docentes
Conteúdo África Habilidades e competências - Compreender a diversidade política e cultural da África no momento precedente à Expansão Marítima; - Compreender as relações comerciais e culturais estabelecidas entre africanos e europeus; - Comparar a cultura brasileira contemporânea com a diversidade étnica do Brasil no período Moderno.	1º ano Ensino Médio 3º bimestre	- “Eu já dei uma aula de Exu e eu nem manjo do babado. Eu fui criada em uma lógica cristã, mas eu comecei a me interessar por esses assuntos afro-religiosos. Eu via que o Exu era uma figura muito interessante e não é o demônio como se costuma desenhar. Ele é a cristalização da demonização da cultura afro-brasileira. Quando você pega uma pessoa e pergunta o que ela acha que tem de ruim nas religiões afro-brasileiras, isso para uma pessoa que considera ruim, ela responde “eu passei na loja de macumba e tem um diabo na frente”, e não é um diabo, ele é o Exu. Eu comecei a correr atrás de uns textos falando do Exu e achei um texto do Luiz Antônio Simas que falava das incursões dos portugueses no século XVI na África quando eles tomam contato com as imagens do Exu. Tinha o Exu ereto e imagina aquilo para os cristãos europeus, ele nu, ereto e negro naquele momento de construção da ideia de raça no atlântico. Simas vai falar que aquilo simbolizava tudo de mais perverso para um cristão: a nudez e o sexo, representado pelo cara ereto...Eu levei esse texto para a sala de aula, com muitos evangélicos e foi a minha melhor aula no Estado até hoje.” ⁷⁸

⁷⁷ RIO DE JANEIRO. *Currículo Mínimo: História*. Disponível em: https://historiadauff.files.wordpress.com/2012/07/historia_livro_v2-1-curric-min-rj.pdf. Última visualização em: 02/11/2017

⁷⁸ Trecho da entrevista com a professora Fernanda Crespo.

		- “Quando eu falo da chegada dos caras aqui eu questiono: “quem trouxe a sabedoria do plantio? ”, “porque você come isso? ”, “porque você come aquilo? ”, “quem construiu as casas? ”, o cara trouxe esses saberes. Eu busco trabalhar isso, a questão dos saberes que os africanos trouxeram e que a gente usa até hoje. ” ⁷⁹
<p>Conteúdo América Colonial</p> <p>Habilidades e competências</p> <p>- Comparar a colonização espanhola, inglesa e portuguesa;</p> <p>- Caracterizar as relações de trabalho na América, enfatizando a formação e consolidação do sistema escravista;</p> <p>- Identificar os grupos sociais no Brasil Colônia e as suas relações de poder;</p> <p>- Analisar as diferentes atividades econômicas no Brasil Colonial.</p>	<p>1º ano</p> <p>Ensino Médio</p> <p>4º Bimestre</p>	<p>- “...no 1º ano a gente trabalha o conceito de escravidão. Esse é um momento muito legal para a gente desconstruir estereótipos porque eles acham que escravidão é a escravidão que a gente teve aqui no Brasil colônia, que é a escravidão do negro e acabou. A gente tem que problematizar primeiro o conceito, [apresentar] a ideia de que a escravidão não começou lá com os portugueses. Problematizar isso faz eles entenderem que o lugar do negro não é só o lugar do escravo. Eu vou com eles o tempo inteiro trabalhando a resistência, para tirar essa ideia de que o escravo era aquele escravo mercadoria, passivo e vítima que aturava o sofrimento resignadamente. Trabalho a diferença do conceito de escravo para escravizado, trabalho o tempo inteiro as formas de luta e as formas de resistência. Isso também é uma maneira de você estar colocando os conteúdos no cotidiano do aluno. ”⁸⁰</p> <p>- “Você vai falar da escravização dos africanos, então você pega uma história como a do Baquaqua e leva esse documento para eles. Você trabalha esse documento. O cara esteve dos dois lados. Esteve como escravizado e depois esteve com um cara que discutiu sobre isso, pensou sobre isso, refletiu. ”⁸¹</p> <p>- “E as situações que a gente pode discutir. Eu acho que uma das mais sérias que ainda se reproduz é a falsa ideia de que todo negro era escravo. Qual seria a estratégia? Porque isso está muito consolidado na cabeça das pessoas. A ideia de que quando houve o fim da</p>

⁷⁹ Trecho da entrevista com a professora Joana D’arc Araújo da Silva.

⁸⁰ Trecho da entrevista com a professora Carolina Viana

⁸¹ Trecho da entrevista com a professora Joana D’arc Araújo da Silva.

		<p>escravidão o negro deixou de ser escravo, mas que antes do fim da escravidão ele era escravo. Quando a gente sabe que aqueles que estavam escravizados eram uma minoria dos negros da época. Portanto é preciso ter estratégias para combater essa ideia. Uma das estratégias é você mostrar as trajetórias de pessoas que não são... Isso não se aprende no livro didático. (...)Então você vê, por exemplo, o Luiz Gama, a Luiza Mahin, que é a mãe. A minha pesquisa é sobre o professor Emetério José dos Santos, praticamente desconhecido. (...) foram questões que eu pude ter contato inclusive por causa do movimento negro e pude trazer essas questões para a sala de aula”.⁸²</p>
<p>Conteúdos Revolução Francesa</p> <p>Habilidades e competências</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparar os vários projetos em disputa, apontando seus avanços e limitações; - Relacionar a Revolução Francesa à construção de um novo modelo de cidadania; - Discutir o conceito de burguesia no contexto revolucionário. 	<p>2º ano</p> <p>Ensino Médio</p> <p>1º Bimestre</p>	<p>- “A maior parte dos livros dedica muito tempo a essas revoluções inspiradas pelo Iluminismo. O que eu tenho feito? Eu tenho pensado em como isso se dá no mundo atlântico. A Revolução francesa pensava liberdade, igualdade e fraternidade, muito bonito, mas não tinha colônia? Mantinha colônia onde e por quê? Eu vou tentando ao máximo [relacionar] os franceses com o outro lado do Atlântico e questionando os próprios princípios iluministas que ali estavam postos.”⁸³</p>
<p>Conteúdos A crise do sistema colonial e independência das Américas</p> <p>Habilidades e competências</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar o processo de independência das 	<p>2º ano</p> <p>Ensino Médio</p> <p>3º Bimestre</p>	<p>- “ No caso dos Estados Unidos, eles se tornam independentes, mas não aboliram a escravidão. Na declaração de independência americana vem escrito: “todos tem direito a liberdade e busca pela felicidade! ”, todos os cidadãos, menos mulheres, escravizados e estrangeiros. Nessa semana eu peguei esses “escravizados e estrangeiros” e perguntei: “quem eram esses escravizados e estrangeiros? Eles tinham cor? Então essa é</p>

⁸² Entrevista com o professor Aderaldo Pereira dos Santos.

⁸³ Trecho da entrevista com a professora Fernanda Crespo.

<p>Treze Colônias;</p> <p>- Comparar os processos de emancipação da América Espanhola e América Portuguesa;</p> <p>- Caracterizar o processo de Independência do Brasil.</p>		<p>uma sociedade que vai começar a ser organizada por cor”. Essa é a minha pegada para trabalhar com essas questões mais difíceis. ”⁸⁴</p>
<p>Conteúdos Mudanças políticas e sociais ocorridas no Brasil no final do século XIX, grupos sociais em conflito no Brasil republicano e a construção da cidadania na república velha</p> <p>Habilidades e competências</p> <p>- Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional;</p> <p>- Analisar o conceito de cidadania no Brasil republicano.</p>	<p>3º ano</p> <p>Ensino Médio</p> <p>1º Bimestre</p>	<p>- “Quando eu começo a falar sobre como a república é instituída, tem aquele momento de falar sobre os projetos de república. Você fala do positivismo e fala do federalismo. Eu tenho que falar também da ideia de embranquecimento da população, de que uma nação moderna seria uma nação parecida com a europeia e que não dá para ter uma nação parecida com a europeia se todo mundo aqui for negro. Então eu vou tentar mostrar para eles como a população negra é vista como um incômodo e como vão tentar silenciá-la de diversas formas. Como a cultura vai ser o tempo todo vista como negativa e vão tentar silenciar. Como a capoeira vai ser proibida, como o candomblé vai ser proibido, como vai haver uma política de embranquecimento que vai trazer milhares de imigrantes em detrimento da inclusão social dos negros. ”⁸⁵</p> <p>-“ Na primeira república tem a Revolta da Vacina. Daí você tem a figura do Prata Preta e você tem a principal resistência da Revolta da Vacina que foi na Gamboa. Se desenvolvia ali naquela região uma resistência meio religiosa já que ali tinha uma concentração de terreiros ligados a Omulu, Obaluaê, a entidade das religiões afro-brasileiras que tem a ver com cura de doenças. A resistência naquela região foi muito forte também por isso. Eles tinham suas formas de curar suas doenças e vem aquela intervenção de cima para baixo. ”⁸⁶</p>
<p>Conteúdos Os sistemas totalitários na Europa do Século</p>	<p>3º ano</p> <p>Ensino Médio</p>	<p>- “Tem nazismo, tem racismo e tem a questão dos judeus. Os alunos ficam muito sensibilizados: “ai meu deus, um minuto de silêncio aqui pelo menino do pijama listrado”,</p>

⁸⁴ Trecho da entrevista com a professora Fernanda Crespo.

⁸⁵ Trecho da entrevista com a professora Jéssika Rezende

⁸⁶ Trecho da entrevista com a professora Fernanda Crespo

<p>XX: Nazi-fascismo;</p> <p>Ditaduras na América Latina e estado novo no Brasil</p> <p>Habilidades e competências</p> <p>- Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história;</p> <p>- Relacionar os movimentos sociopolíticos nacionais e mundiais.</p>	<p>2º Bimestre</p>	<p>mas calma aí, tem o caso do Jesse Owens que é super badalado. Eu levo uma entrevista do Jesse Owens, em que ele fala que foi aclamado por vencer Hitler, por provar a falha do pensamento ariano dentro da Alemanha nas Olimpíadas, mas que na volta aos Estados Unidos no hotel em que ele está hospedado, sendo campeão olímpico, ele tem que andar no elevador de serviço. Eu tento trazer para o “ vocês estão sensibilizados aqui com os judeus, mas os Estados Unidos, que estão levantando a bandeira contra o nazismo, eram os Estados Unidos da segregação, da Ku Klux Klan, eram os Estados Unidos que estavam matando negros o tempo inteiro e que viviam um regime em que o ônibus era separado, o bebedouro era separado, a escola era separada. Em que medida os Estados Unidos é diferente da Alemanha? E levar essa discussão para eles também, da segregação nos Estados Unidos. ”⁸⁷</p> <p>- “Em seguida tem o período da Era Vargas e eu descobri a Frente Negra Brasileira, então tem mais um momento aí em que eu trabalho essa questão. ”⁸⁸</p>
<p>Conteúdos</p> <p>2ª guerra e a bipolarização do mundo (guerra fria)</p> <p>Brasil no contexto da guerra fria: ditadura militar no Brasil.</p> <p>Habilidades e competências</p> <p>- Analisar as relações de dominação e convivência, resistência entre sujeitos históricos;</p> <p>- Compreender a formação de alianças e</p>	<p>3º ano</p> <p>Ensino Médio</p> <p>3º Bimestre</p>	<p>- “Direitos Civis eu tento colocar dentro da Guerra Fria. Quando a gente está trabalhando a Guerra do Vietnã eu tento trazer o Muhammad Ali, que vai ser preso porque não vai lutar no Vietnã. Eu levo um vídeo do Ali [para] mostrar como ele vai se posicionar, a luta contra o racismo naquele período. É o período da Guerra Fria, mas também é o período do movimento dos direitos civis. Junto com o movimento que vai contra a Guerra do Vietnã você tem Martin Luther King, que vai se posicionar contra essa guerra. Daí eu já consigo mostrar o Martin Luther King como uma liderança dentro do movimento dos direitos civis, consigo mostrar os Panteras Negras e apesar de não estar no currículo eu encaixo isso dentro de Guerra Fria.”⁸⁹</p> <p>- “...tem a luta pela libertação nacional. Luta</p>

⁸⁷ Trecho da entrevista com a professora Jéssika Rezende

⁸⁸ Trecho da entrevista com a professora Fernanda Crespo

⁸⁹ Trecho da entrevista com a professora Jéssika Rezende

<p>conflitos no contexto de disputa por hegemonia.</p>	<p>pela libertação nacional não é descolonização. Não é só: “os africanos vão aproveitar o fim da segunda guerra mundial e as metrópoles que estão enfraquecidas e vão dar um jeitinho aqui para escapar”. É toda uma construção da ideia de Negritude que vai acontecer ali, é todo um movimento cultural e intelectual e o engajamento em estratégias que são criadas pelos africanos, nas diferentes realidades em que eles vivem. A África não é um país e lá tem diversas estratégias de luta nessas nações que vão surgir daí”⁹⁰</p> <p>- “...no conteúdo de ditadura militar vou falar do Movimento Negro Unificado e assim a gente vai falando o tempo inteiro. Isso para eles entenderem que a História do negro não acabou e não começou com a princesa Isabel”⁹¹</p>
--	---

A partir da análise do quadro anteriormente apresentado nos salta aos olhos que implementar o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana implica num exercício de escolhas. Impossível é transmitir, durante o processo de escolarização, todo o conhecimento histórico e cultural acumulado pela humanidade, nesse sentido, conforme nos informa Circe Bittencourt:

“A autonomia do trabalho docente inclui, entre outros aspectos, a escolha dos conteúdos históricos para as diferentes salas de aula. Trata-se de optar por manter os denominados conteúdos tradicionais ou selecionar conteúdos significativos para um público escolar proveniente de diferentes condições sociais e culturais”⁹²

