UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

ÍCARO AMORIM MARTINS

"Se eu não sou negra, eu sou o quê?"
Da importância de discutirmos discriminação racial, interseccionalidade e empoderamento em sala de aula

NATAL

2018

ÍCARO AMORIM MARTINS

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História.

Orientadora: Prof.ª Dra. Juliana Teixeira Souza

NATAL

2018

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte - UFRN Sistema de
Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA

Martins, Icaro Amorim.
Se eu não sou negra, eu sou o quê? : da importância de discutirmos discriminação racial, interseccionalidade e empoderamento em sala de aula / Icaro Amorim Martins. - 2018.
112f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Mestrado Profissional em Ensino de História. Natal, RN, 2018.
Orientador: Prof.ª Dr.ª Juliana Teixeira Souza.

1. Ensino de História - Dissertação. 2. Formação de professores e relações étnico-raciais - Dissertação. 3. Negros - Identidade racial. 4. Juventude Negra (Escola Estadual CAIC Maria Alves Carioca) - Fortaleza (CE) - Dissertação. 5. Racismo na Escola - Dissertação. I. Souza, Juliana Teixeira. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA CDU 37:94(813.1)

Elaborado por Ana Luísa Lincka de Sousa - CRB-CRB-15/748

“Se eu não sou negra, eu sou o quê?” Da importância de discutirmos discriminação racial, interseccionalidade e empoderamento em sala de aula

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História.

Ícaro Amorim Martins

Banca Examinadora:

Presidente – Prof. Dra. Juliana Teixeira Souza (Orientadora)

Membro interno - Prof. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira (UFRN)

Membro externo - Prof. Dra. Maria Telvira da Conceição (URCA)

Suplente - Prof. Dr. Francisco das Chagas Fernandes Santiago Junior (UFRN)

DEDICATÓRIA

Para Apolo Antonio Bastos Martins, meu filho, como símbolo de amor.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Dra. Juliana Teixeira Souza, pela dedicação à pesquisa com tamanha solicitude e prontidão e por me fazer permanecer otimista com relação à pertinência de nosso trabalho para o ensino de História. Agradeço por sua disponibilidade e disposição para nossos diálogos sobre teoria da história, historiografia, ProfHistória, perspectiva de vida, lugar de fala, trajetórias de vidas negras, família e filhos. Agradeço também por sua firmeza e vigilância na condução das etapas de pesquisa, prezando pelo rigor científico e pelo compromisso social de nosso trabalho.

À estudante Sandy Liz Santana Costa, jovem negra empoderada, por ter inspirado parte do título da dissertação. Suas indagações me certificaram da razoabilidade de nossa problemática.

Aos estudantes que colaboraram com a produção do vídeo didático na condição de atores sociais dispostos a falar sobre sua condição de ser jovem negro(a): Carla Cíntia Silva, David Lucena, Francisca Wanderlania (Lany) Souza, Lislane Sousa, Lívia Vitória Silva dos Santos, Glória Maria Bezerra dos Santos, Rebeca Silva Rodrigues, Gabriel Silva Oliveira, Sandy Liz Santana Costa e Aline Silva.

Ao grupo de estudo “É Tempo de História”, que recentemente mudou seu nome para “Negragem”, por ter me auxiliado operacionalmente na pesquisa e por ter facilitado momentos de formação na escola junto a mim.

Aos estudantes da escola estadual CAIC Maria Alves Carioca, Fortaleza-CE, dos anos letivos de 2016, 2017 e 2018 por ter participado de sondagens sobre identidade negra e por ter respondido aos questionários de coleta de dados.

À companheira de trabalho Elissania da Silva Oliveira, professora de História da rede estadual de ensino do Ceará, orientadora do grupo “Negragem”, ativista dos direitos humanos, especialista em História do Brasil, por compartilhar comigo suas questões e compreensões sobre ser mulher negra periférica.

Ao companheiro de bairro periférico Vicente Wagner Vieira, jovem negro empoderado, por ter me ajudado voluntariamente com seu trabalho em audiovisual na captura de imagens e na gravação do vídeo didático “Identidade negra: juventude, afirmação e empoderamento”. Sem seu apoio eu não teria conseguido concretizar em produto todo o processo de pesquisa.

Ao Coletivo Motim, grupo de audiovisual comunitário, que cedeu seus equipamentos para a captura e gravação de nosso vídeo didático.

Aos companheiros da turma de Mestrado, notadamente ao “pessoal do Ceará” por terem sido solidários nas dores e amores de se fazer uma pós-graduação longe de casa, enfrentando horas de viagem e de cansaço. Agradeço por termos compartilhado leituras, visões de mundo e vontades de mudança coletiva, e por termos animado um ao outro, quando necessário. São eles/elas: Acácio Simões, Fernando Vasconcelos, Marlia Façanha, Paulo Airton Damasceno (PA), Pedro Parente, Thiego Bento e a camarada Magda Avelino.

Aos amigos e parentes que compreenderam minha ausência em aniversários, eventos familiares e sociais e que torceram pelo meu êxito nessa empreitada, além de terem emanado energias positivas para a conclusão desta árdua jornada: Adriano Madeiro, Adriano Almeida, Ana Cristina Amorim, Caio Feitosa, Edvania Marques, Marcos Amorim, Maria da Conceição Amorim, Letícia Silva Amorim, Sofia Amorim, Rosimeire Pereire, Maria das Graças Silva Amorim (mãe), Adolfo Ferreira Martins (pai).

Agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo auxílio financeiro para a realização desta dissertação e à UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, especificamente ao Departamento de História e ao programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória).

(...) Gente quer comer
Gente que ser feliz
Gente quer respirar ar pelo nariz
Não, meu nego, não traia nunca
Essa força não
Essa força que mora em seu coração...
Gente lavando roupa
Amassando pão
Gente pobre arrancando a vida com a mão
No coração da mata gente quer prosseguir
Quer durar, quer crescer,
Gente quer luzir...

Caetano Veloso

RESUMO

Esta pesquisa problematiza classificações identitárias e questiona o impacto da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais no ambiente escolar. Essas reflexões subsidiaram a elaboração de um vídeo, que tem o objetivo de servir como material didático a ser usado no ensino de História. Os estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual CAIC Maria Alves Carioca, localizada na periferia da cidade de Fortaleza-CE, protagonizam esse vídeo, intitulado "Identidade negra: juventude, afirmação e empoderamento", pensado como recurso para o fortalecimento de identidades e de direitos, como também para o combate ao racismo, em conexão com os conteúdos referentes à História do Brasil dos dias atuais (após a Constituição de 1988). Por meio de questionários diagnósticos submetidos aos estudantes, detectamos a persistência e o escamoteamento da discriminação racial na escola, movimento respondido pelo fenômeno do empoderamento de estudantes negros, que manifestaram aspectos de uma nova face do movimento negro. Consequentemente, esta pesquisa discorre sobre jovens negros do século XXI, que têm como marcas distintivas o uso de meios de comunicação de massa, consumo de bens de mercado e enaltecimento de intelectuais e artistas negros(as) como tática de empoderamento, movimento também marcado pelo debate sobre interseccionalidades, uma vez que os estudantes insistem em destacar as diferentes estruturas de opressão que podem incidir sobre a pessoa negra, sobretudo relacionadas à gênero e classe social. Como fundamentação teórica, utilizamos a obra de Jörn Rüsen para referenciar o debate sobre o papel do ensino na formação da consciência histórica expressa nas narrativas dos estudantes; o texto de Fredrik Barth para compreender processos de autoidentificação social e de categorização de grupos étnicos; e os escritos de Angela Davis para subsidiar o uso dos conceitos de interseccionalidade e empoderamento nesse estudo sobre relações étnico-raciais na escola.

Palavras-chave: Ensino de História. Relações Étnico-Raciais na Escola. Identidade Negra e Formação Cidadã. Movimento Negro e Cultura Juvenil. Interseccionalidades, Empoderamento e Juventude Negra.

ABSTRACT

This academic research problematizes the identity classifications and questions the impact of the Law 10.639 / 03 and of the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations in the school space. These reflections conducted us to the creation of a short length video, which has the purpose of serving as a didactic resource to be used in the teaching of History. The high school students of the CAIC Maria Alves Carioca State School, located on the outskirts of the city of Fortaleza-CE, are leading figure of this video, entitled "Black identity: youth, affirmation and empowerment", thought as a resource for the strengthening of identities and rights, as well as for the fight against racism, in connection with the contents referring to the History of Brazil of the present day (after the Constitution of 1988). By means of diagnostic questionnaires submitted to the students, we detected the persistence and concealment of racial discrimination in the school, a movement that has been answered by the phenomenon of the empowerment of black students, who have been manifesting aspects of a new face of the black movement. Consequently, this research focuses on the black young of the 21st century, whose distinctive marks are the use of mass media, the consumption of market products, and the enhancement of black intellectuals and artists as a tactic of empowerment, a movement also marked by debate on intersectionalities, since the students insist on highlighting the different structures of oppression that can affect the black person, mainly related to gender and social class. As a theoretical basis, we use the thought of Jörn Rüsen to refer the debate on the role of teaching in the formation of historical consciousness expressed in the students' narratives; the text by Fredrik Barth to understand processes of social self-identification and categorization of ethnic groups; and the writings of Angela Davis to subsidize the use of the concepts of intersectionality and empowerment in this study on ethnic-racial relations in school.

Keywords: Teaching of History. Ethnic-Racial Relations in School. Black Identity and Citizen Education. Black Movement and Youth Culture. Intersectionalities, Empowerment and Black Youth.

SUMÁRIO

Introdução 12

Capítulo 1 - Desigualdades étnico-raciais: um debate ainda necessário

1.1. Demandas do movimento negro e políticas públicas de reparação histórica 25
1.2. "Só de brincando": escamoteamento e naturalização do racismo na escola 34

Capítulo 2 - Empoderamento: nova perspectiva de enfrentamento à discriminação étnico-racial

2.1. A nova face do movimento negro e da cultura juvenil 49
2.2. Consciência histórica: "eu vou erguer minha cabeça e seguir adiante" 61

Capítulo 3 - O Ensino de História para o fortalecimento de identidades e de direitos

3.1. O processo de produção do material didático 72
3.2. Sequência didática para o ensino de história do Brasil dos dias atuais 89

Considerações Finais 102

Bibliografia 105

Anexos 110

Introdução

Comecei minha carreira na rede pública de ensino em 2011, na escola estadual CAIC Maria Alves Carioca. Antes disso, minha relação com essa escola tinha sido na condição de aluno, pois lá estudei durante todo o Ensino Fundamental II e parte do Ensino Médio. A escola CAIC Maria Alves Carioca situa-se no bairro Granja Lisboa, que compõe o território do Grande Bom Jardim, Fortaleza, Ceará. Trata-se de uma escola pública situada em um bairro de periferia com muitas vulnerabilidades sociais. De acordo com o IPECE – Instituto de Pesquisa Econômica do Ceará, o bairro Granja Lisboa é o sexto bairro mais pobre de Fortaleza, isto é, o sexto bairro com menor renda média pessoal da cidade. Em 2017, o Comitê de Prevenção de Homicídios na Adolescência em pesquisa realizada com apoio do UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância revelou que a região do Grande Bom Jardim liderou o *ranking* de assassinatos de adolescentes na cidade de Fortaleza, a capital onde mais se mata adolescentes entre todas as capitais do Brasil. Essas vítimas são majoritariamente negras com baixo índice de escolaridade ou evadidas do ensino formal.

O *déficit* da população negra nos indicadores de segurança, saúde, trabalho e qualidade de vida são alarmantes. Mas com relação a essa conjuntura social, chamo atenção para os dados referentes às desigualdades raciais na educação, que afetam a permanência e o desempenho escolar de estudantes negros. Esses dados podem ser encontrados no **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça**, publicado pelo IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada em março de 2017. De acordo com esse documento, que compara indicadores de 1995 com indicadores de 2015, a população negra apresenta taxa de escolarização líquida em desvantagem com relação à população branca em todos os níveis da Educação Básica e no Ensino Superior. Um exemplo é que 52% da população negra concluiu o Ensino Médio em 2015 enquanto que 64,6% da população branca concluiu esse nível de ensino no mesmo ano.

Em termos gerais, o Brasil reduziu a taxa de analfabetismo e ampliou a universalização do acesso ao ensino ao longo dos vinte anos retratados para todos os brasileiros (1995-2015). Persiste, contudo, um "limite racial" nesse indicador. Uma das preocupações de alguns especialistas que discutem desigualdades raciais na educação é perscrutar o porquê da permanência dessas disparidades. Oliveira & Stocco (2009) consideram que o preconceito e a discriminação racial no espaço escolar são fatores que

incidem diretamente na permanência, progressão e desempenho de estudantes negros. Eles sinalizam para a importância de incluir a escola como espaço de pesquisa na busca de compreensão das desigualdades raciais na educação. Já a pedagoga Eliane dos Santos Cavalleiro (2000) se ocupou em trazer à tona o tratamento dispensado às crianças negras no espaço escolar. Ela analisou como materiais pedagógicos impressos, por exemplo, carecem de representações de estudantes negros, invisibilizados nos informes, imagens e cartazes espalhados pela escola.

Considerando o "papel distintamente relevante" do livro didático, a historiadora Maria Telvira da Conceição analisou os livros didáticos de História no Brasil e em Moçambique entre 1950 e 1995, buscando compreender qual o sentido do silenciamento da história e cultura africana e afro-brasileira em dois países colonizados por uma nação da Europa. Na intenção de desvelar esse sentido, ela se ancorou em autores que pesquisam as residualidades do colonialismo na produção do conhecimento e a hegemonia do pensamento eurocêntrico na perspectiva da dominação política, econômica, cultural e intelectual, evidenciando seu impacto na memória social e na formulação de síntese da história "mundial". No caso das interrogações realizadas por Conceição, ela percebeu a persistência da racialização nos livros didáticos, endossando a colonialidade:

> Isto coloca a literatura escolar, em particular da história, em um papel distintamente relevante no que respeita à formação da memória social. Mas também demarca as confluências que perpassam essas construções estruturais, conforme chama a atenção Trouillot, e que são também do âmbito do discurso histórico ou de uma ideia de uma História Ocidental, conforme critica Mundimbe (2013), em cujos pressupostos foi se ancorando essa memória. (CONCEIÇÃO, 2015, p. 20)

O antropólogo e historiador haitiano Michel-Rolph Trouillot, citado no trecho acima, afirmou que o apagamento da Revolução do Haiti pela historiografia ocidental evidencia uma "narrativa da dominação global", que se arroga ser a História Oficial porque é a História Ocidental. Essa concepção historiográfica se remete aos séculos XV e XVI, no contexto do projeto colonizador da Europa sobre outros territórios e se reproduz ao longo dos séculos e por diferentes instrumentos, entre os quais o livro didático, classificado por Trouillot como "corpos do conhecimento", por conta de sua presença e permanência nos processos de ensino-aprendizagem formais.

Na segunda metade do século XX, preponderou nas escolas brasileiras um ensino de história pautado em livros didáticos que omitiam a história e a cultura africana e afro-brasileira, ao mesmo tempo em que sedimentavam um discurso de base racista. Mas é

necessário atentar para o recorte temporal desse estudo aqui apresentado: 1950 a 1995, ou seja, as considerações sobre os livros didáticos de história estiveram restritas a um período que, no Brasil, antecede a legislação referente à temática do ensino de história e cultura afro-brasileira. Seria possível aferir que os problemas detectados teriam sido totalmente superados com a aprovação da Lei nº 10.639/03. Mas não foram. A lógica da colonialidade eurocêntrica persiste, haja vista que romper com uma narrativa hegemônica exige mais do que ser conteúdo de estudo, embora se reconheça que um importante passo foi dado, sobretudo se considerarmos a importância do livro didático na formação do público estudantil.

Ao que parece, as políticas de reparação histórica estão contribuindo para a mudança na percepção dos brasileiros acerca de sua identidade étnico-racial. Uma pesquisa do IBGE apontou, em 2014, que 54% da população brasileira se declarou negra, ou seja, pela primeira vez os negros se apresentavam como maioria da população. Em termos de raça/etnia, o público da escola estadual CAIC Maria Alves Carioca é bastante heterogêneo e suas possibilidades de identificação são diversas. Nesse sentido, estudantes do grupo de estudo *É Tempo de História* e eu ficamos curiosos para saber se problemas relacionados à construção de identidades diversas se confirmava ou não em nossa comunidade estudantil. [1]

Compreendendo a importância estratégica da disciplina escolar História na execução das orientações propostas nas **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais,** decidi fazer, no segundo semestre de 2016, uma pesquisa sobre *Identidade Negra* na escola onde trabalho, tendo como equipe de pesquisa os alunos do grupo de estudo *É Tempo de História*. Nosso objetivo era simples: saber qual percentual de estudantes se identificava como negro, ou seja, como pretos ou pardos (Ver ANEXO 1). Foi nessa mesma época que iniciei as aulas no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) e me interessei por me aprofundar na temática deste trabalho.

Durante o processo de aplicação de questionários da pesquisa, os estudantes apresentaram muitas dúvidas. Dentre elas, a que mais chamou atenção foi ver que eles, os estudantes, não tinham certeza sobre o que significava ser branco, pardo, preto, amarelo e indígena. Os educandos desconheciam a generalização de que, no Brasil, negro é o pardo e o preto. Para uma parcela significativa deles, a cor "amarela", seria a cor entre o branco e o preto. Essa dúvida dos estudantes pode ser avaliada como desconhecimento mesmo, uma vez que ignoravam o sistema de classificação ao qual foram submetidos, sem explanação prévia e sem a possibilidade de autoidentificação. Aos estudantes não foi dada a chance de

[1] Nosso grupo de estudos se reúne quinzenalmente há três anos. Começamos com leituras de aprofundamento dos conteúdos de História e, nos últimos dois anos, temos dedicado nosso tempo a estudar história e cultura

uma resposta subjetiva, para que eles pudessem atribuir a si o pertencimento a uma cor, raça, etnia ou origem. A maneira como o instrumental de pesquisa foi elaborado revelou nossa incapacidade de compreender a complexidade que perpassa o processo de autoidentificação, de modo que caímos na armadilha de submeter os estudantes a um sistema classificatório oficial cujos critérios desconheciam.

Em nosso entendimento, seria uma pesquisa simples, mas ela nos conduziu para uma série de reflexões. Concluímos que era necessário investigar sobre a problemática da identidade étnico-racial na escola. Percebemos ainda que exigir dos estudantes a escolha por uma cor, raça ou ainda por uma categoria étnico-racial, enfim, requisitar uma definição, requer conhecer as possibilidades de escolhas de pertencimento a grupos humanos específicos, uma vez que são diversas as características da população brasileira, como aponta a **Pesquisa das Características Étnico-Raciais**, realizada pelo IBGE em 2008. Nesse sentido, avaliamos que se justificava um trabalho didático-pedagógico sobre a temática, a fim de que os estudantes, ao longo de sua vida escolar, pudessem ter acesso a uma formação que os conduzisse à construção de argumentos e à percepção de elementos identitários diante da diversidade multiétnica brasileira.

Perante todas as dúvidas e questionamentos apresentados na coleta de dados, um problema nos inquietou e nos levou a um longo debate: a aversão à identificação como preto/preta, aparentemente motivada pelo fato da cor negra, como categoria de classificação étnico-racial, ter peso histórico negativo até mesmo no espaço escolar. Isso por conta das reações vistas e ouvidas quando da aplicação dos questionários e registradas nos cadernos de campo dos alunos que realizaram a coleta de dados. Embora tenhamos verificado muitas dúvidas quanto à identificação de sua cor, os estudantes, em sua maioria, procuraram assegurar uma coisa: não queriam ser registrados como pretos/pretas. Nesse sentido, as respostas orais eram: “eu sou moreno (a)”, “você não é preta, você é quase preta”, “pessoal, não pode chamar os outros de preto/preta. Isso é racismo”, “aqui nesse questionário está faltando a opção morena clara e morena escura”, “eu acho que você é quase branca”, “você é negra, mas preta você não é não”, “Eu não sou preta não, meu filho.”

Nas respostas objetivas, a maioria dos estudantes marcou a opção “pardo”, somando cerca de 76% dos entrevistados. Por outro lado, houve também quem marcasse preto/preta, um percentual de 3%. Assim, chegamos ao resultado de 79% de estudantes que se identificaram como negros. Ninguém se declarou indígena. Além disso, 19% dos estudantes se declararam brancos e 2% deles se declararam amarelos.

Obtivemos a partir desses questionários um mapa étnico-racial da comunidade estudantil e nos preocupamos em discutir o processo de elaboração dos questionários, aplicação da pesquisa e sistematização dos dados. Dentro da própria equipe de pesquisa houve descrédito e discordância sobre os resultados. Para os estudantes que integram o grupo *É Tempo de História*, seus colegas "mentiram sobre sua cor". Entre os argumentos, afirmava-se: "negaram suas origens", "silenciaram sobre sua verdadeira identidade", "eles tiveram preconceito contra si mesmo", "aquela menina era preta! Só ela nega isso! Absurdo!", "temos que fazer oficinas de formação e aplicar a pesquisa de novo".

Na condição de professor e responsável pela coleta de dados, ponderei as observações desses estudantes e procurei encaminhar o debate de maneira que pudéssemos colocar em perspectiva histórica essa aversão às ideias que se vinculam à palavra preto/preta, carregada de malquerenças e sujeita a todo tipo de execração. Era importante considerar o impacto dos séculos de escravidão, da marginalização no pós-abolição e do mito da democracia racial disseminado a partir da década de 1930 no processo de invisibilização do preto/preta no Brasil e que serviram para inibir a construção de uma identidade étnica positiva com relação a esse grupo. A despeito dos problemas, nossa pesquisa tinha validade, haja vista que nos revelava que o respeito e valorização da variedade de definições étnico-racial demanda ainda muito esforço de compreensão dos educandos e dos próprios educadores com relação à multietnicidade brasileira. Nesse sentido, concluímos que muito havíamos que trabalhar em nossa escola para conseguirmos melhores resultados com relação à desconstrução de preconceitos atribuídos à população negra.

Na continuidade desse trabalho, direcionei minha atenção para o ambiente escolar, isto é, para os conjuntos de pessoas e de projetos didático-pedagógicos desenvolvidos na escola com a intenção de perceber como a temática explícita na Lei 10.639/03 está sendo trabalhada ou não na escola, e como essa questão tem sido pautada pela gestão escolar, coordenação pedagógica e corpo docente. Constatei o seguinte: o PPP – Projeto Político Pedagógico da escola é antigo e defasado, pois foi elaborado no final do século passado e não passou por nenhuma reformulação nos últimos anos. Portanto, ele não está alinhado ou em conformidade com as proposições das DCNs para Educação Básica nem da Lei 10.639/03, não apresentando qualquer proposta para educação das relações étnico-raciais. Diante dessa informação, assumi o compromisso de enfrentar o problema da aversão dos estudantes à possibilidade de serem identificados como preto (a) e da "incompreensão" das

classificações étnico-raciais. Foi em meio a esse desafio de vincular o ensino escolar à prática social, como proposto na Lei de Diretrizes e Bases, que se concebeu este trabalho.

Em **Doze lições sobre a História**, no capítulo que trata das questões do historiador, Antoine Prost discorre sobre como o trabalho do historiador depende da legitimidade da questão que ele elabora, e afirma que essa legitimidade é sustentada pela demanda da sociedade na qual ele se situa:

> Qualquer questão histórica é, de fato, formulada *hic et nunc* por um homem situado em uma sociedade. Mesmo que pretenda voltar-lhe as costas e atribuir à história uma função de puro conhecimento desinteressado, ele não consegue abstrair-se de seu tempo. Todas as questões são formuladas a partir de um determinado lugar. (PROST, 2015, p.84)

De fato, foi em minha rotina profissional que me deparei com um problema que se tornou "a" questão que tem ocupado o cerne das preocupações de minha atividade docente. Identifiquei uma demanda na comunidade escolar onde eu leciono e que se urdiu imersa naquilo que Prost denomina de "enraizamento pessoal das questões históricas" (PROST, 2015, p. 84). Isso porque, já no início da tessitura de minha pesquisa, tenho a lucidez de explicitar meu *hic et nunc* e de revelar o peso dos compromissos que me motivam a escrever. Também penso que é impossível ser um bom historiador sem um pouco de paixão.

Dito isso, a proposta deste trabalho está calcada nos princípios de referência explicitados nas DCNs para Educação das Relações Étnico-Raciais, pelos quais se defende uma abordagem positiva da história e cultura do afro-brasileiro para contribuir com a desconstrução de uma memória social que inferioriza a população negra. Diante disso, o objetivo desta pesquisa consiste em contribuir para o fortalecimento de identidades e de direitos, assim como para o combate ao racismo no ambiente escolar por meio da produção de um material didático, o vídeo de curta duração intitulado "Identidade negra: juventude, afirmação e empoderamento", com o fim de propiciar condições para manutenção e/ou transformação das identidades dos estudantes, partindo da problematização das autoclassificações de cor, raça e origem entre discentes do Ensino Médio. Pretendemos ainda combater práticas racistas desferidas contra os estudantes autoclassifcados como pretos (as), refletindo sobre a necessidade de uma sociedade que assegure a valorização dos negros brasileiros, assim como o direito ao orgulho de pertencimento étnico-racial, trazendo para primeiro plano narrativas em que os afro-brasileiros se reafirmem como sujeitos de direito amparados pelo princípio da dignidade da pessoa humana.

Para a produção do vídeo, “Identidade negra: juventude, afirmação e empoderamento” contamos com a colaboração dos estudantes do grupo de estudo *É Tempo de História* (em dezembro de 2017, o grupo mudou o nome para *Negragem*), do qual sou um dos orientadores. Nosso produto didático foi elaborado com a finalidade de servir como ponto de partida para a abordagem e conteúdos referentes às relações étnico-raciais em sala de aula, contribuindo com a valorização da diversidade étnico-racial, conforme orienta as DCNs. Dessa maneira esperamos “garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos resultante de uma educação de qualidade social que contribua decisivamente para construção de uma sociedade mais justa e mais fraterna” (BRASIL, 2013, p. 4). Há, portanto, um compromisso ético deste trabalho com a construção de uma sociedade brasileira menos desigual e sem preconceitos, contribuindo para que todos os estudantes exerçam plenamente sua cidadania e aprofundem o pensamento crítico sobre a realidade na qual estão inseridos.

No campo do ensino de História, a obrigatoriedade de estudar a história e cultura afro-brasileira, assim como a história e cultura das populações indígenas, como determina a Lei 11.645/08, pode contribuir para o exercício docente de ensinar o estudante a pensar historicamente, o que significa perceber que a desigualdade e o preconceito têm uma história, questionar as sínteses colocadas como história oficial e duvidar dos argumentos hegemônicos, contrapondo-os à proposta de construção histórica que privilegie a perspectiva do tempo presente e da conjuntura social em que o estudante está situado.

Antoine Prost, em suas lições sobre a história, adverte para a necessidade de historicizar os conceitos, inclusive aqueles pedidos de empréstimo de outros campos de investigação acadêmica. Seu argumento é de que o “historiador tem o direito de utilizar todos os conceitos disponíveis na linguagem, mas não de usá-los de forma ingênua. Sua máxima consiste em recusar-se a tratar os conceitos como coisas.” (PROST, 2008, p. 128). Compreendo, portanto, que os conceitos precisam ser historicizados, isto é, realocados no tempo e no espaço e relacionados a uma questão específica, de modo a ter utilidade no desenvolvimento da pesquisa e na tessitura da narrativa histórica acerca de uma temática destacada. Prost conclui que os conceitos “são instrumentos com os quais os contemporâneos, assim como os historiadores, procuram consolidar a organização da realidade, além de levar o passado a exprimir sua especificidade e suas significações” (PROST, 2008, p.131). Parece indispensável, portanto, apresentar nossas referências.