No entanto, conforme afirma Tomaz Tadeu, não é apenas de conhecimento que se trata a discussão curricular:

“No fundo das teorias de currículo está, pois, uma questão de ‘identidade’ ou de ‘subjatividade’ (...) Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextrincavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjatividade. Talvez

⁹⁰ Trecho da entrevista com a professora Jéssika Rezende

⁹¹ Trecho da entrevista com a professora Fernanda Crespo

⁹² BITTENCOURT, 2008, p. 137.

possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade.”⁹³

Compreendemos aqui que esse currículo, e as seleções de conteúdo que se realizam a partir dele, são uma questão de identidade e de subjetividade não apenas em relação ao aluno, mas também em relação ao professor. O docente realiza a seleção de conteúdos ancorado, também, em suas subjetividades. A exemplo disso, algumas vezes, durante as entrevistas, as professoras-militantes nos lembraram que a obrigatoriedade da Lei 10.639/03 é uma balizadora das práticas, um dispositivo e um ganho, mas que, no entanto, apenas os docentes em alguma medida comprometidos trabalham a implementação dessa lei de maneira antirracista:

“...a lei, por ser uma obrigatoriedade, não é tratada da mesma maneira por todo mundo. A maioria das pessoas encara assim: “a gente é obrigado a falar disso. Vamos falar e pronto”, mas falar por falar para cumprir uma lei (...) tem o ponto da trajetória de vida do cara, da forma como ele lida com as coisas como ser humano, independente de professor, profissional. É a visão de mundo do cara, se o cara é racista fora da escola ele vai ser racista dentro da escola e ele vai passar isso para os alunos. Se ele acha que ensinar revolução francesa é mais importante do que ensinar História da África ele vai fazer isso. Se na cabeça dele é mais importante, quando está falando de Vargas, abordar certas questões e deixar a Frente Negra de fora, ele vai fazer isso. Tem também muito da nossa escolha individual e a nossa escolha individual está com a nossa visão de mundo, com o que a gente aprendeu, não só na Universidade, mas com a maneira como a gente age na nossa vida”.⁹⁴

“Aí você vai selecionando, selecionando. Esse selecionar passa pela identidade desse professor, por quem eu sou enquanto professor, enquanto pessoa e para o que eu vou dar prioridade. Essa é uma outra questão que a gente tem que ver, porque o conteúdo é vastíssimo. A gente não dá conta então a gente pega e reescreve isso. Então você seleciona conteúdos e trabalha com eles a partir daquilo que você acha importante, daquilo que você defende do seu ponto de vista de mundo. Então é aquilo: o que o cara entende de mundo, como ele olha a sociedade brasileira e o que ele vai trabalhar? A gente vai fazendo isso, eu faço isso, a maioria do pessoal engajado faz isso: pega aquilo que você acha que é fundamental e dentro daquilo trabalha as questões étnicas, raciais, sociais, políticas. O conteúdo está lá, mas você trabalha ele de várias formas”.⁹⁵

⁹³ SILVA, 2010, p.15-16.

⁹⁴ Trecho da entrevista com a professora Carolina Viana.

⁹⁵ Trecho da entrevista com a professora Joana D’arc Araújo da Silva.

A partir dessa percepção os militantes-professores nos indicam possíveis posicionamentos para compreender essa lei:

“...foi um trunfo, uma arma, um instrumento de luta. Agora tem a lei, então além de ser importante porque a gente precisa combater o mal, o problema do racismo, é importante também porque tem que ser feito, porque a lei diz que tem que ser feito. Foi um instrumento bom. Para o militante foi importante porque ele já estava fazendo a sua luta, independente de ter lei ou não. Com lei é mais um argumento, um instrumento, porque aí tem que cumprir. (...) a lei é um instrumento de luta, um campo de luta”⁹⁶

“Porque me parece que, sendo a professora, você vai construir, vai trabalhar essas questões com o que te afeta senão não tem jeito, senão você vai ser um mero reproduzidor de conhecimento. Se não afeta o que eu estou vendo nas relações eu vou estudar. Eu não fui formada para dar aula de Grécia e Roma, mas com o currículo eu tenho que estudar para dar aula de Grécia e Roma, então porque o professor não estuda para dar aula de Império Ashanti? Isso é um problema! É porque tem uma outra coisa anterior que faz com que ele não se sinta responsável por esse tipo de conhecimento. Porque ele diz que esse conhecimento não é válido. E aí você não tem uma estratégia de gestão, de participação, de convencimento, mas também de sensibilidade para que o cara perceba que ele tem que fazer um trabalho honesto”.⁹⁷

O professor Aderaldo, com sua postura abertamente militante nos lembra que a própria lei é um campo de luta, nesse sentido a professora Janete nos fornece planos de ação para nos posicionarmos nesse campo. Sua perspectiva, que fala sobre o afeto e a importância de afetar o outro, entra completamente em acordo com ideia aqui apresentada de circulação de cultura de luta antirracista como instrumento para mobilizar novos docentes.

A subjetividade e a identidade docente, conforme pudemos perceber a partir das narrativas dos professores, ocupam um lugar central na escolha dos conteúdos. Retomando Circe Bittencourt, os professores tem autonomia para manter um conteúdo mais tradicional, leia-se: compactuando com o *status quo* eurocêntrico do currículo,

⁹⁶ Trecho da entrevista com o professor Aderaldo

⁹⁷ Trecho da entrevista com a professora Janete Santos Ribeiro em 22 de novembro de 2017, no âmbito da pesquisa para a dissertação “A Cultura de luta antirracista e as potencialidades do contato entre docentes de História e o movimento negro para a implementação da Lei 10.639/03”, Tijuca, Rio de Janeiro.

com o que *já é*; ou podem optar por fazer sua seleção operando nas frestas, conforme fazem os professores aqui entrevistados.

Tendo em vista essa questão – a necessidade de um compromisso prévio para a realização de uma seleção de conteúdos que desestabilize o *status quo* e aponte para o caminho de uma descolonização curricular - como poderemos avançar no debate da consolidação de uma educação antirracista?

2.2.2. - Estratégias atitudinais

A segunda dimensão destacada na análise do documento das diretrizes, realizada no capítulo 1, diz respeito a reeducação das relações étnico-raciais. Aqui, buscamos nos atentar para a dimensão que contempla valores e princípios, privilegiando as estratégias docentes que dizem respeito não aos conteúdos em si, mas às formas pelas quais se dão as relações raciais na comunidade escolar e, por consequência, os conflitos forjados nessas relações. Segundo o artigo 2º da resolução do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

§ 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, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. ⁹⁸

A preocupação apresentada por Nilma Bentes, liderança do movimento negro no estado do Pará, em sua entrevista ao CPDOC, ilustra, de maneira evidente a dimensão que buscamos trabalhar nesta seção:

“Na nossa situação aqui no Pará, nós dávamos ênfase a questão do livro didático, mas, fundamentalmente, às relações interpessoais. Porque a nossa experiência como militante é essa: uma coisa é tratar o material pedagógico, os professores, outra coisa é o relacionamento dentro da escola. Isso que eu acho que é o ponto nevrálgico da questão, que os livros não vão trazer. Porque a professora aprende esse negócio, mas lá do lado dela mora um negro que ela discrimina, ou a professora negra se auto desvaloriza e aí, quando tem um aluno negro, ela própria não sabe o que fazer na hora do ‘pega’. Isso que é difícil nessa questão da Lei 10.639 (...) Só conhecendo a história você não vai eliminar o seu racismo do dia-a-dia. Se, no ambiente

⁹⁸ BRASIL, 2004, p.31.

escolar, a merendeira dá por último o mingau para a criança negra, e dá duas vezes para a branca; o professor, que o outro xinga a criança e ele não interfere... isso é doloroso na nossa experiência de vida.”⁹⁹

Para dar início a análise das práticas docentes compreendemos que é importante conhecer, previamente, os contextos e conflitos em que os professores tem estado inseridos tanto em suas salas de aula quanto nas comunidades escolares que integram. Nesse esforço os professores nos contaram um pouco dos conflitos com que tem de lidar em seus contextos de trabalho:

“... a escola reflete a sociedade. O racismo está ali presente, o preconceito em relação aos estudos africanos... Há um ponto problemático na lei, quando a gente tentou nos primeiros anos: professores que diziam “eu não sou negro, como é que eu vou discutir isso?”¹⁰⁰

Essa percepção é bastante comum. A partir deste ponto de vista a lei teria a ver apenas com os negros, e os outros sujeitos na sociedade não precisariam (ou não poderiam!) tomar partido nessa discussão. O outro lado dessa mesma moeda é a crença de que os únicos a serem beneficiados pela implementação de uma educação antirracista seriam os estudantes negros. Tudo isso é fruto das percepções acerca do, já anteriormente citado “problema do negro”, que faz crer que o racismo é uma questão apenas da população negra e não da sociedade.

A professora Joana segue, relatando suas experiências com falas racistas no ambiente escolar:

“A gente percebe que essas questões estão presentes o tempo todo em relação aos outros elementos da comunidade escolar (...) Você não sabe o que é uma direção municipal e estadual em relação a essa questão racial, parece que eles vieram com uma venda nos olhos e pronto. Não enxergam nada e saem reproduzindo um discurso racista terrível. Às vezes você está no seu horário de descanso, na sala dos professores, entra o cara e vai fazer um comentário qualquer. No meio do comentário ele solta a sua fala racista. (...) eles foram formados culturalmente com essa ideia de que “bandido bom é bandido morto”, “negro quando não suja na entrada, suja na saída”, e infelizmente eu ouço isso dentro das escolas”.¹⁰¹

⁹⁹ ALBERTI; PEREIRA, 2007, P. 433-434.

¹⁰⁰ Trecho da entrevista com o professor Demartone Gomes

¹⁰¹ Trecho da entrevista com a professora Joana D’arc Araújo da Silva

A professora Jessika conta sobre como, no ambiente escolar, a ação deslegitimadora das discussões raciais por parte de outros docentes não só endossa o racismo na escola como atrapalha o seu trabalho:

“Eu sinto ainda, no espaço escolar, essa dificuldade, não só [com] os alunos, principalmente [com os] outros professores. Eu tive um problema com uma professora de matemática. (...) chegou a um ápice em que o menino, quando abria a boca para falar, os colegas faziam som de macaco. Nesse dia eu chorei. Acabou a aula e eu não conseguia me controlar porque eu falei: ‘não fazem comigo porque eu sou professora então eles não podem, mas fariam comigo também’. Eu falei com a diretora: ‘se isso não se resolver eu vou processar. Eu vou entrar na justiça porque isso está me incomodando, e eu não vou mais dar aula nessa turma’, teve uma professora de matemática que falou que isso era frescura. Se ela tivesse falado para a diretora ou para um colega professor beleza, mas ela falou para um desses alunos que era racista: ‘isso é frescura’. Quer dizer, enquanto a gente tem todo um trabalho para dizer que essa prática não deve ser feita, ela apoiou. O aluno vai entender isso [como?]: ‘a professora acha que não tem nada demais’, ‘essa professora está de frescura. Ela está querendo aparecer’”¹⁰²

Por fim, a professora Fernanda nos remete ao racismo institucional, colocando que, eventualmente nem é preciso uma fala ou atitude diretamente racista. Esse comportamento já é tão naturalizado que a própria estrutura escolar acaba por se organizar de forma que privilegie uns em detrimento de outros:

“...o que eu tenho visto de mais grave nas relações étnico-raciais na escola não tem vindo nem dos próprios alunos. Todas as escolas em que eu trabalho as turmas são divididas em turmas de notas muito altas até as turmas de muitos zeros. Se você pegar as turmas de notas muito altas a cor é muito mais clara, se você vai para as turmas de notas muito baixas a melanina forte está ali presente. (...). Eu acho que tem uma divisão muito cruel aí e que as equipes pedagógicas não estão sensibilizadas para lidar mesmo: ‘não! Ele não está ali porque ele tira zero’. É complicado”.¹⁰³

A partir do diálogo travado com os docentes é possível inventariar alguns desafios, no campo das relações escolares, com pistas para os conflitos raciais que entremeiam tais relações. A partir de curtos relatos pudemos observar situações em que o racismo estava presente nas relações professor-professor, direção-corpo docente, além da observação de um racismo estruturante que acaba por limitar as oportunidades dos alunos negros no processo de ensino-aprendizagem.

¹⁰² Trecho da entrevista com a professora Jéssika Rezende

¹⁰³ Trecho da entrevista com a professora Fernanda Crespo

Sobre essa última questão, a percepção da professora Fernanda não está só. Tal percepção dialoga, por exemplo, com a pesquisa de Mônica Peregrino, na qual a autora aborda os critérios de desigualdade com que são tratados os alunos dentro do espaço escolar. É preciso enfatizar que o foco deste trabalho é nas desigualdades referentes as questões de classe, e aos lugares ocupados pelos alunos pobres em uma escola específica desde a década de 1970 até 2005. No contexto da referida pesquisa a raça não aparece como elemento importante na construção das desigualdades. Entretanto, mesmo na ausência dessa dimensão acreditamos que parte de sua discussão seja profícua no sentido de indicar os alijamentos sofridos pelo processo de ensino-aprendizagem dos alunos negros nos ambientes escolares estruturalmente racistas. Referindo-se a “agregação seletiva”, Peregrino nos diz que:

“...[é a] ação do conjunto de critérios do julgamento escolar (julgamentos cognitivos, comportamentais ou morais) sobre os diferentes grupos sociais na escola. Em outras palavras, “pressão seletiva” é a ação dos mecanismos de atuação institucionais sobre os diversos (e desiguais) grupos que ocupam a escola, promovendo-os, distinguindo-os e permitindo-lhes a ocupação de posições necessariamente desiguais neste espaço profundamente marcado por hierarquias que é a escola. (...) Essas marcações facilitam-nos a visualização dos conjuntos formados, nos momentos de agregação das turmas, pelos critérios da seleção escolar. As marcações expõem aquilo que a instituição escolar não cansa de esconder: a confirmação, legitimação e aprofundamento, pela mediação da escola, de desigualdades “anteriores” e “externas” à instituição”.¹⁰⁴

Fazendo parte desse mesmo contexto, quando refletimos sobre essa “pressão seletiva” no que se refere às questões raciais que atravessam a escola, precisamos complexificar ainda mais o debate tendo em vista a existência do racismo institucional, que entendemos como:

“... toda forma de ocorrência que coloca em uma situação de desigualdade um coletivo, neste caso, um coletivo étnico. Ele não difere dos outros tipos de racismo, mas ele acontece através das instituições, coisa que não estamos acostumados a perceber. Então o processo de desenvolvimento institucional privilegia determinado tipo de grupo étnico em detrimento de outros.”¹⁰⁵

É nesse contexto que os docentes com os quais conversamos desenvolvem suas estratégias para atender a demanda pela reeducação das relações étnico-raciais, proposta pela Lei 10.639/03 e solidificada nas Diretrizes para sua implementação.