A partir do último quartel do século XX, o historiador alemão Jörn Rüsen reanimou o debate teórico sobre o conceito de consciência histórica, manifestada por quatro tipos de

constituição narrativa de sentido: tradicional, exemplar, crítica e genética (RÜSEN, 2010). Efetivamente, o conceito de consciência histórica serviu a esta pesquisa de duas formas. Primeiramente, coletamos dados que nos permitissem acessar as consciências históricas, ou seja, as narrativas dos estudantes negros sobre si mesmos referentes às suas relações étnico-raciais na trajetória familiar e no ambiente escolar, levando em consideração a historiografia que eles têm acesso em sala de aula e em outros espaços de aprendizagem. Depois, analisamos as consciências históricas, buscando detectar quais os argumentos históricos são utilizados pelos estudantes, de modo que os orientam a requerer o cumprimento de direitos raciais nos dias atuais e a ampliação dessas conquistas no futuro. Após coleta e análise das narrativas dos estudantes, foi possível estabelecer, em consonância com as problemáticas sociais e as necessidades de aprendizagem (conteúdos a serem mais aprofundados) apresentadas pelos estudantes, a narrativa de nosso roteiro de vídeo.

Jörn Rüsen desenvolveu aquilo que ele denominou como uma missão de revisitar a teoria da história e produziu um conjunto de reflexões teóricas. Para este trabalho nos detemos nas reflexões feitas em sua obra **História Viva**: **formas e funções do conhecimento histórico (**RÜSEN, 2010). Suas proposições quanto à função da história interessa, sobremaneira, a este trabalho, uma vez que Rüsen aponta para a necessidade de *pensar historicamente*, reputando a História como um campo teórico relacionado diretamente à vida prática e assinalando a indispensabilidade dessa relação, uma vez que, em seu entendimento, a história é viva. Sua reflexão conduz os historiadores a refazer uma pergunta que não se esgota em suas respostas: para que serve a história? Como resposta possível a essa indagação, Rüsen assinala que: “refletir sobre o uso prático do saber histórico é um requisito da ciência da história. (E é uma exigência aos especialistas, para que não confundam o fundamento de sua ciência na vida com uma torre de marfim perdida no espaço)” (RÜSEN, 2010, p. 15).

Para Rüsen, a História serve às sociedades à medida que produz conteúdos significativos à orientação da humanidade no tempo presente, considerando “a presença perceptiva do passado”. Sua importância está na relação ética que estabelece com um projeto de sociedade pautado pelos princípios de justiça, de solidariedade e de igualdade. Sua importância está na capacidade de situar populações humanas no tempo, levando em conta as historicidades e consubstanciando, por conseguinte, a pertinência de se considerar as diversidades individuais e coletivas. A História tem a capacidade de justificar uma convivência democrática e a extinção das opressões, de modo que se compreenda a necessidade das garantias de direitos humanos universais.

Para a historiadora Margarida Maria Dias de Oliveira, a articulação entre pesquisa e ensino tende a ser profícua para a produção de conhecimento histórico nas salas de aula brasileiras. E não apenas isso, ela defende que as reflexões sobre o ensino de História tenham a teoria da História como principal referência. Conquanto existam diferenças entre pesquisa acadêmica e ensino escolar de História, sua posição é de que, parafraseando Antoine Prost (2008), antes de ser uma disciplina científica, a história é uma prática social. Ela aponta a especificidade do conhecimento histórico produzido na dimensão do ensino escolar:

> Produzir conhecimento histórico na dimensão do ensino escolar é construir coletivamente conhecimentos históricos (que serão novos apenas para os alunos) a partir do conjunto de saberes aceitos pela tradição historiográfica. É preciso ter em mente que a forma de construção do conhecimento histórico na pesquisa serve como referência na produção do conhecimento histórico escolar. Suas particularidades justificam sua necessidade como saber específico, que dialoga com um código disciplinar construído pela tradição escolar. Além disso, posto que esse saber tem objetivos e públicos específicos, será conduzido coerentemente com essa realidade. Se assim não for, haverá grandes chances de insucesso. (OLIVEIRA, 2010, p. 11)

Além de ratificar o ambiente escolar como um lugar de produção do conhecimento histórico, Margarida Maria Dias de Oliveira sublinha a importância da participação dos estudantes nessa produção e sugere o uso da metodologia da pesquisa histórica no âmbito da Educação Básica, salientando, entretanto, que a "diferença é que tal procedimento realiza-se em conjunto com os alunos e com fins específicos para compreensão desse processo de produção do conhecimento, fazendo com que se torne claro como é produzida a pesquisa histórica" (OLIVEIRA, 2010, p. 11). Nesse sentido, eleger uma problemática e situá-la no tempo, analisar fontes, usar instrumentos de coleta de dados, escolher conceitos e configurar narrativas são etapas pertinentes à prática de ensino dos professores de História.

Procurando seguir as orientações de Oliveira, solicitei aos estudantes a colaboração deles em minha pesquisa. Consegui envolvê-los em etapas da pesquisa histórica feita na escola, como no caso dos estudantes do grupo de estudo *É Tempo de História* (atual *Negragem*), que me ajudaram na aplicação e sistematização dos questionários, e no caso da produção de fontes orais, quando da concessão de entrevistas discentes sobre nossa temática. Além disso, recebi, espontaneamente, pedidos de aprofundamento em temáticas que perpassam a história dos negros nas próprias aulas, o que gerou a criação de alguns produtos artísticos autorais deles como forma de expressar o resultado de reflexões realizadas em sala de aula. Consequentemente, alguns desses produtos me serviram de inspiração e de motivação para seguir a pesquisa.

No final da década de 1960, em seu texto **Os grupos étnicos e suas fronteiras** *(*BARTH, 2000*)*, o antropólogo Fredrik Barth propõe a investigação sobre a natureza das fronteiras entre diferentes grupos, no sentido de tomar conhecimento acerca do que os tornam únicos. Para isso, ele aponta para a fragilidade das determinações tradicionalmente utilizadas para caracterizá-los. Em sua leitura, o termo sociedade, por exemplo, além de generalizador é abstrato e omite peculiaridades referentes à etnicidade, não se furtando, todavia, de emitir um parecer próprio sobre o que pode ser compreendido como grupos étnicos:

> Em primeiro lugar, enfatizamos o fato de que grupos étnicos são categorias atributivas e identificadoras empregadas pelos próprios atores; consequentemente têm como característica organizar as interações entre as pessoas. Tentamos relacionar essa característica dos grupos étnicos a essa característica básica. Em segundo lugar, todos os trabalhos apresentados assumem na análise um ponto de vista gerativo: em vez de trabalharmos com uma tipologia de formas de grupos e de relações étnicas, tentamos explorar os diferentes processos que parecem estar envolvidos na geração e manutenção dos grupos étnicos. Em terceiro lugar, para observarmos esses processos deslocamos o foco da investigação da constituição interna e da história de cada grupo para as fronteiras étnicas e sua manutenção. Cada um desses pontos requer certa elaboração. (BARTH, 2000, p.27).

Fredrik Barth critica a perspectiva antropológica que prioriza o compartilhamento de insígnias e valores culturais como uma determinante apriorística dos grupos étnicos e que tende a caracterizá-los como unidades portadoras de cultura. Para Barth, essa perspectiva reduz a capacidade de compreensão sobre outros fatores que incidem no processo de configuração de uma identidade étnica, sendo necessário compreender os grupos étnicos como tipos organizacionais, ou seja, como uma forma de organizar a interação entre as pessoas, que estabelece uma fronteira de si com relação aos outros. Os grupos étnicos, portanto, estabelecem acordos de pertencimento que extrapolam traços culturais peculiares que são compartilhados. Barth afirma que: "Nenhum desses tipos de 'conteúdos' culturais deriva de uma simples lista descritiva de características ou diferenças culturais; não se pode prever a partir de princípios primários quais características os atores irão efetivamente enfatizar torná-las organizacionalmente relevantes" (BARTH, 2000, p. 32). Por isso, é imprescindível considerar a autonomia de cada pessoa em seu processo de reconhecimento como parte de um grupo étnico e o que pode levá-la a identificar-se com o grupo. Não há, portanto, um perfil único ou um critério inquestionável que deva ser levado em consideração na pretensa definição da identidade de alguém como isso ou aquilo. Como Barth afirma:

> A identificação de uma ou outra pessoa como membro de um mesmo grupo étnico implica um compartilhamento de critérios de avaliação de julgamento. Ou seja, é pressuposto que ambos estejam 'jogando o mesmo jogo' e isso significa que há

> entre eles um potencial para diversificação e expansão de suas relações sociais, de modo a eventualmente cobrir todos os setores e domínios de atividade. (BARTH, 2000, p. 34)

Neste trabalho, as considerações de Fredrik Barth fundamentam a tentativa de elucidar os processos que perpassam a identificação social de jovens de periferia de uma escola pública de Fortaleza. Ao nos alertar sobre a não fixidez de elementos identitários, ele nos permite entender melhor a multiplicidade de argumentos utilizados para defender o direito de ser reconhecido como parte da juventude negra no tempo presente, por exemplo. As contribuições de Barth embasam o debate sobre a multietnicidade brasileira e sobre a autonomia de classificação identitária de grupos e de indivíduos dentro de um complexo de populações circunscritas na categoria negro/negra.

O debate sobre o conceito de interseccionalidade traz à tona questões consideradas também por Barth, no que se concerne à percepção de diferentes variantes que possam servir como critério para afirmações e negações identitárias, pois ele entende a identidade étnica como resultado de um processo histórico, de relações dinâmicas em que "o nós se constrói em relação a eles". Não existe, portanto, uma identidade única, pois os sujeitos passam por múltiplos processos de identificação, uma vez que se relacionam com vários grupos de sujeitos, muitos dos quais impõem identidades. Dentro desse repertório variado de categorias referenciais, o indivíduo/aluno, não é somente preto. Ele é preto/branco, pobre/não pobre, mulher/homem/lgbtqi+.

Essa percepção de Barth permite uma articulação com o conceito de interseccionalidade da intelectual Angela Davis, que evidencia como a mulher não pode ser definida como um sujeito universal homogêneo, da mesma forma que a mulher negra também não é um agrupamento único, com as mesmas experiências de vida e, portanto, com as mesmas demandas imediatas. A filósofa Angela Davis, considerada um símbolo do feminismo negro por conta de sua trajetória política e acadêmica, tem sido referência para intelectuais negras brasileiras porque ela considera a interseccionalidade que envolve gênero, etnia e grupo social para construção de um mundo justo, solidário e igualitário. Sua abordagem se destaca pela preocupação com o conjunto de estratégias que precisa ser pensado como parte de uma teia de opressão calcada no sistema capitalista, sem hierarquizar que tipo de luta deve ser priorizado ou preterido e sem esquecer a dívida histórica de Estados machistas, racistas e homofóbicos com relação às mulheres negras e a comunidade lgbtqi+.

Após explicitar nossos referenciais teóricos, são necessárias algumas explicações sobre a organização do texto que se segue.

No primeiro capítulo, apresentamos um debate historiográfico acerca da luta do movimento negro ao longo do período republicano em prol de políticas de reparação histórica, destacando os debates sobre Educação. Isso porque colocamos em pauta as consequências da inobservância ou do desapreço a práticas pedagógicas antirracistas na escola, como a persistente naturalização e escamoteamento da discriminação racial contra estudantes negros, observando como a vida desses estudantes é afetada pelo racismo, a partir do diálogo com pesquisas que investigaram situações de insulto racial na escola e que priorizaram a percepção dos estudantes sobre as relações étnico-raciais, como as pesquisas de Lima (2016), Fernandes (2010), Mello (2006), Souza (2003) e Túbero (2008).

No que concerne ao produto didático, o primeiro capítulo nos deu subsídios para constatar e, por conseguinte, sustentar o argumento de que a discriminação racial na escola ainda é uma prática comum e que os estudantes reconhecem os impactos dessa prática em suas trajetórias. Nesse momento, percebemos que deveríamos colocar os relatos e denúncias dos próprios estudantes na centralidade do debate, como estratégia de superação desse processo de negação e invisibilização.

No segundo capítulo, ressaltamos o advento de uma geração de jovens negros, que qualificam o empoderamento como uma nova forma de lidar com a discriminação racial. Assim, desenvolvemos o argumento da existência de uma nova face do movimento negro, que pode ser reconhecida pelo uso estratégico dos meios de comunicação de massa para a divulgação e o fortalecimento do ativismo negro, pela produção de artistas e intelectuais negros ativistas e pelo feminismo negro, processos intensificados neste início do século XXI. O empoderamento de jovens negros aparece como uma forma de reivindicação de lugares de fala, no sentido de apontar a interseccionalidade presente no conjunto de opressões sofridas por pessoas negras e que incidem diretamente na (re) constituição de identidades.

Na segunda parte do segundo capítulo, analisamos os resultados do questionário denominado “Discriminação racial na escola e empoderamento de estudantes negros”, que foi aplicado com a finalidade de coletarmos dados quantitativos e qualitativos referentes à situação de insulto racial, opinião familiar sobre pessoas negras, orgulho negro, referências artísticas e intelectuais negras, produtos de “linha étnica”, uso de redes sociais e sentimento de empoderamento. A partir desse trabalho avaliamos que nosso vídeo precisava acrescentar a percepção dos estudantes sobre o empoderamento dos jovens negros. Consequentemente, chegamos à definição do roteiro, uma vez que, imbuídos de dados coletados no chão da escola, decidimos quais subtemas constituiriam nossa narrativa audiovisual, quem faria parte

de nosso “elenco” para conceder as entrevistas e com qual conteúdo curricular o vídeo “Identidade negra: juventude, afirmação e empoderamento” faria conexão.

Vale destacar, entretanto, que antes de definir todas as nossas decisões, realizamos a leitura de dissertações produzidas no âmbito do ProfHistória e que abordaram a temática da educação para as relações étnico-raciais. Nosso objetivo foi analisar notadamente os produtos didáticos propostos por nossos colegas professores de História que defenderam suas pesquisas em 2016, de modo a assegurar que pudéssemos contribuir para o avanço dos debates. Após essa verificação, refletimos sobre o que detectamos como diferencial metodológico de nossa pesquisa e sobre pontos de imbricação com outros trabalhos do ProfHistória. Os próximos passos foram a captura, a gravação e a edição de imagens.