¹⁰⁴ PEREGRINO, 2006, p. 137 e 144

¹⁰⁵ CRISÓSTOMO, 2010. P.1 *apud* PACE e LIMA, 2011. P.4.

Evidentemente, os trechos aqui selecionados não representam a totalidade das ações desses professores, bem como as formas pelas quais o racismo se manifesta em contextos escolares não contemplam a totalidade das experiências existentes, no entanto eles nos possibilitam ao menos adentrar de forma parcial nesse campo. Nesse sentido, os professores nos contam um pouco sobre como as situações de conflito são mediadas de acordo com suas práticas:

“Mas começou a ter a coisa da macumba e eu tive que interferir e falar: ‘isso que vocês estão fazendo é racismo e intolerância religiosa, os dois são crime. Vocês dizem que gostam dele, dizem que ele é amigo de vocês...’, ‘ah professora, a gente está brincando com ele’, ‘vocês acham que ele gosta desse tipo de brincadeira?’ . Eu percebia no menino uma coisa assim: ‘se eu for reagir vai ficar pior então eu vou levar na brincadeira, vou rir também’. Quando eu falei isso: ‘vocês acham que ele está achando engraçado? É a religião dele. Se ele for fazer a mesma coisa com a religião de vocês, vocês não vão gostar’, ficou uma situação meio tensa em relação ao menino, como se ele estivesse sendo beneficiado: ‘agora é o protegido da professora porque ele é do Candomblé’. Foi necessária uma intervenção mais dura, mais punitiva: ‘isso aí é crime, vocês querem que eu dê uma queixa agora ou daqui a pouco?’ , aí a gente não sabe o que é medo, o que é respeito e o que é compreensão”.¹⁰⁶

A primeira estratégia aventada relaciona-se ao uso das legislações que criminalizam o racismo e a intolerância religiosa como um recurso retórico com vistas a dirimir os conflitos. Apesar de atender uma demanda emergencial, tal estratégia se mostra pedagogicamente frágil já que, segundo a professora, a partir de seu uso não se “sabe o que é medo, o que é respeito e o que é compreensão”.

Uma segunda estratégia relaciona-se ao uso da cultura pop como referência para aproximar-se do universo simbólico dos estudantes, ou ainda o uso do próprio conteúdo debatido em sala, para gerar reflexão.

“...normalmente quando eu tenho um problema entre estudantes eu pergunto para eles: ‘vocês já assistiram *Todo Mundo Odeia o Cris?*’, ‘Já!’, todos já assistiram, ‘lembram que lá tinha segregação racial? Tinha bairro para branco e, tinha escola [para brancos]. Eu, você e ele, você acha que a gente estaria morando em um bairro de brancos ou de não brancos?’, ‘de não brancos’, ‘eu, você e ele, não é?’ . [vocês] se hierarquizarem ali é comprar o discurso daquele europeu que eu falei lá nas grandes navegações que inventou que era superior para poder dominar os outros, sendo que você seria um dominado tanto quanto eu, tanto quanto ele”.¹⁰⁷

¹⁰⁶ Trecho da entrevista com a professora Jéssika Rezende

¹⁰⁷ Trecho da entrevista com a professora Fernanda Crespo

O professor Dermatone evidencia o que parece ser a base para todas as estratégias relativas à reeducação das relações étnico-raciais, a saber, a desnaturalização do racismo:

“A sala de aula é um mini-universo, o racismo está presente o tempo todo. Eu tomo sempre uma posição muito enérgica, porque a gente não pode deixar escapar, não pode deixar colar qualquer tipo de situação. As situações mais recorrentes são o cabelo das meninas, o menosprezo, apesar de que hoje você tem a questão do black power, do estilo afro muito forte, mas mesmo assim ainda acontece. A questão do chamar de macaco. Quando acontece não deixar passar, para não dar esse processo de naturalização, como se fosse algo comum. O professor tem que estar atento, não é estar um guardião da luta contra o racismo, mas atento, não deixar acontecer, pelo menos dar uma palavra, fazer algum gesto, porque senão a relação entre os alunos naturaliza”.¹⁰⁸

Enquanto a professora Joana evidencia o uso do corpo para afetar, criar identificação e dirimir conflitos:

“Essa questão da negritude: a primeira coisa que eu faço é me apresentar como negra. Eu falo da minha trajetória, eu sou piauiense, nasci em Parnaíba, falo que minha família é retirante e veio para o Rio de Janeiro, vou trabalhando essas questões históricas a partir da minha história. Eu falo do meu black lindo, do meu cabelo. Eu gosto muito de tecidos africanos, eu tenho algumas roupas então eu vou vestida. Eu gosto de faixas de cabelo então eu coloco as minhas faixas e o cabelo fica enroladinho para cima. Então eu uso o meu próprio corpo como instrumento de trabalhar essas questões. As meninas falam: ‘ah professora, o seu cabelo está lindo’, e daí tocam no meu cabelo. É muito legal isso. Você vai trabalhando essas questões a partir do seu corpo, da sua história. É o que eu uso”.¹⁰⁹

Considerando que a comunidade escolar é maior que apenas a relação professor-aluno dentro de sala de aula e que o professor enfrenta uma série de outras demandas, vindas de outras instâncias dessa comunidade, que dialogam com suas possibilidades e seus espaços de manobra para a implementação da lei, precisamos refletir um pouco mais além no que diz respeito ao nosso olhar sobre uma educação antirracista. Para além das estratégias que dizem respeito apenas ao trato com os alunos e no interior da sala de aula, um campo que permanece quase inexplorado é o das estratégias para a implementação da Lei 10.639/03 nos outros âmbitos da comunidade escolar. Nesse

¹⁰⁸ Trecho da entrevista com o professor Demartone Gomes.

¹⁰⁹ Trecho da entrevista com a professora Joana D’arc Araújo da Silva.

sentido o professor Aderaldo nos conta sobre a estratégia de denúncia, bastante utilizada, inclusive, pelo movimento negro:

“... tem uma coisa que está ao nosso favor: ninguém quer ser racista. Só os racistas mesmo, assumidos, mas no Brasil são poucos, aqueles que dizem: ‘eu sou’. (...) Quando você percebe isso você tem que jogar o problema para fora, mostrando que a situação racista está se manifestando. Ser contra você desenvolver um trabalho ou você desenvolver um debate na questão, tem que ter argumento. Se é contra porque é racista, então vai ter que dizer. Isso é um trunfo: a denúncia. O movimento negro fez muito isso, denunciou muito. Denunciar: “você está sendo racista”, porque se pode para uma determinada pessoa fazer determinada coisa porque não vai poder... é porque é uma questão racial? Porque vai falar sobre cultura negra? A estratégia da denúncia é importante”.¹¹⁰

Enquanto isso a professora Joana fala da importância das parcerias para que esse trabalho se efetive:

“...na minha origem do município, a escola em Campo Grande, eu trabalhei com uma sala de leitura sensacional, a gente tinha uma parceria muito boa. Eu levava meus alunos do fundamental, do 6º ao 9º, fazia contação de histórias, levava para discutir os curtas, porque tem uma série de curtas que pensam a questão da identidade negra, “O Xadrez das Cores” e outros. Assim fluía diferente, chegava aos colegas de forma diferente. Quando você está com um bom grupo, que você faz parcerias, você tem História, Geografia, Língua Portuguesa (...) é mais efetivo, o aluno, percebe melhor essa questão quando a escola acolhe isso”.¹¹¹

A partir da compreensão de que um ambiente em que se estabeleçam parcerias é mais propício para o desenvolvimento de uma implementação potente, a professora Joana se detém em refletir sobre possíveis estratégias para sensibilizar os outros docentes que fazem parte de sua comunidade escolar assumindo para si essa “responsabilidade”:

“Eu tenho umas ideias que eu ainda não consegui implementar, mas que todo ano eu tento. Primeiro você [vai] apresentar a questão, através de um filme, isso seria fundamental para trazer essa reflexão para o grupo de professores. Mas você pode fazer, no início do ano uma mesa, um debate, trazer uma autoridade, alguém de fora para falar, para trazer essa discussão à tona, seria por aí. Você faz um PPP que consiga trazer essas questões sem o cara achar que é mais um conteúdo. Mas para isso, dentro de uma escola, você tem que contar com quem administra, com o cara que está dirigindo. Se você consegue colocar esse

¹¹⁰ Trecho da entrevista com o professor Aderaldo Pereira dos Santos.

¹¹¹ Trecho da entrevista com a professora Joana D’arc Araújo da Silva.

projeto, fazer com que isso aconteça no início do ano, no meio do ano traz mais uma discussão, em novembro você traz outra, eu acho que seria esse o caminho para ter sucesso. Trazer essas narrativas para dentro da escola porque elas ficam lá e a escola aqui, como que em dois mundos separados. Eu acho que se essas narrativas viessem para a escola ao longo do ano você teria uma maneira de tocar esses professores ou de trazê-los a reflexão sobre essa questão.”¹¹²

Pensando na sensibilização desses professores, retomamos mais uma vez o caminho que nos levará as questões colocadas no terceiro capítulo deste trabalho, no qual refletiremos sobre o papel que o movimento negro ocupa no processo de implementação da lei.

Em termos de implementação da Lei 10.639/2003, conscientes de que falamos apenas acerca de um pequeno universo de professores comprometidos, observamos que a estratégia da disputa curricular tem ganhado força e a História e Cultura afro-brasileira tem entrado por diferentes frestas articulando-se à História, não como um apêndice, mas com status de narrativa histórica, ou ao menos esse esforço tem estado bastante em evidência nos trabalhos acerca desse tema. Entretanto, outro aspecto central para a implementação é a reeducação das relações étnico raciais. A partir dos relatos pudemos perceber que esse aspecto apresenta um pouco mais de dificuldade.

Todas essas estratégias são muito bem-vindas e são indícios pelos quais podemos começar a percorrer esse caminho, no entanto, em uma rápida comparação das narrativas docentes acerca das estratégias relativas aos conteúdos, por um lado, das estratégias relativas às atitudes, por outro, foi possível perceber que os professores falam de forma bem mais estruturada, com mais segurança e confiança das estratégias que mobilizam em relação aos conteúdos.

Suas produções, muito importantes para dar visibilidade a história e cultura da população negra, fazem parte de uma crescente rede de produções que tem alimentado novas narrativas históricas. No entanto, dentre esses trabalhos, muito poucos, e nenhum no espectro da pesquisa aqui realizada, trazem contribuições específicas para que se avance no sentido da reeducação das interações sociais dentro das salas de aula ou da comunidade escolar, em geral.

¹¹² Trecho da entrevista com a professora Joana D'arc Araújo da Silva.

2.2.3. – Dimensões de um mesmo processo

A divisão aqui realizada entre estratégias conteudinais e estratégias atitudinais foi, na realidade uma opção analítica, que nos permitiu perceber de forma mais específica, os caminhos que vem sendo percorridos em cada um desses aspectos. É preciso evidenciar, então, que neste trabalho compreendemos essas duas dimensões como sendo indissociáveis. É impossível pensar o exercício da docência em História olhando apenas para os conteúdos ou apenas para as práticas pedagógicas, essas duas dimensões são complementares e estão inscritas nas diversas indagações acerca do currículo adequado para uma educação antirracista. Da mesma maneira, ao serem, ambas, acionadas nos documentos das diretrizes podemos perceber a necessidade de que esses dois impulsos - a disputa por um conteúdo curricular que descolonize e a construção de práticas pedagógicas antirracistas - andem lado a lado. As professoras entrevistadas nos falam um pouco acerca dessa complementaridade em suas práticas:

“No sexto ano a gente trabalha história antiga, gregos, egípcios... Tem a questão de o ser humano ter surgido na África, então já é uma oportunidade de você dizer: ‘se é ser humano se deve a África!’, puxar isso, ‘mas todo mundo professora, até o fulano?’, que é de repente o mais claro, ‘até o fulano’. Entra em Grécia e Roma e eles sabem tudo de deuses gregos e romanos por causa do jogo, e adoram o Thor que é um deus nórdico. No ProfHistória tinha um colega que falou que aproveitava essa parte para trabalhar também com os Orixás, eu comecei a fazer isso, vi que estava dando certo e resolvi deixar. Eu falava: ‘ah, você acha o Thor maneiro, acha o Thor legal? Conhece outro deus ou outra deusa que também seja o deus ou deusa dos raios e trovões?’, alguém puxa lá um deus romano e eu falo ‘e Iansã, já ouviram falar?’. No sexto ano eu costumo fazer isso. Eu pergunto: ‘porque vocês gostam de Thor, gostam de Zeus, mas quando eu vou falar de Iansã, quando eu vou falar de Ogum, de Oxum vocês dizem que é coisa do demônio?’. Daí eu já puxo pela questão racial também”.¹¹³

No trecho acima é possível perceber a estratégia adotada pela professora Fernanda que, diante de potenciais conflitos referentes a cor da pele ou as religiões de matriz africana, aciona o conteúdo já trabalhado em sala para gerar reflexão nos alunos. Essa estratégia nos mostra o potencial descolonizador que a Lei 10.639/03 possui quando implementada de forma articulada em suas diversas dimensões. Ainda nesse sentido a professora Carolina nos apresenta sua experiência evidenciando as conexões entre conteúdos e práticas antirracistas:

¹¹³ Trecho da entrevista com a professora Fernanda Crespo

“O que eu percebo é: a partir do momento eu que você começa a trazer esses conteúdos dentro da matéria, melhora o relacionamento, porque quando eles começam a ver com naturalidade o lugar social do negro, quando eles começam, dentro da matéria a dissociar os estereótipos a partir do trabalho com o conteúdo, no cotidiano eles conseguem ter uma relação melhor. A criança não vai problematizar muito sobre aquela prática. Tem que ser outros tipos de abordagem e essa abordagem passa pelo conteúdo. Quando você trabalha com uma criança a literatura africana, por exemplo, ela começa a perceber que aquele personagem da história da literatura africana que ela está vendo é tão legal quanto o outro personagem lá da Disney que ela vê, você já está construindo uma maneira nova de olhar”.¹¹⁴

O professor Aderaldo evidencia sua forma de contornar possíveis resistências ao trabalho, articulando problematizações que se ligam aos conteúdos históricos:

“Uma situação em que uma jovem, com um pouco mais de idade, que era evangélica, quando eu comecei a falar sobre África a primeira reação foi negativa. Só que a gente vai falar da História do cristianismo e ela não se deu conta de que o cristianismo surgiu na África. Muito daquilo que ela cultua como religião tem tudo a ver com a África. Que (...) Moisés nasceu no Egito, portanto ele é um africano. Ao mesmo tempo você também aproveita para discutir essa ideia do Egito como não estando na África, porque muitos jovens aprendem achando que o Egito não fica na África. Aprendem a grandeza das pirâmides: “como é que um povo conseguiu fazer aquilo tudo daquela forma antiga”, e nunca vai associar que aquilo ali é africano, porque o que está enrustado é a ideia da África como coisa negativa. Tem que usar esse argumento. No geral a receptividade foi boa. É interessante que cada reação negativa você pode aproveitar e tentar trazer para um debate que ajude na compreensão. Isso é uma estratégia mesmo”.¹¹⁵

2.2 – Retomando a questão da implementação potente da lei.

Após a detalhada apresentação dos professores entrevistados, retomamos a questão aventada no início desse capítulo: O que temos chamado de implementação potente da lei?

Para compreender essa ideia não podemos deixar de refletir sobre os principais destinatários dos benefícios dessa política pública: os estudantes. Tivemos oportunidade de ter contato com as estratégias docentes das mais variadas, abordando as diferentes

¹¹⁴ Trecho da entrevista com a professora Carolina Viana.

¹¹⁵ Trecho da entrevista com o professor Aderaldo Pereira dos Santos

dimensões em seus diferentes aspectos. Vejamos agora o que os professores nos contam acerca da recepção e do impacto dessas estratégias em relação aos discentes:

“...eu sempre faço uma abordagem de tentar fazer com que as pessoas pensem como elas devem ser pessoas melhores e o que a gente aprende na História, mas na escola de maneira geral, tem que servir não apenas para conseguir um emprego, não apenas para acumular conhecimento. Como é que a gente pode se sentir uma pessoa melhor? E o que seria melhor? Seria você discriminar uma pessoa? Você ser racista? Você se achar superior? Ou o melhor é você buscar reconhecer que tem pessoas diferentes e que elas são iguais do ponto de vista do ser humano. Esse tipo de abordagem, no adolescente e na criança, sempre teve uma receptividade boa, porque eles estão abertos para questionar”.¹¹⁶

Evidenciando o caráter de transformação buscado em sua prática o professor Aderaldo indica que o objetivo é que os estudantes possam tornar-se pessoas melhores e ao mesmo tempo pessoas que somam na luta contra o que é ruim. Nesse caminho o professor aponta boa receptividade das estratégias por ele adotadas.

A professora Carolina, a partir da observação de suas turmas no decorrer da implementação das estratégias por ela adotadas, indica que, aos poucos, os estudantes começam a se identificar e a naturalizar uma forma menos racista de se relacionar.

“E você acha que essas abordagens atenuam os casos de racismo?”

Eu acho. Não de primeira, mas desde que eu comecei a trabalhar bastante essas questões, a tentar fazer pontes o tempo inteiro com a História africana e afro-brasileira e de mostrar para eles essas coisas o tempo inteiro, melhorou um pouco. Melhorou um pouco a compreensão deles e a forma deles se identificarem. Quando você trabalha a história dos negros o tempo inteiro, esse é um conteúdo recorrente e você fala sobre isso em sala de aula com naturalidade, os alunos encaram aquilo ali com naturalidade, a relação dele com o colega e a percepção dele enquanto pessoa é natural, ele não se enxerga como uma exceção e o colega também não vai enxergar ele como uma exceção porque está ali, está naturalizado”.¹¹⁷

Já a partir da experiência da professora Jessika observamos que trabalhar com conteúdos e práticas tão fora do *status quo* eurocêntrico, estruturalmente racista e naturalizado, pode ser um processo bastante conflituoso:

“...eu percebi, que quanto mais destaque a gente deu para o tema da África e dos negros, mais as relações ficaram tensas. (...) É uma coisa muito complicada. Da mesma forma que eles vieram aqui e viram o Museu do Negro com várias referências

¹¹⁶ Trecho da entrevista com o professor Aderaldo

¹¹⁷ Trecho da entrevista com a professora Carolina Viana.

ao Candomblé e a Umbanda e eles perceberam aquilo como cultura, eles eram hostis com o colega que era do Candomblé. (...) Na mesma turma do Navio Negroiro¹¹⁸, uma turma que tinha muitos negros, um aluno específico era constantemente chamado de macaco, mas constantemente mesmo. (...) Eu pedi um aluno para pegar uns livros, eu não esqueço disso, pedi para um aluno negro. Não foi uma coisa pensada, foi assim: “fulano, você está conversando aí. Pega esses livros pra mim e leva pra sala dos professores”, o outro aluno branco falou: “ah professora, posso ir junto? ”, eu falei “pode”, um outro que estava sentado falou: “se ele não colaborar dá umas chicotadas nele”. Eu fiquei chocada com aquilo, eu falei: “que isso! ”. Na mesma aula, eu acho, eu peguei um aluno falando: “você é assim mesmo. É porque você é de uma sub-raça”, isso é muito sério. (...)E eu senti tanto nos professores quanto nos alunos que essa tensão foi provocada muito porque o projeto da escola começou a colocar os negros em evidência, a empoderar, e isso começou a incomodar. Eu escutei em vários momentos: “agora tudo é preto nessa escola”, “eles só sabem falar de preto, não tem outra coisa? ”. Essas relações ficaram meio tensas.”¹¹⁹

Longe de estabelecer eficácia ou taxas de sucesso apontamos para o que se mostra contínuo nas narrativas apresentadas, leia-se, o fato de que todas elas apontam para o potencial de transformação cultural entre os estudantes. Conforme Hall já nos disse anteriormente:

“Por que, na verdade, aconselhamos nossos amigos que estão com problemas, senão pela expectativa de que o que dissermos realmente mude suas atitudes, e que esta "mudança de cultura" mude seu comportamento, e que eles conduzam suas práticas sociais de forma diferente, conforme um novo conjunto de normas e significados culturais?”¹²⁰

O professor Aderaldo aponta a boa receptividade frente a sua investida de fazer com que os alunos se tornem “pessoas melhores”. Tal investida é repleta da intenção da transformação cultural. A professora Carolina nos dá indícios das transformações que começam a ocorrer em suas turmas, a partir da própria transformação de suas práticas. Enquanto a professora Jessika nos apresenta sinais evidentes da instabilidade produzida pelo fato de suas práticas colocarem os negros em evidência. Nos amparando na ideia da instabilidade produtiva de mudança cultural¹²¹ consideramos que é preciso incomodar e tirar os sujeitos de suas zonas de conforto para que isso gere debate e quem

¹¹⁸ A professora refere-se a uma atividade de culminância, relativa à problematização das relações raciais, que julgou como positiva, realizada pela turma.

¹¹⁹ Trecho da entrevista com a professora Jéssika Rezende.

¹²⁰ HALL, op. It. p. 40-41

¹²¹ BHABHA, *O local da cultura*. 1998.

sabe, transformações. A experiência da professora Jessika elucida bem essa criação de instabilidades.

O que observamos em todas as estratégias aqui apresentadas é justamente essa intenção de gerar transformação, ou seja, seu potencial de criar “instabilidade produtiva de mudança cultural”, justamente o objetivo fim esperado pela legislação: a formação de indivíduos aptos a lidar com os diferentes grupos étnico-raciais, de maneira democrática.

Retomando a ideia de implementação “potente” da lei, a partir da análise das entrevistas aqui realizadas, assumimos que tal implementação não possui – e nem deve – um roteiro pré-estabelecido, mas se constrói a partir de incontáveis possibilidades de articulações e estratégias relacionando-se, dessa maneira, ao compromisso político com transformação cultural adotado pelo professor.

Ao fim, compreendemos que, uma vez que tais docentes se apropriem da cultura de luta antirracista suas práticas docentes passam a refletir tal transformação tornando-se capazes de afetar novos sujeitos produzindo mudança cultural.

Acerca da apropriação da cultura de luta antirracista por parte desses docentes nos deteremos no próximo capítulo.

Capítulo 3 – Movimento negro e docentes de História, as potencialidades do contato.

No capítulo anterior pudemos iniciar nosso contato com os professores aqui entrevistados. Conhecemos os contextos de formação pelos quais foram selecionados para esse trabalho e também pudemos observar os contextos escolares em que atuam, além de suas estratégias para a implementação de uma educação antirracista.

Essa extensa imersão pavimentou o caminho para que possamos chegar finalmente ao cerne desse trabalho, algo que todos os professores aqui entrevistados tem em comum: a marca do contato com o movimento negro em suas trajetórias. Diante das questões que apareceram no decorrer desse texto – e dessa pesquisa – o que propomos a seguir é analisar justamente esse contato refletindo sobre o que as experiências aqui apresentadas tem a nos dizer sobre o papel do movimento negro no processo de implementação da Lei 10.639/03, e mais, sobre o quanto esse contato tem a contribuir com o avanço de uma educação antirracista, sobretudo no campo da formação de professores.

3.1 – Movimento negro e docentes de História: uma interlocução possível

A leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana a partir de uma chave de análise que priorize o professor, nos permite trazer à baila questões fundamentais. Inicialmente o documento das diretrizes apresenta como um de seus objetivos:

“...garantir o direito dos negros, assim como o de todos os cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino (...) orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais”.¹²²

Entretanto, apesar dessa indicação presente no documento, na realidade ele passa a vigorar diante de um contexto em que se faz presente um gigantesco corpo de profissionais não formados, segundo os próprios parâmetros estabelecidos pelo documento, para essa ação.

¹²² BRASIL, 2004, p.11.

Mais adiante o documento segue dizendo que:

“É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas.”¹²³

Note que, de maneira nenhuma o documento propõe uma simples inclusão de conteúdos, ele opera num nível bem mais subjetivo, logo, apenas o acesso a uma base de conhecimentos seria insuficiente para sua implementação. Essa contradição se agrava ainda mais quando o documento evidencia que:

“Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos.”¹²⁴

Em seu cerne o documento traz a ideia de reeducar para as relações étnico-raciais. Nesse sentido, vai ganhando força, aqui, a ideia de que a incoerência entre a formação docente – sobretudo a formação da identidade profissional – e a natureza das ações delegadas aos professores, figure entre os grandes dificultadores do processo de implementação da Lei 10.639/2003.

No primeiro parágrafo do texto das determinações, é dispendida alguma atenção para lembrar que a obrigatoriedade possui fortes repercussões pedagógicas e se reflete inclusive na formação de professores, ele indica uma possibilidade de desenvolvimento de pedagogias de combate ao racismo e a discriminação com o objetivo de forjar, entre os mais diversos grupos étnico-raciais, a capacidade de relacionar-se sem hierarquizações:

“Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las.”¹²⁵

¹²³ BRASIL, 2004, p.17.

¹²⁴ BRASIL, 2004, p.15.

¹²⁵ BRASIL, 2004, p.17.

Aqui podemos inferir de forma ainda mais incisiva, as contradições relacionadas à identidade, principalmente quando se pensa em formação. A lei demanda uma atuação que não está relacionada somente aos conteúdos, mas também a posturas e práticas que precisam ser transformadas **pelos professores**, mas que também precisam ser transformadas **nos professores**. Isso implica em uma mudança de caráter mais profundo, que mobilize transformações identitárias, que mobilize mudança cultural.

Pensando nas possibilidades de mobilização dessa transformação tendemos a concordar com a percepção de Amauri Mendes Pereira, quando ele afirma que “O terreno da instituição e realização da vontade, para o bem e para o mal, é a política; e então, é essencial a tenacidade do combatente.”¹²⁶ Do lado de cá da implementação dessa lei ainda há combate e, nesse sentido, o principal agente mobilizador da luta contra o racismo, o movimento negro, ainda tem muitos papéis a desempenhar.