No terceiro capítulo, com nosso produto didático pronto, refletimos sobre ele em termos de processo de produção, caracterização conceitual e objetivo pedagógico. Finalizamos esta dissertação realizando a conexão de nosso produto a um conteúdo curricular específico integrado ao livro didático de História. Nesse sentido, propomos uma sequência didática (oficina de História) a ser aplicada em sala de aula, considerando que nossos procedimentos podem ser adaptados a contextos semelhantes (escolas públicas localizadas em periferias urbanas). Como referência metodológica, utilizamos o itinerário de “produção metodizada do conhecimento histórico no ensino” sistematizado pela historiadora Margarida Maria Dias de Oliveira (2010).

A partir da pesquisa em ensino de História, buscamos colaborar para a consolidação de escolas inclusivas, fortalecendo as práticas docentes que promovem o reconhecimento, respeito e valorização das diversas identidades que podem ser assumidas pelos jovens contribuindo significativamente para a educação das relações étnico-raciais.

Capítulo 1

Desigualdades étnico-raciais: um debate ainda necessário

1.1. Demandas do movimento negro e políticas públicas de reparação histórica

O historiador Petrônio Domingues (2007) compreende que o movimento negro pode ser dividido em quatro fases dentro do período republicano brasileiro. Ele caracteriza esses momentos apontando alguns atores sociais, suas propostas e suas formas de atuação. Sua conclusão é de que o protesto negro foi notoriamente ativo no pós-abolição e a luta por melhores condições de vida das populações negras foi constante durante todo o século XX e continua viva no século XXI.

De 1889 a 1937, primeira fase, destacaram-se as associações, grêmios e clubes dedicados a oferecer assistência social e entretenimento para as famílias negras marginalizadas das políticas públicas nacionais. Surgiram organizações de beneficência em várias partes do país tais como o Clube 28 de Setembro (1897/SP), Centro Literário dos Homens de Cor (1903/SP), Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917/SP), Centro da Federação dos Homens de Cor (1914/RJ), a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891/RS) e a FNB – Frente Negra Brasileira (1931/SP). Esta última, inclusive, com mais de vinte mil associados, tornou-se partido político em 1936, mas foi extinta em consequência da supressão de liberdade de expressão imposta pelo regime autoritário de Getúlio Vargas, quando decretou o Estado Novo (1937). Entre os serviços ofertados por essas organizações, encontraram-se consultas médicas, aulas de alfabetização e eventos culturais.

Concomitantemente, a *imprensa negra* despontou como um meio de comunicar os desafios colocados aos negros brasileiros, denunciando a ausência de direitos fundamentais e ressaltando a necessidade de "empreender a batalha contra o 'preconceito de cor', como se dizia na época". (DOMINGUES, 2007, p. 105) Nesse sentido, jornais como **A Pátria** (1899/SP), **Clarim da Alvorada** (1924/SP), **Raça** (1935/MG), **A Voz da Raça** (1931/SP), **União** (1918/PR) e **O Exemplo** (1892/RS) serviram como instrumento de denúncia de práticas discriminatórias da sociedade brasileira contra homens e mulheres "de cor".

De 1945 a 1964, segunda fase, a causa do povo negro brasileiro passa a ser defendida por outros tipos de organização, dentre as quais o TEN - Teatro Experimental do Negro (1944), a UHC - União dos Homens de Cor (1943) e o Conselho Nacional das Mulheres

Negras (instituído em 1950). Essas iniciativas buscavam garantir a integração dos negros na sociedade, de modo que eles pudessem alcançar o mesmo nível cultural e social dos brancos. Além disso, buscavam estabelecer a criminalização do racismo na legislação nacional. Uma conquista nesse sentido foi a aprovação da primeira lei antirracista do país, a Lei Afonso Arinos, decretada em 1951. A luta contra a discriminação e o preconceito racial era a sua principal pauta de reivindicação e mobilizou diversas outras ações organizadas:

> Em Minas Gerais, foi criado o Grêmio Literário Cruz e Souza, em 1943; e a Associação José do Patrocínio, em 1951. Em São Paulo, surgiram a Associação do Negro Brasileiro, em 1945, a Frente Negra Trabalhista e a Associação Cultural do Negro, em 1954, com inserção no meio negro mais tradicional. No Rio de Janeiro, em 1944, ainda veio a lume o Comitê Democrático Afro-Brasileiro – que defendeu a convocação da Assembleia Constituinte, a Anistia e o fim do preconceito racial –, entre dezenas de outros grupos dispersos pelo Brasil. (DOMINGUES, 2007, p. 110)

De 1978 a 2000, terceira fase, a causa do povo negro foi problematizada como uma questão de raça e de classe no interior do movimento negro, que se diferenciou das etapas anteriores porque teceu crítica contundente ao mito da democracia racial e às contradições do sistema capitalista. Além disso, nesse momento, o movimento negro exigiu com mais ênfase a participação de homens e mulheres negras nas instâncias de poder político, compreendendo a dívida histórica do Estado brasileiro com as populações negras. Domingues destaca: "Pela primeira vez na história, o movimento negro apregoava como uma de suas palavras de ordem a consigna: 'negro no poder'." (DOMINGUES, 2007, p.115), procurando mobilizar um sentimento de orgulho do povo negro sobre si mesmo.

Um dos resultados das manifestações e protestos sociais da década de 1970 foi a criação do MNU – Movimento Negro Unificado:

> No Programa de Ação, de 1982, o MNU defendia as seguintes reivindicações "mínimas": desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país. (DOMINGUES, 2007, p. 114)

Vale ressaltar que o movimento negro dessa fase atuou na promoção da autoestima de negros e negras, assumindo essa categoria de classificação identitária como algo positivo. Assim, para os ativistas, o termo "homem de cor" foi preterido em defesa da identificação "homem negro" e "mulher negra". Ou seja, houve uma estratégia de ressignificar a palavra negro/negra, retirando-lhe o aspecto pejorativo e exigindo que isso fosse feito de forma

pedagógica em nível nacional, com a finalidade de garantir o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira não só sob o prisma da valorização, mas também sob a perspectiva de propor políticas de reparação. Outro caminho foi a proposta de mudança de referência cultural e intelectual da Europa para a África. Consequentemente, pessoas, lugares, efemérides e eventos culturais foram nomeados e até mesmo renomeados em consideração à ancestralidade de matriz africana.

No início do século XXI, o movimento negro contemporâneo atuou na perspectiva de ampliação de direitos. Em 2001, na III Conferência Mundial das Nações Unidas de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas em Durban, a delegação brasileira propôs a instituição de ações afirmativas por meio de legislação específica como forma de combate ao racismo. No Brasil, o movimento operou de forma a garantir conquistas legais, como a Lei Nº 10.639/03, o Parecer CNE/CP nº 003 de 10/03/2004, a Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004 e as DCNs para Educação das Relações Étnico-Raciais. Importante ressaltar a legislação que reconheceu o dia 20 de novembro como Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, que embora tenha sido sancionada em 2011, já era uma data reivindicada desde a década de 1970. Com a sanção da Lei Nº 12.519/11, portanto, com a instituição do dia 20 de novembro, surge a oportunidade de refletir sobre o que se fazer, como fazer e quais as razões de se desenvolver projetos didático-pedagógicos voltados para a história e cultura afro-brasileira, de modo que não seja apenas uma efeméride incluída no calendário escolar, mas também um mote de reflexão quanto ao papel da educação na execução de um projeto de nação que contemple a pluralidade étnica brasileira.

O fato é que esses marcos legais são resultados de uma experiência de luta, mas não são um fim em si mesmos, ou seja, são também indícios de outras lutas. De certa forma, sob a ótica do ativismo negro, ensinar sobre as experiências e manifestações culturais da população negra ao longo da história do Brasil faz parte da continuação da própria luta por igualdade racial. Isso porque o que se exige, em última instância, é o ensino das histórias que ocorreram e concorreram, portanto, para a história da nação, que não é exclusivamente preta, parda, branca, amarela ou indígena.

Em 2008, as historiadoras Martha Abreu e Hebe Mattos discorreram sobre o conteúdo e a utilidade desses documentos, a fim de fornecer um texto-base para o trabalho dos historiadores, atribuindo a esses profissionais a maior parcela de responsabilidade na consecução daquilo que os documentos determinam como princípios e objetivos, pois, uma

vez conquistados, é fundamental refletir sobre o que fazer a partir deles, já que, em sala de aula, "eles serão o que as escolas e os professores que os implementarem fizerem" (ABREU; MATTOS, 2008, p. 6).

Afirmando que os efeitos da luta do movimento negro pela educação começam a resultar em marcos legais na década de 1990, Abreu e Mattos destacaram os PCNs de 1996 como um texto propositivo à discussão racial, embora ele tenha um caráter mais prescritivo, haja vista que ele estabelece a pluralidade cultural como tema transversal, oportunizando a reflexão sobre as identidades culturais e dispondo sobre a premência de romper com o mito das três raças e da democracia racial, colocando a multietnicidade brasileira como uma problemática a ser interrogada em sala de aula. Em conclusão, destacaram que o "tema transversal da pluralidade cultural entendido de forma dinâmica e histórica, possui um grande potencial de inclusão e de educação para a tolerância, objetivos centrais a serem perseguidos pelos educadores" (ABREU; MATTOS, 2008, p. 8). Sobre as DCNs para Educação das Relações Étnico-Raciais, Abreu e Mattos ressaltaram o fato inédito da proposição de um parecer político-educacional referente às populações negras brasileiras:

> Diferentemente dos PCNs, as novas medidas aprovadas não se referem apenas à pluralidade cultural, mas se propõem a desenvolver diretamente políticas de reparação e de ação afirmativa em relação às populações afrodescendentes. As "Diretrizes" trazem para o âmbito da escola, pela primeira vez, a importante discussão das relações raciais no Brasil e o combate ao racismo, tantas vezes silenciado ou desqualificado pelas avaliações de que o Brasil é uma democracia racial (...). É o chamado "mito da democracia racial", um dos eixos centrais abordados e denunciados pelas "Diretrizes". Também redigido por especialistas, no âmbito do campo especificamente pedagógico, o texto do parecer aprovado pelas "Diretrizes" possui um tom claramente mais político que o dos PCNs, já que diretamente relacionado à questão do combate ao racismo. De maneira inequívoca, educadores diretamente ligados aos movimentos negros respondem agora pela redação do documento. (ABREU; MATTOS, 2008, p. 9)

Do extrato acima, depreende-se que a legitimidade das "Diretrizes" reside também no estreitamento do diálogo com o movimento negro, qualificando-as como mais profícuas para o debate do que os PCNs, que buscavam ensinar o que fazer e como fazer, sem considerar a autonomia dos professores (as) na apreensão das demandas contextualizadas em cada escola. Nas "Diretrizes", as discussões sobre pluralidade cultural precisam ser articuladas à problematização sobre o racismo e o orgulho étnico, de modo a respaldar a urgência de se instaurar políticas de reparação e ações afirmativas.

É pertinente a conclusão de Abreu e Mattos de que as "Diretrizes" traduzem melhor os anseios do movimento negro de reavaliar o papel das populações negras na história do Brasil. Isso significa anuir com o fato de que está principalmente nas mãos dos profissionais

do ensino concretizar o que decreta o Parecer CNE/CP Nº 003/04, estabelecendo-se parcerias entre docentes, gestão pedagógica e demais membros da comunidade escolar, planejando a melhor forma de efetivação do Parecer e estabelecendo indicadores qualitativos que evidenciem os resultados de uma educação para as relações étnico-raciais. Vale lembrar que, em sala de aula, cabe ao professor, que possui legitimamente autonomia didática, priorizar as "Diretrizes" como mote para a concretização de sua prática docente, uma vez que ele é o responsável pela condução pedagógica do processo de ensino-aprendizagem.

Na realidade, esse trabalho requer não só o envolvimento de diferentes profissionais da educação, mas também a aproximação com os próprios movimentos sociais, carecendo, portanto, de muitas mãos para realizá-lo. Aos sistemas de ensino municipais e estaduais, conforme Art. 10 da LDB, cabe a incumbência de "elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e a dos seus Municípios". Desse modo, as redes educacionais podem instigar seus docentes a pensar formas de pôr as "Diretrizes" em prática e ainda ofertar formação continuada aos seus professores, assim como fornecer materiais didáticos que os auxiliem. Ressalto que realizar uma reparação histórica é uma tarefa árdua e requer o engajamento de muitos atores que integram o ambiente escolar. São todos partícipes de um conjunto que pode avaliar e até propor a formulação de políticas educacionais que possam aprimorar a ensino no chão da escola.

De modo geral, as "Diretrizes" convocam os professores a revisitar os séculos de História de um país e de problematizá-los a partir do tempo presente. Elas demandam também a atitude de reconhecer a luta do movimento negro ao longo do Brasil republicano pela presença nas narrativas históricas que versam sobre a construção da nação.

Em seu texto intitulado **A Lei 10.639/03 e o Movimento Negro: "Aspectos da Luta pela Reavaliação do Papel do Negro"** (PEREIRA, 2011), o historiador Amilcar Araújo Pereira enfatiza a trajetória de luta pela presença da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Para ele, a Lei Nº 10.639/03 é resultado de uma disputa pela memória historiográfica e essa disputa não se encerra com a sanção desse marco legal, uma vez que efetivá-lo, em seu entendimento, é outra frente de batalha e perpassa a formação inicial ou continuada de professores. Ele salienta o seguinte:

> Creio ser fundamental, como parte da formação de professores de História, buscar a compreensão do processo histórico de formação da república brasileira em toda a sua complexidade, cotejando as diversas disputas e as diferentes lutas sociais e

> político-culturais, entre as quais se encontra a luta contra o racismo e a própria constituição do movimento social negro no Brasil. (PEREIRA, 2011, p. 26)

Quando menciona a questão da formação de professores, Pereira permite pensar acerca do conjunto de conhecimentos que o docente da disciplina de História precisaria ter para atender às demandas das DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Para ele, é imprescindível atentar para o que a historiografia de cunho eurocêntrico busca perpetuar, de modo a problematizar essa historiografia, quando estiver presente e hegemônica nos textos que compõem os livros didáticos, apresentando outras perspectivas de escrita da história do Brasil. A competência de confrontar essas diferentes escritas da história nacional parece ser uma habilidade indispensável à formação de professores de História, além da compreensão, advinda de pesquisa e leitura, das lutas sociais conduzidas pelo movimento negro brasileiro, notadamente a partir dos anos 1970.