Para além da luta política articulada em frentes diversas, o movimento negro desempenha um outro papel na sociedade que fica relegado ao segundo plano ou nem mesmo é mencionado. Como afirma Nilma Lino Gomes: “O movimento negro é um educador.”¹²⁷, e “assim como outros movimentos sociais, ao agir social e politicamente, reconstrói identidades”¹²⁸. Aprofundando um pouco mais essa ideia de movimento negro educador, Gomes exemplifica o potencial (re)educador do movimento:

“Articulados às práticas e intervenções do movimento negro e sendo reeducados direta ou indiretamente por ele é possível encontrar, também no Brasil, vozes e corpos negros anônimos que atuaram e ainda atuam na superação do racismo e na afirmação da identidade, dos valores, do trabalho, da cultura e da vida da população negra, presentes no cotidiano da sociedade brasileira. São as negras e os negros em movimento: artistas, intelectuais, operários e operárias, educadoras e educadores, dentre outros, ou seja, cidadãs e cidadãos que possuem uma consciência racial afirmativa e lutam contra o racismo e pela democracia, mas não atuam necessariamente em uma entidade ou organização específica”¹²⁹

Refletindo acerca dos movimentos sociais como formadores Arroyo segue afirmando que:

“Eles reeducam os indivíduos, os grupos e a sociedade. Mostram a urgência do reencontro da pedagogia com essas dimensões éticas tão determinantes nas possibilidades de

¹²⁶ PEREIRA, 2005, p.41.

¹²⁷ GOMES, 2017, p.13.

¹²⁸ GOMES, 2017, p.28.

¹²⁹ GOMES, 2017, p.18.

formação e humanização, inclusive da infância popular que conduzimos como educadores. Nos processos educativos há um misto explosivo de condições objetivas, de crenças, valores, culturas, memórias, identidades, subjetividades, emoções, rituais, símbolos, comemorações... que se dão de maneira privilegiada nos movimentos sociais. »¹³⁰

Endossando a perspectiva de Arroyo e Gomes os professores aqui entrevistados nos apresentam, a partir de suas experiências, essa faceta do movimento:

“Quando eu fui para a História eu já fui muito influenciada pelo movimento negro, muito dedo na cara, muito influenciada pela militância. Foi uma formação dessa identidade de circulação, circular entre a academia, a militância e a área de educação, por conta da aproximação com a Azoilda¹³¹ desde 86. Então o que me formou foi a articulação desses 3 elementos. Eu fui a muitas escolas, eu fui a muitos encontros, seminários, simpósios na academia e fui a muitos encontros do movimento negro, assim como junto com a Azoilda, a gente promoveu muitos fóruns de debates dessas 3 instâncias. Quando você me pergunta de formação eu te diria que a minha formação tem esses 3 pilares. Eles não são hierarquizados na minha cabeça, eles estão em diálogo. »¹³²

A partir da experiência acerca de seu processo de formação profissional Janete nos apresenta o movimento negro justamente nesse espaço de formador, evidenciando inclusive, a não hierarquização de sua influência em relação as outras instâncias por ela elencadas.

“...o movimento social é uma escola. O movimento social é também um instrumento de educação (...) porque ele forma as pessoas, não só para serem militantes de uma determinada luta, mas para exercerem a sua cidadania em qualquer lugar que ele esteja. Portanto tem esse aspecto do movimento social como uma escola, como educação, sem ser essa educação formal, mas uma forma de educação (...) como o movimento social é uma escola, ele aprende as saídas, ele aprende a usar as saídas

¹³⁰ ARROYO, 2003, p.42-43 apud GOMES, 2017,p.52.

¹³¹ Azoilda Loretto Trindade – Ativista da luta contra o racismo e com atuação voltada à educação das relações raciais, Azoilda tinha no acolhimento, na sensibilidade e no cuidado princípios que orientaram suas ações na educação pública, no ensino superior, nos diversos textos e artigos que produziu, nas reuniões e ações do movimento negro brasileiro. Doutora em Comunicação e Cultura, Mestra em Educação, atuou como supervisora educacional - Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e foi professora da Universidade Estácio de Sá e do Conservatório Brasileiro de Música, coordenadora do Instituição Projeto Diálogo entre Povos e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Identidades e Alteridades: Diferenças e Desigualdades na Educação. Atuou como consultora do Canal Futura, da TVE e do UNICEF, Coordenadora Pedagógica do Projeto "A Cor da Cultura".

¹³² Trecho de entrevista com a professora Janete Santos Ribeiro.

possíveis e as estratégias para determinadas situações. E também as informações”.¹³³

Aderaldo, por sua vez, evidencia que essa formação, protagonizada pelos movimentos sociais, não apenas forma na militância, mas também no exercício da cidadania. Isso quer dizer que, a luta não “faz” apenas militantes do movimento negro, mas “faz” também sujeitos conscientes e com a capacidade de compreender e se sensibilizar com as injustiças sociais como, por exemplo, o racismo.

Tendo em mente o potencial educador apresentado pelo movimento negro e a mudança cultural estimada aos professores de História nos deteremos agora sobre as experiências de contato entre o movimento social e os docentes entrevistados nessa pesquisa, com vistas a compreender as potencialidades desse contato para a formação de professores comprometidos com a implementação dessa lei.

3.2 – O contato entre o movimento negro e os docentes de História

3.2.1 – O movimento negro¹³⁴

3.2.1.1 – O contato com o movimento negro

Quem nos conta sobre a experiência nesse primeiro espaço de contato são os militantes-professores que estabeleceram o contato com o movimento negro da década de 1980. Estes, a partir da apropriação da cultura de luta antirracista, tornaram-se, eles mesmos, militantes. Os professores nos contam sobre seus primeiros contatos com o movimento:

“Com essa coisa da questão racial na cabeça, meio confusa, pela via do cinema do Glauber Rocha (...), no dia a dia com o meu pai falando das preocupações dele e vivendo as situações reais de discriminação (...) eu fui começar a trabalhar, (...) Nesse trajeto da barca até a 1º de março, andando pela Praça XV eu

133 Trecho de entrevista com o professor Aderaldo Pereira dos Santos.

¹³⁴ A categorização de movimento negro escolhida para definir os tópicos desta última parte do trabalho inspira-se na categorizações feitas por Nilma Lino Gomes em seu livro, “movimento Negro Educador”. A autora categoriza o movimento em: “movimento negro” e “negros em movimento”, colocando na primeira categoria grupos “políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial”(p.23), enquanto na segunda categoria ela coloca: “artistas, intelectuais, operários e operárias, educadoras e educadores, dentre outros, ou seja, cidadãos e cidadãos que possuem uma consciência racial afirmativa e lutam contra o racismo e pela democracia, mas não atuam necessariamente em uma entidade ou organização específica.”(p.18)

vejo uma banca de madeira com dois pauzinhos e uma faixa em cima escrito: “movimento negro bota banca”, e uma menina negra vendendo jornais e livros. Eu passei a primeira vez, olhei, vi aquilo e achei curioso porque eu estava com a questão, mas nunca tinha ouvido falar diretamente de movimento negro, não sabia direito o que era. Na segunda vez que eu a vi, fui falar com ela, fui ver o que era. Ela me deu um documento escrito assim: “porque devemos lutar contra o racismo? ”, com a resposta de vários porquês: “porque não tem gerais negros”, “porque os negros são os que mais sofrem violência policial”, vários porquês. A Suzete, que era a pessoa que estava ali naquela banca, me mostrou jornais, na época era o jornal Sinba – Sociedade Intercâmbio Brasil África. Nesse primeiro dia ela começou a conversar comigo e me disse assim: “sexta feira vai ter uma reunião lá no IPCN – Instituto de Pesquisa das Culturas Negras – que fica na Mem de Sá, 208”, “Nós vamos fazer uma reunião para avaliar o 20 de novembro. Aparece lá para conhecer o pessoal”. Eu fui para a reunião. Nessa reunião eu vejo um monte de negros e negras, uma sede lotada de gente avaliando o que ocorreu no 20 de novembro. Aquilo ali foi surpreendente para mim, eu nunca tinha visto. Eu tinha 18 para 19 anos (...). Aí foi o início mesmo. O início é esse momento que eu vou para o IPCN. (...) depois, de lá para cá foi uma coisa diária. Você se envolver com reuniões e encontros, a dedicação se tornava cada vez maior”.¹³⁵

O professor Aderaldo indica os primeiros questionamentos acerca de ser negro a partir do cinema e das estratégias de sobrevivência acionadas contra a violência policial. Ao passo que apresenta seu contato com o movimento negro através da ação desse movimento na rua. Já o professor Demartone indica seu contato a partir da organização dos comitês para a comemoração dos 100 anos da abolição:

“Eu tenho uma história como militante. Desde os 18, 19 anos. Desde que eu entrei na universidade me engajei no movimento negro, já estive em entidades, sou filiado a várias entidades. Eu tenho uma história de mais de 30 anos. (...) O engajamento se dá na universidade, junto ao movimento negro, 1987 ou 88, nas comemorações dos 100 anos da abolição, ao mesmo tempo com a criação dos comitês, inclusive aqui em Campo Grande eu ajudei a montar. Foram rolando vários encontros a partir desse grupo e depois uma relação com vários movimentos do movimento negro, várias entidades, e até hoje eu continuo”.¹³⁶

¹³⁵ Trecho da entrevista com o professor Aderaldo Pereira dos Santos.

¹³⁶ Trecho da entrevista com o professor Demartone Silva Gomes.

A professora Janete evidencia a importância da universidade na possibilidade de circulação e do primeiro contato com o movimento negro, que se deu a partir do IPEAFRO.

“...estar no Fundão me ampliou o universo de possibilidades de circular, de conhecer gente.¹³⁷ Me percebi, no Fundão, mulher negra. A primeira vez que eu fiz uma disciplina falando de relações raciais foi na faculdade de letras em 86, num curso de cultura negra, uma introdução para pensar a identidade nacional. Foi um curso oferecido pela galera do CA (...). E lá nesse curso eu ouvi falar do IPEAFRO e de outros espaços de formação ligados ao movimento negro. Um desses espaços era a UERJ, que ofertava na época um curso do IPEAFRO. Eu fiz o curso e dali fiz outros. No meio dessa circulação eu conheci o grupo do Aderaldo¹³⁸, da nossa agora ancestral Azoilda¹³⁹, Amauri Mendes¹⁴⁰, Yedo¹⁴¹, esse era um grupo que estava ligado também ao IPCN. A minha formação em 86 e 87 foi com essa galera. A partir daí eu comecei a querer entender as relações raciais no Brasil”.¹⁴²

Agora que já estabelecemos o contato entre os nossos professores e o movimento negro, qual teria sido o impacto que esse contato causou na trajetória docente dos nossos entrevistados?

3.2.1.2– Impactos da cultura de luta antirracista do movimento negro na docência dos militantes-professores

O contato com o movimento negro, aqui apresentado, tendo começado inclusive antes do início de suas atuações profissionais, foi determinante para a consolidação da

¹³⁷ O primeiro curso universitário da professora Janete foi em Matemática, tendo abandonado no sétimo período, formando-se então em História. Por esse motivo sua referência ao “Fundão”, Campus da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

¹³⁸ Aderaldo Pereira dos Santos – Professor de História e militante do movimento negro entrevistado nessa pesquisa.

¹⁴⁰ Amauri Mendes Pereira – Fundador da Sociedade de Intercâmbio Brasil-África (Sinba), participou da criação do Movimento Negro Unificado (MNU) e integrou a direção do Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN). Ver: “Histórias do movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC”

¹⁴¹ Yedo Ferreira – Foi militante comunista até a década de 1960, quando se afastou dessa militância devido por conta da perseguição da ditadura civil-militar. A experiência acumulada nessa militância foi fundamental na organização de entidades do movimento negro na década de 1970, tendo sido fundador da Sinba, do IPCN e do MNU. Ver: “Histórias do movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC”

¹⁴² Trecho da entrevista com a professora Janete Santos Ribeiro.

identidade pessoal e profissional desses professores, conforme o professor Aderaldo nos conta a seguir:

“Eu comecei a universidade em 85, depois eu fiquei envolvido até o pescoço no movimento negro. (...) eu era linha de frente então a gente tirava leite de pedra porque era um movimento que não tinha recursos, se você tinha que fazer um encontro, fazer uma manifestação, ou fazer um ato, tinha que se desdobrar então o tempo de envolvimento era muito grande. Eu entrei em 85, mas a década de 80 foi a que eu mais atuei do ponto de vista da militância. Não só eu, mas eu acho que o movimento estava mais nas ruas. Depois veio a década de 90 que também teve uma força. Então eu fiz a universidade, mas quando eu fui assumir mesmo uma turma já era 96, eu já tinha 16 anos de militância, então não tem como ir para uma sala de aula e não levar”.¹⁴³

Nos trechos adiante o professor nos conta um pouco sobre o impacto da cultura de luta antirracista em suas práticas docentes:

“O fato é que o envolvimento com a militância cria percepções de como o racismo se manifesta, tanto na escola como nas ruas e você sabe como lidar com as estratégias de enfrentar, de combater aquilo ali. Até porque você percebe muitas coisas que às vezes as pessoas passam e não percebem. A partir do momento que você desperta para essa questão você entende algumas reações de “porque não pode fazer aquilo”, e aí você tem que desconstruir aquele argumento. O que pode estar por trás de algum diretor, alguma gestora que não queira que discuta, por exemplo a questão do Zumbi na sala de aula, ou a questão do Candomblé. Não tinha como, eu já entrei na década de 90 com um acúmulo grande de militância. Ao sair dali para a sala de aula eu já saí com...”¹⁴⁴

O professor Aderaldo vai nos informando sobre as “habilidades” que desenvolveu graças a essa militância prévia: a percepção apurada, as estratégias e mais adiante ele fala também da capacidade de resistência diante dos obstáculos colocados a implementação, além do conhecimento das situações relacionadas aos conflitos raciais em contexto da comunidade escolar.