O historiador Petrônio Domingues destaca em seu texto **Movimento Negro Brasileiro: Alguns Apontamentos Históricos** (DOMINGUES, 2007) a constância e a resiliência das populações negras brasileiras durante o período republicano no enfretamento ao racismo, buscando delinear o conceito de movimento negro:

> Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a "raça", e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a "raça" é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação. (DOMINGUES, 2007, p. 101)

Petrônio Domingues sublinha que a identidade racial é, sobretudo, uma identidade política, no sentido de somar forças na luta por direitos civis e contra o racismo.

Acrescento nessa discussão historiográfica a justificativa publicada em 2015 do antropólogo brasileiro-congolês Kabengele Munanga, especialista em antropologia da população afro-brasileira, sobre o porquê de se ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje. Para ele, todas as etnias têm direito de conhecer suas histórias, de modo que possam refletir sobre de onde vieram e sobre quem são, assim como sobre sua situação social no contexto do tempo presente. Não se trata, contudo, de uma busca pela origem essencial, mas de uma busca por pontos de referência ao longo do tempo, possibilitando a construção de memórias coletivas comuns e de narrativas de existência.

A história da trajetória dos grupos humanos precisa ser conhecida por cada um desses grupos, pois ela é um dos elementos constitutivos da noção de identidade. Vivemos em um país que congrega descendentes de europeus chegados em diferentes períodos históricos e por diferentes razões, de africanos desterrados durante o comércio de escravizados e no contexto de tráfico negreiro, além de centenas de comunidades indígenas, conquanto estas tenham sido agudamente reduzidas face ao genocídio provocado pelos colonizadores.

Toda essa diversidade torna fundamental discutir sobre a noção de cidadania com base no conceito de alteridade, uma vez que nossa sociedade nacional apresenta elementos suficientes para demonstrar, comparar e relacionar singularidades, pois somos compostos por múltiplos e distintos grupos étnicos. De modo geral, outros territórios nacionais também são heterogêneos quanto a sua composição populacional, por isso precisam debater internamente as problemáticas identitárias geradas pela multietnicidade de seus residentes:

> Daí a importância e a urgência em todos os países (...), em implementar políticas que visem ao respeito e ao reconhecimento da diferença, centradas na formação de uma nova cidadania por meio de uma pedagogia multicultural. Acredita-se que essa nova pedagogia possa contribuir na construção de uma cultura de paz e no fim das guerras entre deuses, religiões e culturas. (MUNANGA, 2015, p. 21)

Vale destacar, contudo, que Munanga não se atém apenas ao argumento da existência da diversidade para explicar o porquê de se ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje, ou seja, não é só porque o negro é diferente do branco e do indígena, mas também porque negros precisam ser iguais aos não negros no que concerne ao usufruto de direitos. Dentre estes, importa sublinhar aqui o direito a aprender sua história. Diante de séculos de silenciamento da história dos povos negros brasileiros, é legítima a conquista de Lei Nº 10.639/03. Isso porque a história ensinada nas escolas, durante muito tempo e de modo predominante, foi a história de cunho eurocêntrico, em consonância com a produção acadêmica hegemônica também eurocêntrica e, portanto, silenciadora de outras histórias. Na perspectiva de ocultamento dos conflitos que envolviam as formas de resistência do povo negro e, posteriormente, as lutas do movimento negro organizado, com o fim de engendrar o discurso da mestiçagem, das três raças e da democracia racial, a história dos negros no Brasil foi adaptada aos interesses da elite econômica. Desse modo:

> A questão do negro tal como colocada hoje se apoia sobre uma constatação: o tráfico e a escravidão ocupam uma posição marginal na história nacional. No entanto, a história e a cultura dos escravizados são constitutivas da história coletiva como o são o tráfico e a escravidão. Ora, a história nacional não integra ou pouco

> integra os relatos de sofrimento, de resistência, de silêncio e de participação. (MUNANGA, 2015, p. 28)

Outro argumento defendido por Kabengele Munanga para justificar a obrigatoriedade da história da África e do negro no Brasil de hoje é a persistência do racismo praticado e perpetuado, inclusive, em âmbito institucional, impulsionando o movimento negro a requerer aquilo que se denominou de reparação histórica por parte do Estado e a implementação de ações afirmativas. Essa preocupação com uma prática educativa antirracista resultou na edição da publicação organizada por Munanga intitulada **Superando o Racismo na Escola (2005)**, com trabalhos de professores e especialistas em Educação.

Concordamos com a assertiva de que "a história de um povo é o ponto de partida do processo de construção de sua identidade, além de outros constitutivos como a cultura, os comportamentos coletivos, a geografia dos corpos, a língua, a territorialidade etc." (MUNANGA, 2015, p. 31). Isso porque a história abriga a memória que nos faz lembrar e relembrar quem nós somos, possibilitando visões sincrônicas e diacrônicas sobre nós mesmos. Por esse motivo, é fundamental a seriedade com que se deve lidar com a memória histórica dos afro-brasileiros, pois, citando um dos adágios do literato José Saramago: "Somos a memória que temos e a responsabilidade que assumimos. Sem memória não existimos, sem responsabilidade talvez não mereçamos existir" (SARAMAGO, 1997, p. 19).

Mas a legitimidade dessas demandas não é consensual. Como contraponto aos trabalhos aqui citados, destacamos o posicionamento da antropóloga Yvonne Maggie com relação às DCNs para Educação das Relações Étnico-Raciais. Em seu texto **Pela Igualdade** (2008), ela discorda da eficácia das políticas de ação afirmativa como forma de reparação e no combate ao racismo. Em sua concepção, a dívida histórica não se resolve com a instauração de leis raciais, advogadas pelos segmentos do movimento negro organizado que operaram na tessitura das DCNs. Para Yvonne Maggie, as leis raciais apenas dividem o Brasil entre brancos e negros e não corrigem as desigualdades sociais. Em sua opinião, com a erradicação da pobreza e a conquista da igualdade social, a dívida histórica com as populações negras estaria resolvida, e é na luta pela igualdade que a sociedade brasileira deveria construir sua pauta e suas ações. Sua indagação é a seguinte:

> Como explicar a postura que propõe uma mudança tão radical do estatuto jurídico da Nação brasileira? O que fez com que desde 2001 tenham avançado no País as ideias de um grupo ávido para dividir legalmente os cidadãos brasileiros em negros e brancos para fins de direito? O ensaio que se segue buscará discutir essa política de identidade que se está tentando impor ao País e pretende

> refletir sobre o significado da racialização das políticas públicas e também dos nossos costumes. (MAGGIE, 2008, p. 898)

A argumentação de intelectuais da academia em prol da reparação histórica lhe causou incômodo e a fez manifestar-se do lado oposto ou pelo menos sob outro ângulo. Os argumentos colocados pela antropóloga não estão aqui para serem invalidados totalmente, mas para evidenciar a não unanimidade em torno do que as DCNs defendem. Penso que a explicação para a discriminação racial e a intolerância étnica deve ser multicausal, porque há fatores econômicos, sociais e culturais que se articulam. Contesto, portanto, os questionamentos de Maggie elucidando o seguinte: a desigualdade econômica entre brancos e negros possui uma explicação histórica. As disparidades de condições materiais de vida entre brancos e negros é um dado irrefutável com o qual temos de lidar. Essas disparidades se evidenciam por meio de indicadores sociais mesmo antes de 2001, como no caso das desigualdades raciais na educação. Negros graduados, especialistas, mestres e doutores também são susceptíveis à discriminação racial. Negros ricos também são passíveis de sofrer racismo, comprovando que o problema não é só social. Vale ressaltar que, em 1951, a lei Afonso Arinos, que criminalizou o racismo, foi motivada por conta de uma injúria racial contra uma atriz negra estadunidense, não pobre, que foi recusada como hóspede em um hotel de luxo da cidade de São Paulo.

A lei de cotas raciais, dentro de um Estado Democrático de Direito, é o caminho jurídico mais condizente com a busca pelo fim da segregação racial já existente no Brasil. Em 2016, o IBGE divulgou que, em dez anos, de 2005 a 2015, o número de negros matriculados nas universidades aumentou em mais de 100%, embora estudantes pretos e pardos continuassem a representar menos da metade de jovens que tiveram a mesma oportunidade. No caso de estudantes de escolas públicas, por exemplo, as ações afirmativas são imprescindíveis, pois a maioria é negra.

Além de admitir a dívida histórica do Estado para com o povo negro, é apropriado aqui reconhecer que não se trata apenas de uma dicotomia entre uma coisa e outra, haja vista que a categoria negro aglutina grupos sociais que denunciam formas de discriminação que se superpõem, como a discriminação contra uma mulher, negra, favelada, empregada doméstica, mãe e lésbica; como também contra o homem, negro, pobre, gay etc. São múltiplas opressões contra as quais cada pessoa tem que lutar, o que corrobora a pertinência da reflexão sobre o conceito de interseccionalidade.

Na realidade, as conquistas legais do movimento negro organizado integram uma longa história de luta. Essa guinada “tão radical no estatuto jurídico brasileiro” não foi tão

radical, e ainda não foi capaz de acabar com o quadro de desigualdade racial que persiste na educação, apesar das evidentes contribuições nesse sentido. Confesso que entrar em sala de aula e enfrentar meus estudantes sem levá-los a pensar historicamente a multietnicidade brasileira, a fim de promover a tolerância e o respeito para com o próximo, contribuindo para o cumprimento dos princípios constitucionais, seria para mim uma atividade profissional inócua. No máximo a sala de aula seria minha "torre de marfim". A seguinte compreensão de Antoine Prost, em sua lição sobre as questões do historiador, é uma âncora de minha escrita:

> Se qualquer historiador, até mesmo aquele que pretende ser o mais 'científico', encontra-se envolvido pessoalmente com a história que escreve, isso não significa que ele deva abordar seu trabalho como simples opinião subjetiva, impulso de seu temperamento e reflexo de um inconsciente superlotado. Para alcançar, precisamente, uma melhor racionalidade é que o historiador deve elucidar suas implicações. Colocar a ênfase no sujeito-historiador não deve esbater os objetos da história, se alguém deseja propor um estudo pertinente, do ponto de vista social, por basear-se em motivos convincentes. (PROST, 2015, p.92)

Na escola pesquisada, encontramos (orientadora e orientando deste trabalho) motivos convincentes para permanecer no aprofundamento sobre a temática contemplada na Lei 10.639/03. Avaliamos que a escola é também um espaço de produção do conhecimento histórico que pode incidir na mudança de paradigmas sociais e, por que não, de paradigmas epistemológicos, no sentido de dar indícios sobre aquilo que urge ser objeto de estudo.

1.2. "Só de brincando": o persistente escamoteamento do racismo na escola

Não digam que fui rebotalho,
que vivi à margem da vida.
Digam que eu procurava trabalho,
mas fui sempre preterida.
Digam ao povo brasileiro
que meu sonho era ser escritora,
mas eu não tinha dinheiro
para pagar uma editora.
Carolina Maria de Jesus

O conteúdo da epígrafe acima me leva a pensar em uma das consequências mais atroz do preconceito e discriminação racial contra os negros brasileiros: a interdição dos sonhos. Isso porque Carolina Maria de Jesus almejou prosseguir na sua carreira de escritora, mas teve sua vontade tolhida por uma sociedade que subordina mulheres, pobres, negros etc. Na

condição de primeira mulher preta favelada a ser publicada no Brasil, ela deixou sua leitura do mundo em livros cujo enredo é, em suma, a insistência de se imaginar mais respeitada, mesmo sendo moradora de um "quarto de despejo". Convencida de que sonhar não era suficiente, ela resolveu lutar para alcançar seus objetivos. Entretanto, encontrou os empecilhos arraigados no legado da escravidão. Apesar do chão onde habitava, ela resolveu ser poetisa renomada. Para os racistas mais reacionários, ela meteu-se onde não era seu lugar.

Pelejando para não ser esquecida, silenciada e invisibilizada, Carolina Maria de Jesus pede para não ter deturpada a narrativa sobre sua vida. Ela pede para não ser enquadrada em rótulos como indolente, acomodada ou apática com relação ao futuro. Ela pede para não ter sua honra insultada, assim reconhecendo o insulto como uma forma de violência à dignidade do sujeito, "como a negação de uma obrigação moral que, pelo menos em certos casos, significa um desrespeito a direitos que demandam respaldo institucional" (OLIVEIRA, 2005, p. 4). Além de inspirar, a poesia de Carolina Maria de Jesus permite estabelecer conexões com os desdobramentos do insulto racial, problema também considerado pelo sociólogo Antônio Sérgio Alfredo Guimarães. É a partir dos anseios de Carolina Maria de Jesus que me debruço sobre a questão da discriminação e preconceito racial, considerando o impacto dos insultos raciais na construção de identidades e definição de lugares sociais.

Guimarães (2000) se ocupou em investigar sobre o conteúdo semântico advindo da verbalização de ofensas e acusações desferidas contra mulheres e homens negros. Analisando noventa queixas de insulto racial registradas na Delegacia de Crimes Raciais de São Paulo, entre maio de 1997 e abril de 1998, ele sistematizou 56 termos injuriosos que tinham por princípio o distanciamento e a distinção entre pessoas e grupos em diferentes espaços e relações sociais, tais como a vizinhança, o trânsito, a rua, o trabalho e a família.

Guimarães aponta que a finalidade do insulto racial consiste em ratificar uma norma moral hierarquizadora, buscando (re)colocar o negro em lugar de subalternidade a partir de argumentos que remontam ao longo período da escravidão no Brasil. Trata-se de direcionar o negro a uma situação de servidão e de silenciamento. Os insultos raciais, portanto, seriam lembretes de que "lugar de negro é na senzala" ou "na cozinha", como se evidencia em um dos depoimentos prestados por uma vítima de discriminação. O estudo demonstra quais e como as palavras são usadas como instrumento de humilhação e assinala como as sínteses verbais "negro" e "preto" foram as categorias mais usadas para ofender os negros brasileiros e buscar convencê-los de sua suposta natureza serviçal e subserviente. Além dessas

categorias, algumas palavras foram recorrentemente usadas para comparar e desqualificar os queixosos por conta de sua origem étnico-racial. Podemos averiguar o seguinte:

> Os termos de anomia que se referem à moral sexual são os mais numerosos e geralmente assacados contra as mulheres (vítimas ou mães das vítimas): "vagabunda" é o insulto preferido pelas mulheres, e "filho-da-puta", pelos homens. Entre aqueles que se referem à legalidade ou ao caráter, "safado" é o insulto preferido, geralmente dirigido contra homens. As mulheres têm também o privilégio de serem acusadas de "macumbeiras". Entre as injúrias que se referem à condição social, a preferida é lembrar a condição de ex-escravo, através da referência ao lugar que se crê apropriado às vítimas: a senzala. Esse é geralmente um insulto de branco contra negro, de superior social para inferior. Termos com "favelado" ou "maloqueiro" são atualizações dos locais de moradia apropriados a negros, mas desferidos por pessoas da mesma condição social da vítima. Os termos que remetem à sujeira também não são concentrados: "fedido", "merda" e "sujo" têm a maior frequência. (GUIMARÃES, 2000, p.34)

O extrato acima permite perceber que as palavras escolhidas para a injúria racial buscam associar os insultados à prática criminal, à falta de higiene, à moradia precária, à amoralidade sexual e ao passado escravista, assim como busca desvalorizar religiosidades de matriz africana. Em poucas palavras, a mulher negra é mais recorrentemente acusada de ser "vagabunda" e "macumbeira". Já o homem negro é mais frequentemente acusado de ser "safado" e "filho-da-puta". E ambos são alcunhados de "ex-escravos", "favelados", "fedidos", "merdas" e "sujos". Ou seja, depreende-se do estudo de Guimarães que o crime de injúria racial, quando registrado, pode denunciar não só uma prática específica de discriminação e preconceito, mas também uma memória social alicerçada em uma narrativa histórica cuja ênfase está na experiência da escravidão e na reprodução de imagens que se remetem a essa experiência. Isso porque os termos utilizados podem ser compreendidos como significados que evocam o passado do preto na senzala, do preto em trabalho exaustivo (nas lavouras, nas minas, nos roçados, nas obras urbanas), do preto carregando barris de madeira cheios de excrementos pelas ruas, da preta vendendo frutas e verduras, da preta em afazeres domésticos (cozinhando, servindo a mesa, cuidando de crianças brancas), da criança preta trabalhando e do preto carregando o seu senhor.

A pesquisa de Guimarães me serve aqui para refletir sobre o porquê da constatação apontada em minha pesquisa: a rejeição à categoria preto (a) como identidade social possível por parte dos estudantes. Conquanto seja uma pesquisa longe no tempo, vinte anos, e no espaço, São Paulo, eu avalio que ela é útil para encaminharmos algumas reflexões sobre insulto racial na escola.

Uma vez que a escola pode ser compreendida como espelho da sociedade, dedico-me a averiguar como aquilo que é classificado como crime de injúria racial se reflete nas instituições formais de ensino entre os estudantes, assim como sobre as percepções deles acerca dessa atitude, que, como apontam alguns estudos, são frequentemente classificadas como "brincadeiras". Ou seja, a priori, para a maior parte dos agentes que atuam no espaço escolar, o ataque à honra e dignidade de um estudante adolescente negro não é reconhecido como um problema tão sério. Questiono-me, diante disso, se os injuriadores compreendem que essas "brincadeiras" são ofensivas e se eles dimensionam seu impacto, e como os estudantes negros atingidos por essas brincadeiras reagem e encaram as humilhações racistas que arrancam risos de seus colegas de sala de aula. Mais do que isso, será que os insultados e insultantes atinam que estão envoltos em uma situação de crime penal caracterizado no artigo 140, parágrafo 3º, no Título I, capítulo V, da Parte Especial do Código Penal Brasileiro, "Dos Crimes contra a Honra", ou seja, no crime de injúria racial, que consiste em ataques verbais a aspectos intelectuais, físicos e morais da pessoa negra, com penalidade determinada de um a três anos de reclusão e multa?

Analisando trabalhos que se dedicaram a pesquisar conflitos raciais no ambiente escolar em diferentes cidades como São Carlos-SP, São Paulo-SP, Porto Alegre-RS, Piracicaba-SP, Salvador-BA e São Leopoldo-RS, encontramos de forma recorrente pelo menos quatro dos sete tipos de insultos raciais sistematizados por Guimarães: 1. Animalização do outro ou implicação de incivilidade. 2. Acusação de anomia em termos de conduta delinquente ou ilegal; imoralidade sexual; irreligiosidade ou perversão religiosa. 3. Invocação de defeitos físicos ou mentais. 4. Invocação da pobreza ou da condição social inferior do Outro, através de termos referentes a tal condição; referência a uma origem subordinada; uso de diminutivos; acusação de impostura.

Comecemos pelos casos de animalização ou implicação de incivilidade. O Psicólogo Marcos Gonzaga de Lima (2016), em sua pesquisa em Psicologia da Educação intitulada **O Preconceito racial e a trajetória de escolarização na perspectiva de adolescentes e jovens negros**, indaga seus entrevistados sobre percepções associadas ao êxito estudantil, à carreira profissional e à perspectiva de vida de jovens estudantes negros no sentido de saber como eles pensam que são vistos pela sociedade. Esses estudantes também foram interrogados sobre seu cotidiano escolar e sua relação com os colegas, apresentando queixas que estão diretamente ligadas à questão de estereótipos associados à beleza e à inteligência.

No conteúdo das respostas obtidas, eles contaram casos de desvalorização do corpo negro em comparação à apreciação do corpo branco. Os depoimentos revelaram que a pessoa negra enfrenta insultos raciais que expressam a ideia de que os jovens negros estão fadados ao fracasso, propensos à vagabundagem e destinados à feiúra. Suas marcas corporais são o principal motivo de xingamentos dentre os quais o mais destacado foi o de ser chamado de "macaco". Ou seja, a prática de animalização do negro persiste na sociedade brasileira e, por conseguinte, na escola. Para um dos entrevistados, ser chamado de macaco em uma apresentação de feira de ciências foi bastante embaraçoso. Na frente de todos, ele começou a rir, mas emocionalmente ficou muito abatido. Acabrunhado, deixou de ir para a escola por três semanas. O excerto a seguir demonstra um exemplo desse tipo de comparação:

> Nesse sentido, um dos xingamentos mais recorrentes no espaço escolar, destacado pelos (as) participantes, foi o de ser chamado de "macaco". Entre os dez participantes, apenas três afirmaram não ter recebido essa forma de tratamento. Leandro relata que, no ambiente escolar, este tratamento era constante, de forma que passou a não se incomodar com a comparação... (LIMA, 2016, 126)

Analisando as entrevistas dos estudantes, Lima apontou algumas reações comuns diante da comparação entre estudantes negros e macacos. Quando Leandro relata "não se incomodar mais com a comparação" na escola onde estuda, é imprescindível refletir sobre o que leva a um jovem aceitar ser animalizado. Em outra parte do depoimento, Leandro afirma que, como sempre esperava as brincadeiras a respeito dele, ele mesmo cuidava de antecipar as zombarias sobre si. Já para o estudante Carlos, a melhor reação, diante de xingamentos desse tipo, era o afastamento dos colegas. Com o passar do tempo, ele resolveu também não se importar mais e tomou a premissa de que todos nós somos iguais porque todos nós somos humanos como bandeira de defesa. Examinando a fala de Carlos, o psicólogo Lima afirma:

> A fala de Carlos é carregada de indignação quando faz essa afirmação. Em princípio, parece óbvio o fato de ele ser um ser humano. Porém, sua fala mostra o seu sentimento ao compreender que os xingamentos têm a intenção de reforçar a atitude preconceituosa que o(a) negro(a) não seria um ser humano. De fato, corre-se o risco de pensar que por não estar mais vivenciando o período escravocrata, esses discursos também ficariam no passado. No entanto, infelizmente, o que se vê é que o tratamento desumanizador parece estar, ainda, muito presente no cotidiano. (LIMA, 2016, p. 128)

De acordo com a pesquisa de Lima, adolescentes e jovens negros afirmaram a existência do preconceito racial na escola e deram exemplos de práticas discriminatórias que afetaram negativamente suas trajetórias como estudantes, no que se refere à frequência, à aprendizagem e à evasão escolar. Na concepção desses estudantes, as escolas não têm

realizado ações eficazes de combate ao racismo. O relato desses entrevistados permite inferir que as questões étnico-raciais constituem um problema a ser enfrentado no ambiente escolar.

Para Lima, diante do preconceito racial a escola é um espaço onde se deve "transformar o potencial hostil em um marco para novos conhecimentos e questionamentos. A educação escolar tem esse poder. Sabemos que é um desafio lidar com a pluralidade e as diferenças, mas a escola precisa enfrentar esse desafio." (LIMA, 2016, p. 47). A escola é reputada como uma instituição estratégica para a conquista de uma sociedade cujas relações interpessoais sejam mediadas pelo respeito. Se ela não for direcionada para essa finalidade, ela servirá para a perpetuação da exclusão, do esquecimento ou do silenciamento de grupos historicamente desprivilegiados, assim como para a continuação de práticas de opressão que têm como referência a racialização, por exemplo. Contra isso, sobrevive a expectativa de que a escola seja favorável à diversidade dos estudantes e contribua para o exercício da cidadania de todos eles, considerando a pertinência pedagógica da educação para as relações étnico-raciais. Insistimos que a escola seja muito semelhante àquela apregoada por Paulo Freire:

> **Escola é**
>
> ... o lugar que se faz amigos.
> Não se trata só de prédios, salas, quadros,
> Programas, horários, conceitos...
> Escola é sobretudo, gente
> Gente que trabalha, que estuda
> Que alegra, se conhece, se estima.
>
> O Diretor é gente,
> O coordenador é gente,
> O professor é gente,
> O aluno é gente,
> Cada funcionário é gente.
>
> Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
> É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem,
> É conviver, é se "amarrar nela"!
>
> Ora é lógico...
> Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,
> Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
> É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.
>
> ***(Paulo Freire)***

A expressão "Ei, negro, seu lugar não é aí" sintetiza, para Lima, os desaforos e chacotas desferidas contra os estudantes entrevistados no que concerne à possibilidade de conquistar funções profissionais que para o senso comum requeiram inteligência superior e sejam desempenhadas por pessoas com alto nível de riqueza. Ou seja, sendo os negros

incivilizados (mal-educados, sem modos, ignorantes, analfabetos, sem cultura) não iriam dispor dos requisitos necessários para ocupar os espaços destinados à elite da sociedade. A presença desses estudantes em restaurantes chiques, lojas de luxo e shoppings provocava espanto e desaprovação pela sociabilidade habitual ali presente, fazendo transparecer olhares de rejeição e pedidos de retirada. Para um dos entrevistados, se ele percebesse que sua presença gerava repulsa, ele logo se retirava para evitar "confusão" e "desentendimento". Sobre essa incivilidade atribuída ao negro, é importante ressaltar que ela contribui para a restrição e o cerceamento do horizonte de expectativas de estudantes afro-brasileiros, minando a confiança necessária para busca por novos espaços e experiências, e para a adoção de uma atitude otimista diante da vida.

> Vendo por esse ângulo, os(as) negros(as), em certa medida, são limitados(as) no seu direito de ir e vir. (...) apesar de não haver placas proibindo sua entrada em certos ambientes, os(as) próprios(as) negros(as) já internalizaram regras informais que sinalizam, em que lugar sua entrada é permitida (ou se permite entrar). Parece absurdo, em pleno século XXI, trazer à baila essa afirmação, mas isso é uma realidade que os(as) jovens negros(as) aprendem a lidar.(LIMA, 2016, p. 131)

Os entrevistados apresentaram casos de discriminação e preconceito racial dentro e fora da escola, embora nosso foco aqui seja tomar conhecimento sobre como as práticas discriminatórias ocorrem em instituições formais de ensino da Educação Básica. Seus relatos são, em suma, de uma convivência contínua com o racismo, o que nos faz refletir sobre como a escola deve se empenhar mais em ser diferente da rua, da vizinhança, do ambiente familiar e do ambiente de trabalho, no sentido de que não reproduza estereótipos negativos atribuídos aos negros e ainda ensine seus estudantes a pensar e agir naqueles espaços sem xingar, ferir ou humilhar baseado em critérios de classificação e hierarquização racistas.

Acusação de anomia em termos de conduta delinquente ou ilegal; imoralidade sexual; irreligiosidade ou perversão religiosa também são problemas recorrentes nas escolas brasileiras. Viviane Barboza Fernandes (2010), em sua dissertação em Educação Escolar, pesquisou sobre a relação racial no cotidiano escolar. Seu objetivo foi demonstrar como o preconceito e a discriminação racial interferem na construção positiva de identidades sociais a partir de entrevistas com estudantes e professores de uma escola pública do município de São Carlos, estado de São Paulo. Ela constatou que a autoestima de estudantes autoclassificados como negros é afetada prejudicialmente, isso porque eles relataram ter vivenciado situações de agressão verbal voltada ao seu fenótipo, sendo apelidados de "macaco", por exemplo.