“... tem que saber tocar também, porque se você tem alunos negros em sala você tem que saber que determinadas coisas podem também afetá-lo. É por isso que o militante tem essa situação que o favorece, porque ele já vivenciou essas situações no movimento”.¹⁴⁵

“Na comunidade escolar a reação é muito difícil, em todas elas. Quando você está lidando com alguém que já tem uma certa

¹⁴³ Trecho da entrevista com o professor Aderaldo Pereira dos Santos.

¹⁴⁴ Trecho da entrevista com o professor Aderaldo Pereira dos Santos.

¹⁴⁵ Trecho da entrevista com o professor Aderaldo Pereira dos Santos.

experiência de militância ao primeiro obstáculo a pessoa não se abate. Porque a tendência é se abater, porque tem um cerco aí de dificuldades. Esse foi um ganho da militância que foi para a sala de aula, acumulou experiências que quando vai para uma situação dessas sabe que tem que ser enfrentada. (...) A militância tem essa capacidade, de dar força para seguir em frente.¹⁴⁶

Não há, ainda, um “inventário” ou levantamento de como a cultura de luta antirracista circula, de quais são os códigos que essa cultura vai alterando e conseqüentemente qual é a exata dimensão de sua circulação, no entanto, nos parece evidente, ao observar as experiências desses professores, os indícios de uma transformação cultural a partir do contato com o movimento negro.

3.2.2– “Negros em movimento”: os cursos de formação inicial e continuada

3.2.2.1– O contato com os “negros em movimento”

Neste novo espaço de contato quem nos conta sobre a experiência com os “negros em movimento” são as professoras-militantes. O contato aqui apresentado é estabelecido, mais especificamente, no âmbito de cursos de formação inicial e/ou continuada, conforme evidenciam as professoras entrevistadas:

“Eu descobri a lei 10.639/2003 na Prática de Ensino e no Estágio. Eu fui estagiar no CEFET e lá eles já tinham essa percepção. Meu professor da Prática de Ensino foi o Amilcar, então você imagina as discussões que ele trouxe de movimento negro, da necessidade da lei, de como houve uma luta para aquela lei estar ali, que ela não era só uma obrigatoriedade, que ela estava ali para construir novas abordagens, novas narrativas históricas.¹⁴⁷

“Quando eu comecei a trabalhar com o Amilcar, ele foi meu professor da Prática de Ensino, eu comecei a ter umas pinceladas porque o Amilcar sempre trazia alguma coisa, claro que não massificadamente, mas ele sempre trazia alguma coisa sobre essas questões. Eu gostava muito e sempre ficava muito interessada nos textos que ele trazia, nas falas que ele tinha, isso é uma coisa que começou a despertar o meu interesse (...) eu comecei a me interessar mais, comecei a me entusiasmar mais pela coisa e comecei a trazer isso mais para o cotidiano da

¹⁴⁶ Trecho da entrevista com o professor Aderaldo Pereira dos Santos.

¹⁴⁷ Trecho da entrevista com a professora Jéssika Rezende.

minha sala de aula (...) Eu tive sorte que eu tive aula com o Amilcar e trabalhei essas questões, mas outros colegas meus que tiveram aulas com outros professores, que fizeram mestrado acadêmico e não o ProfHistória, estão aí sem nunca ter falado disso na vida.”¹⁴⁸

Nas narrativas construídas sobre esse momento de contato com os “negros em movimento”, algumas personagens começam a se destacar. Na fala das professoras Jessika e Carolina encontramos a figura do Pr^o Dr^o Amilcar Araújo Pereira, citado em contexto de formação inicial. Mais adiante, as docentes Joana e Fernanda nos falam sobre a importância do curso de “Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira”, oferecido no primeiro período do ProfHistória, numa parceria entre os Pr^{os} Dr^{os} Amilcar Pereira e Mônica Lima:

“Pensando na minha prática o ProfHistória foi fundamental. No primeiro semestre do ProfHistória eu tive aula com o Amilcar e com a Mônica no IFCS. Eu acho que era ‘Educação para as Relações Étnico-Raciais’, eu não me lembro agora exatamente o nome, mas era alguma coisa parecida. A Mônica falava mais da questão da África e o Amilcar do movimento negro no Brasil. Aquilo foi muito importante, não só para mim, eu lembro que era uma turma lotada e eu pensei: “é isso! É isso que está faltando para dar certo”.¹⁴⁹

“...eu acho que a disciplina da Mônica e do Amilcar foi fundamental para a decisão do objeto das pessoas que trabalharam com a questão étnico-racial. (...) O Professor sai da sala de aula, passa pela Universidade, reelabora essas questões e retorna para a sala de aula com outra visão. Essa disciplina foi muito bacana para isso.”¹⁵⁰

Antes de seguir adiante precisamos estabelecer que encaramos os personagens aqui apontados a partir da nossa perspectiva, já anteriormente debatida, acerca de movimento negro. Compreendemos esse grupo como parte integrante do que Gomes entende como “negros em movimento”. De qualquer maneira, o mais importante, do ponto de vista desse trabalho, é que esses sujeitos, a partir de seu contato com a cultura de luta antirracista, se tornam, também, vetores capazes de afetar outros sujeitos no contato.

Mônica Lima e Souza é professora de História da África no Instituto de História da UFRJ, e atua na área de História da África no Programa de Pós-graduação em História Social (PPGHIS) e no Programa de Pós-graduação em Ensino de História

¹⁴⁸ Trecho da entrevista com a professora Carolina Viana.

¹⁴⁹ Trecho da entrevista com a professora Fernanda Crespo.

¹⁵⁰ Trecho da entrevista com a professora Joana D’arc Araújo da Silva.

(PPGEH), ambos, também, pela UFRJ. Nessa mesma instituição a professora coordena o Laboratório de Estudos Africanos (LEÁFRICA). Atuando desde 1992 com ensino de História da África, da diáspora Africana e dos africanos no Brasil em cursos de graduação e pós-graduação, ministrou conferências e publicou artigos sobre história da África, da diáspora africana e ensino de História da África e dos africanos no Brasil. Mônica Lima tem, entre sua produção, diversos materiais de apoio para professores, acerca da implementação da lei 10.639/03 e recentemente fez parte da equipe que montou o dossiê de candidatura do Cais do Valongo a patrimônio da humanidade, tendo como resultado a aprovação do pleito em 2017.

Já Amílcar Araújo Pereira é filho de Amauri Mendes Pereira, militante histórico do movimento negro, já mencionado anteriormente nesse trabalho. Ele é professor de Prática de Ensino de História e atua também no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) e no Programa de Pós-graduação em Ensino de História (PPGEH), todos na UFRJ. Em atuação nesses espaços o professor já ministrou disciplinas como “Educação e Etnia”, “Antirracismo e Educação”, “Colonialismo, Educação e Pedagogia da Revolução”, “Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira” e coordenou o PET-Conexões de Saberes/Diversidade, estando hoje na coordenação do  - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Antirracista ( - GEPAR). Em meio a sua produção encontram-se diversos materiais de apoio para professores acerca da implementação da Lei 10.639/03 e livros como “O mundo Negro: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil” e “Histórias do movimento negro no Brasil”, fruto do projeto “História do movimento negro no Brasil: constituição de acervo de entrevistas de História Oral”.

Os docentes citados, como é possível perceber a partir de suas biografias, tem ampla identificação com as narrativas e com as demandas do movimento negro. Compreendemos aqui que nesse contato tais professores tiveram a oportunidade de passar pelo processo de apropriação de cultura de luta antirracista. Tal cultura, assim, tendo se tornado parte inerente da prática docente desses professores, se manifesta em suas práticas e se expressa, inclusive, em seus cursos:

“ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Ementa: Histórico das medidas legais (leis e pareceres) que instituíram a obrigatoriedade da inclusão desses conteúdos nos currículos das escolas brasileiras. As reflexões sobre a definição

de parâmetros para o ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira e suas consequências na formação de professores de História, bem como a análise de experiências de implementação dos referidos conteúdos nos currículos escolares, considerando os temas e abordagens privilegiados por professores de História nas escolas e a produção de materiais didáticos. História da África como disciplina acadêmica: discussão sobre temas e debates presentes no ensino universitário. **A produção de saberes a partir de sujeitos externos ao ambiente universitário: projetos, programas e a atuação de movimentos sociais e comunidades negras na construção do conhecimento nesse campo**.¹⁵¹

Nesse sentido, o mais importante a ser considerado neste trabalho é que esse processo possibilita o contato de seus próprios alunos com a cultura de luta antirracista.

3.2.2.2- Impactos da cultura de luta antirracista dos “negros em movimento” na docência das professoras-militantes

Como poderemos observar a partir de agora, o contato com os “negros em movimento”, anteriormente apresentado, se mostrou fundamental para a movimentação das identidades profissionais desses professores, que, de forma distinta dos militantes-professores, tiveram o contato com esse movimento apenas no transcorrer de sua vida profissional. Acerca desse contato a professora Jessika nos conta um pouco de seu impacto nas suas práticas:

“Foi a partir daí [da Prática de Ensino com o professor Amilcar] que eu percebi que era uma coisa que dependeria do que eu resolvesse fazer em sala de aula (...) aí eu percebi que fazer ou não fazer a lei acontecer ia depender de mim, do que eu fizesse. Na Prática de Ensino isso vira de fato uma prática na minha vida (...) eu percebi que era eu a pessoa que teria que fazer alguma coisa porque senão ninguém ia fazer (...) E também perceber isso na sala de aula, de perceber isso como professora, de perceber como isso acontecia entre os alunos e da postura de outros professores com os alunos. Nas questões mais complicadas de inibir, de ter uma atuação como professora, de ter uma dedicação pessoal ali na minha profissão: “ ah, porque fulana é pretinha, fulana é isso, é aquilo”, de “Olha, isso aí não pode. Isso aí é racismo! Isso que você está fazendo é crime”.¹⁵²

¹⁵¹PROFHISTÓRIA.

Disponível

em:

https://profhistoria.ufrj.br/uploads/programa_disciplina/UFRJ%20Amilcar%20Pereira%20e%20Monica%20Lima%20Ensino%20de%20Histo%CC%81ria%20da%20A%CC%81frica%20e%20da%20Cultura%20Afro-Brasileira%202014-2.pdf. Acesso em 03/Fev/2018.

¹⁵² Trecho da entrevista com a professora Jéssika Rezende.

Já a professora Fernanda nos conta sobre como a disciplina, por ela apontada anteriormente, influenciou em sua prática:

“O ProfHistória teve essa contribuição para mim e para muitos da primeira turma. Eu acho que a gente já estava a mais ou menos 5 anos no magistério, alguns 10 porque tinha gente bem mais velha, já meio desanimados e isso deu um gás. A gente começa a pensar: “meu público é um público negro”, é assim no Estado e no Município do Rio, e eu demoro um ano para falar de Revolução Francesa, Revolução Gloriosa. As discussões do ProfHistória foram fundamentais para eu rever essa questão. (...) Antes do ProfHistória eu carregava comigo essa questão de ter que falar das relações raciais no Brasil. Eu não sabia como. Eu tinha muito medo de tratar mal o assunto, de me sair pior do que o que eu fazia antes que era ignorar solenemente. Hoje, seja o assunto que eu estiver tratando, isso vai estar lá”.¹⁵³

De modo menos direto, a professora Jessika nos fala também do peso simbólico que tem o contato com o movimento negro:

“... é quando você percebe que existem outras pessoas que também estão lutando. Então não, não é uma frescura minha, não, eu não sou maluca e pode ser que dê certo. Porque quando você não tem essa percepção de que há um grupo, ainda que desconexo, ainda que não em uma entidade única, mas que tem um grupo de pessoas que pensam nisso como uma bandeira a ser levantada e que você está inserida, ainda que você não esteja vendo... isso teve uma importância na hora de assumir esse compromisso. Desde a questão de que você não está sozinho a uma questão de que você está fazendo a diferença dentro de um todo. Ainda que na minha escola não esteja dando certo eu vou insistir porque dentro de um conjunto maior as coisas estão mudando e as coisas estão avançando, a lei está sendo implementada e a gente está combatendo o racismo um sucesso aqui, um fracasso ali, mas as coisas estão caminhando”.¹⁵⁴

Conforme evidenciado anteriormente, não há um inventário sobre os códigos transformados pela cultura de luta antirracista, no entanto, em acordo com as experiências aqui apresentadas podemos inferir algumas transformações na prática docente das professoras, que se deram, segundo elas, nesse contato, a saber, o estabelecimento de uma postura mais incisiva em relação as manifestações racistas, o compromisso com um currículo menos eurocentrado e a resistência aos percalços pelos quais passa implementação da lei.

¹⁵³ Trecho da entrevista com a professora Fernanda Crespo.

¹⁵⁴ Trecho da entrevista com a professora Jéssika Rezende.