Mais uma vez, xingamentos e zombarias foram as formas mais usadas para a manifestações racistas na escola. Na percepção dos estudantes, as práticas discriminatórias são decorrentes do senso comum de associar a cor da pele dos negros à pobreza e à criminalidade, sendo chamados de "miseráveis" e "bandidos". Na comunidade onde eles moram, a mesma onde eles estudam, alguns afirmaram que foram revistados por policiais por conta de sua cor, pois são "suspeitos" ou filhos e filhas de "marginais", "bandidos", "vagabundos". Eis aqui uma recorrente acusação aos adolescentes e jovens negros: a de conduta delinquente e ilegal. Consequentemente, mesmo entre seus colegas, os estudantes negros são associados à criminalidade.

Entretanto, a inferência preconceituosa de que negros são "marginais" se fortalece ainda mais face ao fato de eles serem moradores de bairros periféricos estigmatizados como perigosos e miseráveis. Duas opressões recaem sobre eles simultaneamente: a culpa de ser preto e a culpa de ser pobre, condição que lhes tornariam propensos ao crime, sendo, por isso, tratados como suspeitos e perigosos. Como Fernandes ressalta, o peso da pobreza se soma ao peso do racismo, de modo que:

> É importante ressaltar que, todos os alunos entrevistados relataram sofrer discriminação por serem habitantes do bairro em que a escola está inserida. Em alguns depoimentos, referindo-se a falas depreciativas, frequentemente pronunciadas por pessoas que habitam em outros bairros, a discriminação social aparece interligada a discriminação racial. (FERNANDES, 2010, p. 66)

As entrevistas realizadas por Fernandes revelaram que os estudantes percebem haver uma predisposição de acusarem os colegas negros de suspeitos por furtos de material escolar ou de bens pessoais de alunos, professores e gestores. Um dos entrevistados declarou: "Uma vez aqui na escola, só porque o cara roubou lá um negócio, colocaram a culpa no negro. Roubaram e colocaram a culpa numa pessoa de cor, sabe? (Entrevista-aluno, pardo)". (FERNANDES, 2010, p. 65)

Ainda sobre a invocação de conduta delinquente ou ilegal de estudantes negros no contexto escolar, em pesquisa intitulada **"É a cor da pele que faz a pessoa ser discriminada"** a pedagoga Rosália Marisa de Mello (2006) coletou percepções de seus alunos adolescentes sobre a discriminação racial e concluiu que o racismo apresenta-se também em palavras sutis, notadamente para apontar o culpado pelo desaparecimento de algum material escolar em sala de aula. Em uma dessas situações, um estudante relatou que, quando sua caneta sumiu de cima da mesa, logo pensou que tinha sido a Sandy, mas ficou surpreso quando descobriu que tinha sido o Itamar. Mello, professora da turma, destacou que

o aluno não verbalizou que tinha sido Sandy porque ela era negra. Entretanto, Sandy é negra. O aluno também não verbalizou que sua surpresa em descobrir que tinha sido Itamar ocorreu porque ele era branco. Entretanto, Itamar é branco. Sobre isso, ela assinala que, quando o aluno narra o acontecimento "o fato de a colega ser negra implicava em ela ser ladra. É nesse sentido que o novo racismo torna-se sutil, pois a aluna não é acusada de ser ladra pelo seu comportamento e sim por ser negra", embora isso não seja dito. (MELLO, 2006, p. 86)

Vale ressaltar no estudo de Fernandes o fato de que alguns estudantes iniciaram suas entrevistas dizendo não haver racismo na escola, pois os principais ridicularizados eram obesos, nordestinos e homossexuais. Entretanto, ao relatarem casos de brincadeiras com seus colegas negros, perceberam que eles lançavam mão de piadas racistas, mesmo que só "de brincando". Como assinala Fernandes: "As brincadeiras naturalizam os preconceitos na escola. Assim, a violência simbólica presente nas interações escolares passa a ser minimizada escamoteando o sofrimento dos alunos alvos dessas brincadeiras." (FERNANDES, 2010, p. 68) Hostilizada por brincadeiras ao longo de sua trajetória escolar, uma das entrevistadas citou insultos verbais sofridos por ela: "neguinha do cachimbo", "frango de macumba" (um desaforo relacionado à religiosidade de matriz africana), "macaca" e "preta". É preciso sublinhar que "preta" significou para a entrevistada um xingamento em um mesmo patamar das outras ofensas. Ou seja, o campo semântico atribuído a essa cor é de desprestígio social, podendo incidir negativamente, portanto, no processo de fortalecimento de identidades.

Destaco ainda os termos "frango de macumba" e "neguinha do cachimbo" em alusão às religiões afro-brasileiras. Faz parte dos rituais dessas religiões o uso de vestimentas específicas, entrega de oferendas (flores, animais de criação, perfumes) e o porte de determinadas ferramentas, utensílios e ornamentos. Carregar essas insígnias no ambiente escolar pode ser motivo de enxovalhamento de estudantes, uma vez que estariam seguindo uma religião menosprezada, porque vem da África negra. Essa visão maniqueísta tende a sufocar a possibilidade de estudantes se assumirem como umbandistas ou pertencentes ao Candomblé, Xambá, Batuque, Babaçuê e outras religiões que têm como arquétipos divindades africanas.

A percepção de que estudantes negros têm defeitos físicos e mentais, sendo sobretudo menos inteligentes que os brancos, costuma se embasar em índices de aprovação em exames nacionais que classificam os estudantes e escolas por nota. No ranking do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio de 2016, por exemplo, as escolas particulares obtiveram as melhores notas com relação às escolas públicas. Entre os estudantes de escolas públicas,

estudantes brancos estão em vantagem em comparação a estudantes negros, conforme dados do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Esses resultados confirmam os indicadores que apontam as desigualdades raciais na educação, sistematizados pelo **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça**, obra publicada pelo IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, em março de 2017.

A percepção aqui ressaltada, contudo, deve ser confrontada com a realidade de ensino-aprendizagem no interior da escola pública brasileira e com o legado da discriminação racial contra negros. Se não for avaliada a partir desses matizes, essa assertiva servirá tão somente para fortalecer estereótipos negativos relacionados à capacidade cognitiva de estudantes negros, que ainda é vista da seguinte maneira:

> Parte da sociedade brasileira ainda considera o negro menos inteligente que o branco. Em pleno século XXI, a ideia de raça "inferior" ainda persiste. Talvez como resquícios das teorias raciais. Frases como "ele é negro, mas é inteligente", por exemplo, traz em si uma expressão de preconceito racial avassalador. (LIMA, 2016, p. 129)

Essa suposta ausência de inteligência ou menor capacidade intelectual busca se sustentar na invocação de um defeito mental atribuído ao negro. Alguns estudantes do Ensino Fundamental relataram para a pedagoga Fernandes (2010) que já haviam passado por situações de impaciência e descrédito por parte de professores quanto à capacidade de compreenderem os conteúdos. As consequências disso foram manifestadas em desenhos e textos elaborados por aqueles estudantes. Como assinala Lima (2016), em "pleno século XXI" estudantes negros ainda enfrentam a barreira do ceticismo com relação ao desenvolvimento de suas habilidades e competências intelectuais. Sua operação mental é entendida como defeituosa. Assim, a possibilidade desses estudantes tornarem-se sujeitos cultos e pensadores críticos é subestimada ou ainda motivo de escárnio, como se fosse inconcebível mesmo.

No que se refere à invocação de defeito físico, em pesquisa sobre preconceito racial, a pedagoga Maria Elena Viana Souza (2003) colocou 129 adolescentes da sexta série diante das fotografias de uma moça negra, uma moça branca, um rapaz branco e um rapaz negro. A pergunta sobre as quatro fotografias foi: quem é a pessoa mais bonita? E por quê? A moça branca foi eleita em primeiro lugar porque, segundo 44% dos estudantes, ela possuía "cabelos longos, lisos e bonitos", "olhos atraentes", "sorriso bonito" e "jeito de inteligente" (inteligência associada à cor da pele). Inclusive, uma das justificativas para a escolha da vencedora foi a preferência pelo cabelo liso. Na análise dessa predileção, Souza discorre

sobre o estereótipo negativo voltado ao cabelo crespo, destacando que “o cabelo ainda é usado como critério para classificar padrões de beleza.” (SOUZA, 2003, p. 137). A esse respeito, a pedagoga acrescenta:

> A valorização do cabelo liso em nossa sociedade não é somente a expressão de uma vaidade corriqueira, cotidiana, pois, o cabelo ainda é usado como critério para classificar padrões de beleza. As mulheres negras e afrodescendentes, que por escolha ou falta de opção não alisam os seus cabelos, são colocadas numa posição de inferioridade racial determinada por um ideal de beleza convencionado como o mais adequado. Esse fato influenciará na constituição das subjetividades, principalmente, na de crianças e jovens. (SOUZA, 2003, p. 137)

É preciso acrescentar que a preocupação com o cabelo para meninas negras influencia a “constituição das subjetividades”. Conviver com o fato de que seu cabelo crespo é “ruim”, defeituoso e precisa ser retificado para atender aos padrões estéticos instituídos pode culminar na dificuldade de construção da autoestima positiva dessas estudantes. Nesse sentido, a permanência delas na escola pode ser comprometida, desde que se instalem relações hostis e vexatórias. Na pesquisa de Lima (2016), outros apelidos foram mencionados por estudantes do sexo masculino sobre seus aspectos físicos tais como “picolé de breu”, “rolo de fumo” e “miolo de pilha”. Para uma jovem do sexo feminino, o principal incômodo apontado foi também com relação ao seu cabelo. Alguns colegas a perturbavam com piadas como “nega do cabelo pixaim” e “choque no cabelo”. Essas zombarias eram um tormento para ela. O fato é que esses estudantes passaram por situações de vexame público a partir de estigmas de depreciação de suas características físicas.

O último tipo de insulto a ser analisado se refere à invocação da pobreza ou da condição social inferior do Outro por meio de referência a uma origem subordinada, uso de diminutivos, e acusação de impostura (assunção de posição social indevida). Essas questões foram abordadas pela pedagoga Rosana Túbero (2008), que se ocupou em averiguar a relação entre discriminação racial e evasão escolar de estudantes negros no ensino médio. Ela conviveu dois anos com a comunidade escolar indagando professores, gestores e estudantes sobre sua temática. Com isso, foi possível tomar nota das práticas discriminatórias mais rotineiras entre os estudantes, que, nas entrevistas, apontaram a existência do racismo na escola e, em certa medida, atrelaram isso ao fracasso na aprendizagem e à desistência de estudar. Quando interpelados sobre possíveis causas de evasão de colegas negros, eles apresentaram argumentos tais como “falta de incentivo”, “o preconceito faz isso”, “se sentem humilhados e sentem vergonha de voltar à escola”, “eles se sentem humilhados e sentem que

não terão um futuro bom". No excerto a seguir, Túbero sintetiza as conclusões de sua pesquisa com os estudantes:

> O fenômeno da evasão escolar é, para boa parte dos alunos, resultado de discriminações e racismo. Alguns ainda o relacionaram às condições econômicas do negro brasileiro, não discutindo se estas condições eram resultados de discriminações e preconceitos atuais. A maior parte não se classificou como sendo racista e preconceituoso nem aos professores. Muitos, inclusive, negaram a existência de casos de discriminação na escola. Outros afirmaram que há discriminação entre os colegas da escola e por parte de professores. Também apontaram alunos negros como sendo racistas entre si. Alguns enunciados deixaram indícios de que esperavam mais dos professores diante de casos que envolviam preconceitos. (TUBERO, 2008, p. 131)

Compreendemos que a pesquisa de Rosana Túbero serve para refletirmos sobre as práticas pedagógicas dos professores, especialmente porque ela concluiu que esses profissionais do ensino, em sua maioria, afirmaram ignorar a existência de conflitos gerados pelo preconceito e discriminação racial ou reduziram a intensidade das tensões sociais advindas desses conflitos. Segundo os depoimentos dos estudantes, os docentes costumam ser condescendentes com os insultos raciais verbais, isto é, eles não buscam o apaziguamento, a mediação nem a problematização da atitude de enquadramento vexatório contra negros. Na maioria das vezes, eles optam pelo silenciamento. Em alguns casos, eles reproduzem a mesma prática discriminatória, apontando a pobreza dos estudantes como fator determinante do fracasso escolar, justificando os baixos indicadores de aprendizagem.

Grosso modo, a invocação da condição inferior de estudantes negros é uma prática comum e quase exclusiva dos professores e gestores. Túbero ainda aponta que esses profissionais desconhecem motivos da evasão escolar que se relacionem com seu trabalho didático, definindo a família dos discentes como a principal culpada pelo problema da evasão, uma vez que essas famílias ou seriam desestruturadas, isto é, sem condições de criar bem sua prole, ou seriam desprovidas de uma postura educativa. Geralmente, essa família é atacada em termos morais porque estaria deslocada do modelo de família nuclear pai, mãe, filhos (as), ou ainda porque a mãe não é casada e dona de casa, de modo a ter tempo de cuidar de seus filhos e acompanhá-los na escola, optando por trabalhar o dia todo. Percebo aqui uma crítica implícita à mulher que é mãe solteira e trabalhadora, uma crítica embasada nos padrões opressores de gênero, notadamente vincados pelo machismo.

Entre os estudantes, as brincadeiras relacionadas à condição social dos negros não são comuns. Isso porque eles, de modo geral, estão inseridos em uma situação econômica muito semelhante, pois moram e estudam em bairros de periferias pobres. Consequentemente acusar

o colega negro de pobre perde um pouco o sentido, pois esse é um dado que não permite ao agressor se distinguir ou se supervalorizar. Mesmo assim, na intenção de atingir seus colegas negros, os estudantes se rementem à origem subordinada daqueles em nítida referência ao passado de escravidão das populações afro-brasileiras. É invocando esse passado que surgem injúrias como "escravo", "ex-escravo" e "preto da senzala".