3.2.2.3– Catalizadores da apropriação de cultura de luta antirracista

Aprofundando um pouco mais o relato de sua experiência os professores passaram a indicar algumas especificidades que podem ter potencializado o processo de transformação cultural nessa zona de contato que foi o ProffHistória. Eles nos falaram sobre questões relacionadas à docência que contribuem para sua estagnação em contraponto às práticas desenvolvidas no programa, que favoreceram a movimentação de suas identidades profissionais. A primeira delas tem a ver com a possibilidade de articular reflexão e ação. Sobre isso nos conta a professora Carolina:

“... a questão de você olhar para dentro de seu espaço escolar. (...) Quando você olha para o seu espaço escolar e vê que 90% dos seus alunos são negros. O racismo está ali. As diferenças sociais estão ali. Tá tudo ali. As questões estão ali. Você chega no mestrado e tem professores que trabalham com essas questões...Porque a gente tem uma gama muito grande de professores que são envolvidos no movimento negro dentro do ProffHistória, eu acho que isso também facilitou bastante. Eu acredito muito que é essa coisa de essas pessoas estarem tendo a chance de olhar para o seu trabalho e de refletir sobre a sua prática pela primeira vez, e ao mesmo tempo pegar essa gama de professores (...) eu acho que as duas coisas casaram.”¹⁵⁵

O exercício de práxis, descrito pela professora Carolina é fundamental para a construção de uma pedagogia libertadora. No texto: “A luta pela descolonização e as experiências de alfabetização na Guiné-Bissau: Amílcar Cabral e Paulo Freire”, passando pela literatura e pelo ativismo de Freire e Cabral, Pereira e Vitória afirmam que:

“Freire percebeu com clareza e precisão a presença da práxis revolucionária em Amílcar Cabral. (...) A práxis é um conceito central na filosofia de Paulo Freire (...) o educador pernambucano insistiu repetidamente na necessária união entre teoria e prática: a teoria é reflexão crítica sobre a prática e é indispensável para voltar à prática com mais consciência. A prática reorienta a teoria e a coloca em discussão. Provavelmente, inspirado na análise da práxis de Marx em *A ideologia alemã*, Freire considera a dialética entre ação e reflexão um elemento imprescindível para a transformação revolucionária”.¹⁵⁶

¹⁵⁵ Trecho da entrevista com a professora Carolina Viana.

¹⁵⁶ PEREIRA e VITÓRIA, 2012, p. 301 e 302.

Outra questão recorrentemente levantada se relaciona à solidão do trabalho docente. Ao desenvolver seus trabalhos nesse contexto solitário, os professores perdem a oportunidade de trocar experiências e transformar suas práticas no contato e no diálogo. Ao observar essa crítica ao mesmo passo que observamos a experiência do ProfHistória é possível perceber a importância do diálogo entre os pares promovida pela estrutura do programa. Alguns dos professores entrevistados nos contam um pouco sobre como a experiência coletiva de estar em constante diálogo e troca com os pares foi importante em sua prática:

“Eu fiz um trabalho tratando da questão étnico-racial, mas várias amigas fizeram também e aí foram muitas estratégias que a gente viu ali para tentar pensar dentro da sala de aula a questão das relações étnico-raciais. Eu abordo a cultura de uma perspectiva mais das religiosidades, mas tem uma amiga que vai pensar nos artistas plásticos negros no período imperial, que é uma coisa fantástica para eu levar para a sala de aula e mostrar que havia o lugar do negro, uma atuação na imperial academia de belas artes”¹⁵⁷

“... você ter uma sala de aula só com professores. Isso muda muito. Na nossa profissão de professor nós somos muitos solitários. A gente está ali fechado com os nossos problemas, com as nossas coisas e quando a gente chega em uma sala de aula com vários professores, todos na mesma situação que a gente, que passam pelas mesmas coisas e a gente começa a falar, a expor e a trocar nossas experiências juntos e a gente vê que não está sozinho, isso é muito bom. Isso é muito bom mesmo. Quando você chegar na sua aula no dia seguinte você para e pensa: “cara, eu não estou sozinho! Esse problema que eu tenho fulano também tem”. A gente começa a tentar melhorar a nossa prática porque a gente vai vendo o exemplo do outro, a gente pensa: “pô, aquele cara ali faz coisa tal na escola dele. Eu vou experimentar fazer aqui com os meus alunos pra ver se funciona”. Eu acho que essa relação, de você ter vários professores juntos, trabalhando, estudando e trocando experiências é algo muito legal. Quando você chega no ProfHistória e você vê que todo mundo ali está no mesmo barco que você, tem os mesmos problemas, enfrenta as mesmas coisas, que o colega tal faz um trabalho bacana, que o outro faz um trabalho bacana, você começa a fazer um trabalho bacana, e daí está todo mundo trocando experiência, todo mundo se ajudando, é uma dinâmica diferente. É muito diferente e é muito bom também, para a gente enquanto profissional.”¹⁵⁸

A abertura desses espaços de diálogo docente nos indicam profícuos caminhos para o estabelecimento de uma educação antirracista. Se esse professor trava diálogos,

¹⁵⁷ Trecho da entrevista com a professora Jéssika Rezende.

¹⁵⁸ Trecho da entrevista com a professora Carolina Viana.

as possibilidades de movimentação das subjetividades e de transformação das identidades, aumenta sensivelmente.

3.2.3– O movimento negro na comunidade escolar

É certo que alguns professores não têm possibilidades de contato com a cultura de luta em suas trajetórias, posto que situações como essa (e as já apresentadas no segundo capítulo deste trabalho), seguem muito comuns:

“Eu tento fazer denunciando: “isso aqui é racismo”, “se ri da piada é racismo”, “se falar do cabelo é racismo”, “racismo não é só tacar uma pedra no cara porque ele é negro, isso é racismo também, mas existem outras coisas que também são racismo”. Demonstrar isso é uma coisa que eu posso fazer, mas eu estou sempre a mercê de chegar um outro professor e falar que não é nada disso, e falar que o cabelo da aluna é duro mesmo, ou falar para as meninas que tem black power: ‘eu não sei como vocês fazem para o cabelo ruim ficar tão bonito assim’, ou do tipo: ‘é bonito, mas é em você. Deus me livre minha filha nascer assim’. Isso tudo enfraquece a prática porque essas atitudes reforçam o comportamento dos alunos. Eles vão dizer assim: ‘eu não preciso mudar porque a professora fulana diz que pode’. A questão da reeducação das relações ainda é um ponto muito tenso, pelo menos na minha escola”.¹⁵⁹

Essas situações ancoram, em certa medida, a ênfase dada às zonas de contato que possibilitem a troca entre os docentes - que já passaram pela formação inicial e que não chegam à formação continuada, ao menos não a uma que se refira à implementação da legislação 10.639/2003 - e o movimento negro. Esses professores muitas vezes são, no ambiente escolar, adversários da implementação da lei.

Evidentemente a intenção desse trabalho não é a de culpabilizar ainda mais os professores, jogando em seus ombros a responsabilidade exclusiva do sucesso ou fracasso de uma política-pública antirracista que se objetiva solidificar. Por isso, acreditamos que o diálogo é fundamental, principalmente porque o professor, formado numa sociedade racista, numa estrutura educacional racista e trabalhando em uma entidade estruturalmente racista tem a oportunidade de transformar-se a si mesmo a partir do diálogo. Conforme indica a professora Joana:

“Quem sabe ou quem aprendeu a ter um novo olhar? Porque você tem que aprender. Essa questão aqui no Brasil é construída e você tem que construir esse olhar. Às vezes o cara nasceu em

¹⁵⁹ Trecho da entrevista com a professora Jéssika Rezende.

um grupo que tem alguma militância, então ele já chega lá com essa ideia, mas se ele não aprendeu isso no seu dia a dia e **se ele não aprendeu isso na escola como é que ele vai discutir sobre isso?** ”¹⁶⁰

Na defesa de uma educação intercultural Vera Maria Candau reivindica em seu artigo “Cotidiano escolar, formação docente e interculturalidade” o espaço escolar como um espaço de formação continuada propício para a transformação contínua das práticas docentes.

“No dia a dia da materialização da docência, o/a professor/a aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas assume desafios e, portanto, é nesse lócus que muitas vezes vai aprimorando o exercício de sua profissão, conjuntamente com os colegas.”¹⁶¹

Nesse sentido entendemos que o contato entre o movimento negro e o corpo docente na comunidade escolar, tal como proposto e incentivado pelas Diretrizes curriculares nacionais para o ensino de História e cultura afro brasileira e africana, é um espaço potencialmente rico para a apropriação da cultura de luta antirracista, e conseqüentemente para a transformação das subjetividades docentes, que não acessam essa cultura em outros espaços, no sentido de uma educação menos racista e mais democrática.

3.2.3.1– O contato com o movimento negro na comunidade escolar

Embora não seja tema recorrente na literatura que trata de relações raciais, de implementação da lei 10.639/03 ou de formação de professores é fato que a entrada do movimento negro nas comunidades escolares é um processo que segue em curso. Os dois grupos de professores aqui entrevistados, militantes-professores e professoras-militantes, nos trazem notícias desse processo, como poderemos observar a seguir:

“...lá na Baixada o movimento negro tem chegado mais do que na escola do Rio. Por iniciativa, também, da nossa escola, do corpo docente, (...)A gente tem um inspetor que é do Candomblé e rastreou toda a genealogia africana dele, a gente até brinca e fala que ele é o griot de São João. Ele foi convidado (...) para falar da mitologia afro-brasileira para os estudantes. Tem uma função nas escolas estaduais de agente cultural, e tem uma agente cultural nessa escola, que é negra também, e que era sindicalista. Eu acho que ela é uma pessoa importante em trazer

¹⁶⁰ Trecho da entrevista com a professora Joana D’arc.

¹⁶¹ CANDAU, 2016, p. 33.

o movimento negro para dentro dessa escola. Ela, por exemplo, já levou gente lá para falar do conhecimento das ervas da nossa flora, para o que eram usadas, falaram dessa questão da ciência se apropriando da cultura popular”.¹⁶²

“Em 2016, como a gente fez todo o projeto do ano, convidamos palestrantes militantes do movimento negro para estar falando das cotas, teve um professor que foi lá falar de feminismo negro, que foi muito legal, os alunos gostaram muito. Quando a escola abriu essa possibilidade de ter um diálogo com ativistas, professores que tinham alguma especialidade em alguma área, esse movimento negro foi lá, representou, levou as informações, fez as palestras, teve contato com os alunos. Não é uma coisa que acontece sempre, mas tem que haver esse primeiro passo da escola. Quando a escola se colocou para isso o movimento negro esteve ali,(...) teve um diálogo do movimento negro com a escola”.¹⁶³

Acima as professoras Jéssika e Fernanda nos contam sobre contatos do movimento negro com as suas comunidades escolares.

“...na escola X eu trabalhei com um projeto junto com uma outra professora, o projeto: “Tá tudo dominado”. Nessa época tinha aquele: “só um tapinha não dói”, e nós fizemos um projeto lá para pensar educação, gênero, relações raciais e mercado de trabalho que foi maravilhoso.”¹⁶⁴

Já a professora Janete, ela mesma integrante do movimento negro, por isso produtora da cultura de luta antirracista, apresenta o projeto ´por ela realizado em sua própria escola .

3.2.3.2-Impactos da cultura de luta antirracista do movimento negro na comunidade escolar.

Retomado a ideia de Candau de que muitas vezes é no próprio exercício diário da profissão que um professor vai se transformando, que trazemos aqui as percepções de nossas professoras acerca dos impactos da cultura de luta antirracista. Dando sequência à sua narrativa sobre os agentes da própria comunidade no espaço escolar, a professora Fernanda nos conta o seguinte:

“Eu acho que mesmo que o cara estranhe ele vai se forçar a compreender porque a maioria lá é de pessoas negras e muito

¹⁶² Trecho da entrevista com a professora Fernanda Crespo.

¹⁶³ Trecho da entrevista com a professora Jéssika Rezende.

¹⁶⁴ Trecho da entrevista com a professora Janete Santos Ribeiro.

dispostas a trabalhar desse modo. Tem uma professora de artes, que também está fazendo o mestrado profissional (...) e que também fez em relações étnico-raciais e ela já fazia trabalhos nessa escola também. Eu acho que a maior parte está entendendo o que está acontecendo e está comprando a briga, quem está chegando ou que ficou meio reticente, para e ouve e não bate muito de frente não, porque a maioria...”¹⁶⁵

A partir das narrativas docentes podemos vislumbrar possibilidades de se pensar o movimento negro na escola. Na zona de contato apresentada pela professora Fernanda podemos observar agentes da própria comunidade escolar, com uma participação não necessariamente atrelada a eventos específicos. Neste contexto observamos que a grande presença de atores que produzem e fazem circular a cultura de luta antirracista, cria um espaço mais propício para a implementação potente da lei. No entanto o diálogo pode acontecer de maneiras diversas. A professora Jessika nos conta a respeito do contato em sua comunidade escolar:

“Impactou os professores com certeza (...) Os professores, em alguns momentos ficaram extremamente ofendidos com algumas questões, por exemplo, teve uma palestra em que eu não estive presente, mas foi um professor da Rural e ele falou que a igreja era racista, o que não é nenhum problema. Quando eu cheguei na escola no outro dia não se falava em outra coisa na sala dos professores. Eles falando com a diretora: “como é que pode você trazer esse homem aqui para falar isso? ”, “isso é um absurdo! ”, “eu não aceito! ”, eu lembro claramente disso “ele é petista. Porque você viu, não é? Defendeu o PT, defendeu o Lula”, trazendo isso como algo negativo no sentido de desqualificar a fala dele de que a religiosidade muitas vezes funcionava a favor do racismo. Eles estavam muito arraigados de suas crenças, de suas opiniões e quando em algum momento o movimento negro esteve lá e confrontou essas opiniões, confrontou essas práticas, esses professores se doeram. (...) No colégio que eu dou aula o bairro é extremamente católico e isso já tinha sido um problema antes na escola, porque a escola sempre teve uma série de festas católicas tipo páscoa, dia de ação de graças e a presença do movimento negro falando que o estado é laico, que se você abre para uma religião você abre para outras, (...) que os alunos não podem ser hostilizados quando estão usando uma guia ou coisas assim, isso vai queimar, vai incomodar esses professores. Esses professores já não vão olhar para o palestrante com aquela aura de autoridade que os alunos olham, então eles vão bater de frente.”¹⁶⁶

Nesse caso a presença do movimento negro se dá em outro formato, não diluído no cotidiano escolar, mas a partir de agentes externos convidados para atividades na escola.

¹⁶⁵ Trecho da entrevista com a professora Fernanda Crespo.

¹⁶⁶ Trecho da entrevista com a professora Jéssika Rezende.

A partir da experiência narrada acima percebemos que, em oposição a experiência apresentada pela professora Fernanda, temos a construção de um embate.

O embate, muitas vezes, nas nossas práticas pedagógicas é considerado algo a ser evitado, no entanto, consideramos aqui que o embate também é uma forma de diálogo. Nessa relação é preciso atentar para a importância de manter (ou de pôr) as identidades e subjetividades em movimento. A instabilidade produzida pelo movimento negro é uma grande mobilizadora dessas identidades e tem o potencial de fazer com que elas se ponham em movimento, que pode (ou não) gerar transformações a partir do conflito. Tirar os docentes da zona de conforto e trazê-los para essa zona de contato pode ser o primeiro passo em uma parceria que precisa ser contínua para que possibilite reflexão, ação e a possível transformação dos códigos culturais.

3.3- As zonas de contato

Estabelecemos, até aqui, experiências de contato entre movimento negro e docentes de História, estabelecemos também alguns impactos desse contato, ainda que não se possa inventariar todas as transformações estabelecidas, ou mesmo, com precisão, os aspectos transformados. Um trabalho mais profundo sobre a circulação e apropriação da cultura de luta antirracista e sobre os códigos transformados nesse contato, ainda está por vir, no entanto, já podemos vislumbrar o potencial das zonas de contato para a sensibilização docente no sentido de uma implementação potente da lei.

A essa altura, já muito nos referimos as zonas de contato. É oportuno, então, que nos ponhamos agora a refletir um pouco sobre essa ideia e seus contributos para a consolidação de uma educação antirracista.

Retomando os impactos das negociações para o campo social que Bhabha nos apresenta:

“O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses "entre-lugares" fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação - singular ou coletiva - que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade.”¹⁶⁷

¹⁶⁷ BHABHA, 1998, p. 19.

Tais entre-lugares, tão caros ao autor, são possíveis apenas no contato e no diálogo. Nesse sentido, para que a cultura de luta antirracista possa afetar os docentes, dando início a novos signos de identidade, já sabidamente necessários para a implementação da Lei 10.639/03, é necessária a construção de espaços facilitadores. É nesse sentido que propomos aqui, a partir das experiências de contato anteriormente analisadas, a promoção das “zonas de contato”.

Essas “zonas de contato” seriam, na realidade, espaços de formação que privilegiam intercâmbio entre a cultura de luta antirracista que circula e se expande a partir do movimento negro e os docentes de História.

Nenhuma dessas zonas é inédita. Mesmo não havendo vasta literatura acerca do contato entre os professores e o movimento, essas experiências vêm acontecendo em diversos contextos.

O contato com os movimentos organizados – a primeira zona de contato aqui estabelecida – é algo que os professores desenvolvem, ou não, a partir de suas próprias experiências, logo, cabe apenas às próprias organizações afetar, ou não, esses sujeitos. O contato através dos cursos de formação inicial e continuada – a segunda zona de contato apresentada – é um processo indicado pelas diretrizes e vem ganhando corpo e força ao longo dos anos, possibilitando a formação de um quadro de professores que aos poucos vai se renovando. Ressalto, no entanto, a necessidade de nos atentarmos, aqui, para a transformação dos códigos culturais referentes às dimensões pedagógicas. É preciso atentar para a construção de estratégias que favoreçam a apropriação da cultura de luta antirracista pelos professores, com vistas a um novo currículo, mas também com vistas a novas práticas e a transformação de suas identidades. A última zona de contato aqui proposta refere-se à comunidade escolar. Aqui reside o principal nó. Aqui é onde a cultura de luta antirracista tem a possibilidade de afetar professores que não seriam afetados de outra maneira, uma vez que já passaram pelo processo de formação inicial e não estão sensibilizados com a questão racial a ponto de buscar formação continuada nessa temática. Essa zona de contato pode ser conflituosa, no entanto, o conflito pode gerar transformação, enquanto a zona de conforto apenas reproduz a estagnação.

Tais zonas de contato não apresentam, necessariamente, resultados meteóricos, no entanto, ao promover o contato com a cultura de luta antirracista, esses espaços tornam-se ricos em geração de “instabilidade produtiva de mudança cultural”, mudança essa que tem o potencial para levar a consolidação de novas práticas docentes, como as

apresentadas no segundo capítulo deste trabalho. Práticas que caminhem no sentido de uma educação antirracista e, por isso, mais democrática.

Considerações Finais

Ao longo dessa dissertação buscamos evidenciar as potencialidades do diálogo entre o movimento negro e os professores da educação básica, no sentido de fazer avançar a implementação da Lei 10.639/03 na área de Ensino de História. Para tanto, privilegiamos, em nossos grupos de entrevistados os professores cuja formação tenha tido, de alguma maneira, a marca do movimento negro – professoras oriundas do ProfHistória, que defenderam suas dissertações nos temas compreendidos pela Lei 10.639/03 e professores auto identificados enquanto militantes do movimento negro.

Iniciamos a discussão com a análise do corpus documental produzido para a regulamentação da lei. Nessa análise foram evidenciados pontos como o veto ao artigo que propunha a participação do movimento negro na formação de professores, além da nossa opção por analisar as estratégias atitudinais e as estratégias conteudinais de maneira separada, embora não estanque.

Seguimos daí a partir das ideias de Amilcar Cabral e de sua percepção acerca da produção de cultura a partir da luta. Para o autor, a luta pela libertação cria uma cultura que afeta, que contagia os indivíduos através do contato, dessa maneira, tais indivíduos estariam mais ou menos propensos a engajar-se na luta pela libertação considerando o quanto estivessem em contato com o que estamos chamando aqui de “cultura de luta”.

A partir do apoio teórico de Hall, e Bhabha estabelecemos que essa cultura de luta pode ser produzida em outros espaços de luta por direitos, como por exemplo, o movimento negro, grande protagonista na luta antirracista no Brasil. Assim como o contato com a cultura de luta promove transformações nos indivíduos em relação a luta pela independência, o contato com a cultura de luta antirracista afeta os indivíduos, nos interessando aqui de maneira específica os docentes, e promove transformações em relação as práticas que se estabelecem em suas salas de aula, de maneira a produzir transformação cultural ou ao menos a instabilidade que lhe dá corpo.

Mais adiante nos propusemos a conhecer um pouco melhor esses professores. Suas trajetórias foram importantes para ajudar na compreensão do que seria uma implementação “potente” da lei, uma implementação afetada pela cultura de luta antirracista. Estabelecer padrões de quantificação seria bastante complicado. Como medir se determinada maneira de implementar está sendo mais potente que outra? Nesse sentido, ao utilizar a ideia de “implementação potente” nesse trabalho, a partir das

trajetórias docentes mobilizadas, fizemos com o objetivo de apontar para as potências de transformação cultural (objetivo fim da Lei 10.639/03) possibilitadas pela mediação das novas práticas docentes. O que chamamos de potentes, e que encontramos nas narrativas desses professores acerca de seu fazer docente foram as práticas que apresentaram potencial para reeducar, para gerar mudança cultural entre os alunos e na comunidade escolar.

O caminho que traçamos começou em seus perfis, passou pelos espaços de formação pelos quais foram selecionados para essa pesquisa, até chegar nas práticas, afetadas pela cultura de luta antirracista e por isso também reprodutoras dessa cultura e provocadoras de “instabilidade produtiva de mudança cultural”.

Na análise dessas práticas foi possível perceber um desequilíbrio. Nesse sentido, observamos que a articulação das estratégias conteudinais, que se referem aos conteúdos e as disputas curriculares, seguem avançando de maneira vigorosa, a partir da ação nas frestas, em que os professores, comprometidos que são, fazem uso de uma postura proativa e por vezes até combativa no sentido de relacionar os conteúdos curriculares solicitados nas diretrizes durante todo o período abordado nas aulas de História. Em relação a elaboração das estratégias atitudinais os docentes seguem de maneira ainda tímida, embora firme em seus avanços, como por exemplo, a estratégia unânime de marcar posição quanto a não naturalização das manifestações racistas em sala de aula e na comunidade escolar.

No encerramento da pesquisa nos colocamos a analisar os contatos apresentados entre o movimento negro e os professores de História. Não sem antes nos atentar para a contradição entre a formação do professor (não apenas a formação acadêmica, mas também a sua formação enquanto sujeito em uma sociedade racista e sua socialização anterior enquanto aluno em um espaço estruturalmente racista como a escola) e as ações antirracistas demandadas pelas diretrizes, que indicam de maneira contundente a necessidade de professores trabalharem na reeducação das relações. Já que cabe ao professor educar/reeducar as relações entre os alunos, nos detivemos em refletir sobre como abordar a educação/reeducação das relações no que diz respeito aos professores que precisam implementar essa lei.

Nesse momento da análise nos ativemos a 3 espaços distintos de contato entre professores e movimento negro, aventados a partir das narrativas docentes: o contato na luta política, nas formações inicial e continuada e na própria comunidade escolar. Nesse

momento pudemos vislumbrar as transformações causadas, pelo contato com o movimento negro e com a cultura de luta antirracista, nas práticas docentes dos professores.

A partir de toda a análise realizada concluímos que o contato entre a cultura de luta antirracista do movimento negro e os docentes, aqui focalizando os de História, mas não se reduzindo a estes, possui grande potencial para fazer avançar a implementação da lei. Dessa maneira, encerramos este trabalho apostando no movimento negro, como ator social capaz de promover transformação cultural enquanto vetor de cultura de luta antirracista, afetando docentes até então não mobilizados para essas discussões. Indicamos assim, a promoção sistemática de zonas de contato em espaços de formação inicial e continuada, e também nas comunidades escolares, atentando-se para a transformação na base de conhecimentos, mas também na potencialização da apropriação da cultura de luta antirracista, visando, assim, criar instabilidade produtiva de mudança cultural através do contato com o movimento negro.

Considerando as grandes potencialidades dessas zonas de contato para a formação de professores de História há que se compreender melhor a cultura de luta antirracista e as especificidades dos processos de formação por ela influenciados. No intuito de compreender quais e como esses espaços podem ser criados e/ou aproveitados no sentido de potencializar a transformação das subjetividades docentes, protagonizadas pelos próprios professores, já apontamos para os trabalhos vindouros, mais centrados no processo de interação nas possíveis zonas de contato.

BIBLIOGRAFIA

ALBERTI, Verena & PEREIRA, Amilcar Araújo., *Histórias do movimento negro no Brasil: depoimento ao CPDOC*. Rio de Janeiro, FGV, 2007.

BHABHA, Homi K. “*O local da cultura. Belo Horizonte*”: Ed. UFMG, 1998.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2004.

CABRAL, Amilcar. “*Guiné-Bissau nação africana forjada na luta*”. Lisboa. Editora Nova Aurora, 1974.

DORNELLES, Ana Paula Lacerda . “*A tramitação da lei 10.639 de 2003: a construção de uma política pública educacional no Brasil no Congresso Nacional e no Conselho Nacional de Educação*”. 2010. 269p. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

FANON, F. Os condenados da terra. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira; 1979.

FERREIRA, H. F. A construção do currículo em uma experiência escolar para meninos pretos e pardos na Corte em meados do século XIX”. Dissertação de Mestrado. UFRJ, Rio de Janeiro, 2013.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HALL, Stuart. “*A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*.” Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, nº 2, p. 15-46, jul./dez. 1997

HOOKS, Bell. *Ensinando e transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

PACE, Angela. F.; LIMA, M. S. O..“*Racismo institucional: apontamentos iniciais*.” Revista Artíficos, v. 1, p. 2, 2011.

PEREGRINO, Mônica. *Desigualdade numa escola em mudança: trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres*. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

PEREIRA, Amauri Mendes. “*Escola – espaço privilegiado para a construção de cultura de consciência negra*”. In: ROMÃO, J. (Org.) *História da educação do negro e outras histórias*, Brasília: MEC – SECAD, 2005, p.35-48..

PEREIRA, Amilcar Araújo. *O Mundo Negro: a constituição do Movimento Negro contemporâneo no Brasil (1970-1995)*. Tese (Doutorado em História), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

PEREIRA, Amilcar Araujo. “*Por uma autêntica democracia racial! Os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história*”. In: *Revista História Hoje*, v. 1, p. 111-128, 2012a.

PEREIRA, Amilcar Araujo; VITTORIA, P. . *A luta pela descolonização e as experiências de alfabetização na Guiné-Bissau: Amilcar Cabral e Paulo Freire*. *Estudos Históricos* (Rio de Janeiro), v. 25, p. 291-311, 2012b.

PEREIRA, Amilcar; LIMA, Thayara. “*Isso não é História*”? *Professores de História no Rio de Janeiro entre perspectivas e narrativas nacionais e locais sobre História e Cultura Afro-Brasileiras*. In: GABRIEL, Carmen T.; MONTEIRO, Ana M.; BONFIM, Marcus L. (Orgs.). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016, p. 107-127.

PEREIRA, Amilcar Araujo. “*O movimento negro brasileiro e a lei nº 10639/2003: Da criação aos desafios para a implementação*”. In: *Revista Contemporânea de Educação*, v.12, p. 13-30, 2017.

SIMAS, Luís A.. *A cidade é terreiro*. Disponível em: <http://hisbrasileiras.blogspot.com.br/> . Última visualização em: 31/10/2017

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documento de identidade*. 3. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