Saliento que Guimarães sistematiza termos injuriosos que se sustentam na invocação da pobreza ou da condição inferior do Outro a partir de queixas prestadas por negros insultados em situações nas quais os acusados ocupavam cargos, postos ou papéis que os colocavam em patamar superior aos injuriados. Esses casos de insultos verbais ocorreram notadamente em situações que denotavam relação de poder, tais como patrões e empregados, clientes e vendedores, proprietários e locadores. O padrão se repete nas escolas, já que os professores e gestores estão em posição hierárquica superior aos estudantes. Uma das conclusões de Guimarães sobre seu estudo diz respeito a relações que envolvem algum desentendimento ou ainda disputa ou rivalidade pelo poder no trabalho e nos negócios:

> Situações de insulto, aquelas em que a posição de inferioridade do negro precisa ser reforçada por rituais de humilhação pública, ocorrem principalmente no trabalho e nos negócios, nos quais o cliente ou usuário se sente ameaçado pela autoridade de que o negro está investido, ou em situações em que os brancos se sentem incomodados pela conduta igualitária do negro. No Brasil, existem mesmo expressões, como "tomar liberdade" ou "meter-se à besta", para alguém que se crê superior se referir à conduta "indevida" de outrem, que se crê socialmente igual a ele. (GUIMARÃES, 2000, p. 32)

Pensamos que a perpetuação da discriminação racial contra negros talvez esteja ancorada no estranhamento causado pela perspectiva de que eles possam alcançar, por meio dos estudos e sua competência, posições sociais tidas como prerrogativas exclusivas de uma elite branca imbuída do pensamento eurocêntrico. Com a internalização da imagem do negro subalterno, é como se o estudante negro fosse impedido de deduzir que é seu direito ser tratado com igual respeito e dignidade, exercendo plenamente sua cidadania e sendo tão brasileiro quanto o cidadão branco, que não deixa de ser visto como parâmetro de civilidade ou de conduta devida. É como se o uso das injúrias raciais fosse o primeiro recurso de interdição de uma possível história de sucesso de estudantes negros, a fim de detê-los e interromper suas trajetórias, reconduzindo-os ao seu "devido lugar".

As dissertações e teses aqui apresentadas se empenharam em investigar práticas discriminatórias contra negros no ambiente escolar com ênfase na percepção dos próprios estudantes, no sentido de corroborar a relevância de fortalecer as identidades e combater o

racismo. Nesses estudos os estudantes foram interrogados e ouvidos, tendo a oportunidade de falar sobre si mesmos e sobre suas relações interpessoais no que concerne às relações étnico-raciais. Suas percepções sobre os problemas que lhes afetam foram consideradas em conexão com seus contextos de sobrevivência. Seus depoimentos foram analisados com a finalidade de saber como ocorre na vida prática os desdobramentos sociais advindos de fenômenos que têm perdurado no tempo, como a classificação e a hierarquização das pessoas por critérios fenotípicos étnico-raciais. Além disso, o conteúdo das falas foi confrontado com conceitos teóricos que circunscrevem esses fenômenos tais como racismo e identidade.

Compreendemos, portanto, que Guimarães (2000), Lima (2016), Fernandes (2010), Túbero (2008), Mello (2006) e Souza (2003) fornecem elementos importantes, que devem ser considerados no desenvolvimento deste trabalho. Isso porque reforçamos o entendimento de que questões étnico-raciais constituem um problema a ser enfrentado na escola. A partir da leitura de Guimarães, avaliamos quão pertinente é indagar aos próprios estudantes sobre as implicações do insulto racial na escola. Fernandes subsidiou reflexões sobre o que inviabiliza a construção positiva de identidades. Túbero direcionou nossas preocupações para uma grave consequência para a escolarização de estudantes negros diante dos impactos do racismo: a evasão escolar. Souza trouxe dados que nos permitiu perceber como o legado do pensamento colonizador eurocêntrico se reverbera na memória social.

Atentamos particularmente para os fatos que afetam a relação entre docentes e estudantes, de modo a pensar em uma didática de ensino que problematize e desmonte a discriminação racial. Isso porque nos preocupamos com os impactos nocivos do uso de palavras, piadas e agressões contra esses adolescentes e jovens. Tais impactos podem repercutir negativamente em suas trajetórias escolares e na sua formação como cidadãos. Mais do que isso, entendemos que as consequências do crime de injúria racial podem gerar tormento, angústia e desânimo. Essa preocupação exige que prestemos mais atenção em sala de aula, na maneira como os estudantes se relacionam entre si, como professores e estudantes se relacionam e como a escola se organiza pedagogicamente. Reforçamos aqui a necessidade de adesão a uma postura profissional sugerida pela doutora em Educação Elianne Cavalleiro que assim o fez em sua pesquisa sobre preconceito racial na Educação Infantil. Para ela, é necessário reparar no seguinte:

> Precisamos entender que a criança negra não é “moreninha”, “marronzinha”, nem “pretinha”. Quando a criança reclama que não quer ser negra, ela está nos dizendo que não quer o tratamento costumeiramente dados às pessoas pertencentes a este grupo racial. O que ela não quer é ser ironizada, receber apelidos, ser excluída das

> brincadeiras… Assim, melhor do que chamá-la de "moreninha" para disfarçar sua negritude é cuidar para que ela receba atenção, carinho e estímulo para poder elaborar sua identidade racial de modo positivo. (CAVALLEIRO, 2001, p. 156)

O texto de Elianne Cavalleiro demonstra como práticas discriminatórias impedem a construção positiva de identidade porque, já na infância, estudantes negros têm sua subjetividade ultrajada, problema que pode perpassar toda a sua Educação Básica. Essa reflexão permite pensar na hipótese de que os estudantes da escola CAIC Maria Alves Carioca que rejeitaram a classificação preto(a) passaram por esse problema. Ou seja, podem estar sentido na pele (e por causa do tom de pele) as consequências pungentes do racismo.

Para investigar essas questões, é preciso dar voz às crianças e jovens, para que suas histórias possam ser reconstituídas a partir de suas próprias ideias e experiências. Nesse sentido, na entrevista com os estudantes, interessou-nos saber sobre a persistência de qualificações negativas atribuídas aos negros que possam ter relação com a problemática que suscitou este estudo. Se na resposta de alguns estudantes, eles poderiam ser "quase" pretos(as), é pertinente conhecer as justificativas desse distanciamento e dessa demarcada distinção. Vale indagar, inclusive, se eles viram e ouviram seus familiares e conhecidos serem menosprezados ou insultados em função de sua condição étnico-racial, optando pelo distanciamento para escapar da possibilidade de passar por situação semelhante. Vale indagar ainda se eles mesmos, em seu ambiente de moradia e na própria escola, não foram (ou ainda são) insultados por termos que podem ter afetado seu processo de identificação étnico-racial.

A leitura do estudo de Guimarães direcionou nosso interesse para a questão do insulto racial na escola, a fim de saber, por exemplo, quais as queixas dos estudantes com relação a insultos verbais mais recorrentemente utilizados para ofendê-los. Referimo-nos às palavras, piadas e jargões racistas que são usadas para enquadrar estudantes negros em estereótipos historicamente arraigados. Interessou-nos também fazer um levantamento sobre novas formas, palavras e práticas usadas por essa geração de adolescentes e jovens que estão no Ensino Médio. Além disso, a discussão nos alertou para a necessidade de procurar saber como a narrativa de depreciação do negro se reverbera na memória social dos estudantes, quando estes lidam com colegas negros, sujeitos à desonra, à rejeição e à ridicularização.

Capítulo 2

Empoderamento: nova perspectiva de enfrentamento à discriminação étnico-racial

2.1. A nova face do movimento negro e da cultura juvenil

Após a constatação da persistente naturalização e escamoteamento da discriminação racial contra estudantes negros, pareceu necessário incorporar à discussão questões relacionadas a uma perspectiva positiva que os estudantes negros pudessem ter sobre si mesmos. Isso porque, no conjunto de meu alunado, eu também encontrei manifestações de orgulho étnico-racial. Embora esquadrinhar a persistência do racismo e suas consequências nas escolas ainda seja pertinente, haja vista a flagrante negligência no enfrentamento desse problema em muitas comunidades escolares, nós consideramos importante registrar a existência de adolescentes e jovens negros(as) que se reconhecem como empoderados(as). Ou seja, a existência de estudantes que têm orgulho de sua cor e de seus traços fenótipos e que defendem insígnias de negritude, valorizando sua capacidade intelectual e sua estética, assim como se interessam pela história e cultura africana e afro-brasileira. Eles têm satisfação de serem identificados como componentes das populações negras. Alguns deles se definem, inclusive, como ativistas do movimento negro. Compreendemos que tal empoderamento se trata de um desdobramento das lutas do movimento negro e de uma nova face das relações étnico-raciais, cujo alcance nas comunidades escolares precisa ser mais bem investigado.

Como mencionamos anteriormente, o historiador Petrônio Domingues (2007) compreende que o movimento negro pode ser dividido em quatro fases dentro do período republicano brasileiro. Nessa proposta de periodização, a partir dos primeiros anos do século XXI se iniciaria a quarta fase do movimento negro, que encontra no conceito de empoderamento uma de suas marcas distintivas. Para Domingues, o movimento hip-hop (*rap*, *DJing*, *breakdance* e *graffiti*), manifestação cultural típica de periferias urbanas, assim como a substituição da categoria negro/negra pela categoria preto/preta, são elementos que sinalizam novas formas de organização de grupos e coletivos empenhados no debate sobre questões étnico-raciais. Os principais atores dessa nova fase são notadamente jovens afro-brasileiros que sentem em seu dia a dia as consequências das desigualdades sociais e raciais.

É preciso assinalar que as considerações de Domingues sobre novas formas de luta do movimento negro são classificadas por ele mesmo como advindas de uma hipótese

interpretativa. Entretanto, a situação para a qual chamo a atenção é de que temos uma geração de jovens negros estudantes que têm apresentado novas formas de combater o racismo e promover o orgulho étnico-racial no interior das escolas. Se por um lado essa nova geração de ativistas negros se aglutina pouco em associações, clubes e agremiações de raça como ocorria na primeira metade do século XX, assim como não centralizam sua ação na elaboração de jornais, cartas de princípios e estatutos, como aqueles da segunda metade do século XX, ela investe, por outro lado, na criação e difusão de produtos artísticos na música, no teatro, no audiovisual, na literatura e em outras linguagens culturais que se destinam a dar visibilidade às suas causas, mantendo viva, portanto, a luta por justiça e igualdade de direitos. Essa visibilidade tem se dado principalmente através dos meios de comunicação de massa.

Para compreender as especificidades desse fenômeno, talvez seja interessante conhecer um pouco da trajetória de uma jovem que representa essa nova geração de ativistas negros a partir de sua criação artística. Vejamos os versos de sua música:

É o Poder

Sociedade em choque eu vim pra incomodar
Aqui o santo é forte, é melhor se acostumar
Quem foi que disse que isso aqui não era pra mim se equivocou
Fui eu quem criei, vivi, escolhi me descobri e agora aqui estou (...)
Se não tá no meu lugar então não fale meu (não fale)
Se for fazer pela metade não vale (não vale)
Eu vivo com doses de só Deus que sabe
O resto ninguém sabe
Quebro tudo pra que todos se calem (plow plow plow plow)
Quem vem só quem tem coragem vai
Já falei que quem nasceu pra ser do topo nunca cai
O medo é de quem, hein?
Olha quem ficou pra trás e a vida segue (segue)
E o tempo não volta mais
É o poder, o mundo é de quem faz
Realidade assusta todos tão normais
Viu falei
Depois não vem dizer que eu não avisei...
Don Cesão & Karoline Dos Santos (Karol Conka)

O extrato em destaque da música "É o Poder", lançada em dezembro de 2015 e interpretada pela *rapper* Karol Conka, eleita Artista Revelação no Prêmio Multishow 2013 em decorrência do sucesso da canção "Tombei". O clipe musical de "É o Poder" foi lançado em 2016 e possui 13.152.048 visualizações no *YouTube.* Nesse vídeo, a cantora aparece em *makes* (maquiagens) e *looks* (combinação de roupas e acessórios) glamorosos e inspirados em divas negras como Beyoncé e Rihanna. Conhecida como jovem preta empoderada, Karol Conka também atende pela alcunha de Mamacita em referência ao seu ativismo contra o

machismo e em defesa das mulheres. Em 2016, ela também gravou a música "100% Feminista" em parceria com a MC Carol na qual cita Dandara, Chica da Silva, Carolina Maria de Jesus e Elza Soares como símbolos de luta. Sua página de *Facebook* tem 788.367 curtidas, além de 1.201.271 seguidores no *Instagran* e 418.422 seguidores no *Twitter.* [2]

Karol Conka ficou famosa através da internet, quando ainda era moradora da periferia de Curitiba, conquistando seu lugar no rap nacional e despontando como voz feminina nesse gênero musical. Em 2017, foi convidada para cantar a trilha sonora de abertura de uma telenovela destinada ao público jovem. A música escolhida, de sua autoria, é denominada "Bate a Poeira" e tem como refrão "seja o que quiser tiver de ser, seja o que quiser ser"; além de trechos como "gorda, preta, loira, o que tiver que ser... magra, santa, doida, somos a força e o poder". Além de cantora, ela também é atriz, compositora, modelo e apresentadora do programa de televisão "Superbonita" do canal GNT, onde entrevista mulheres abordando temas como autoestima, estilo, carreira profissional e beleza.

Compreendemos que Karol Conka é uma ativista do movimento negro contemporâneo, que apresenta peculiaridades do tempo presente como a possibilidade de uso da internet como meio de comunicação de massa. Compreendemos que ela atua no empoderamento de mulheres utilizando ferramentas de luta que lhe são familiares, tais como canais *online*, redes sociais e programas de televisão. Isso tudo sem se distanciar ou se desconectar das produções intelectuais que se referem à mulher negra, haja vista o conteúdo histórico, sociológico e antropológico explícito em suas canções. Ao analisar a trajetória de Karol Conka e o seu discurso feminista, percebemos então que ela dá indícios de pelo menos dois processos contemporâneos que precisam ser considerados: 1) O uso dos meios de comunicação de massa como ferramenta de luta de uma nova fase do movimento negro; 2) A tática de empoderamento de mulheres negras ancorada em referências intelectuais e artísticas. À sua maneira, Karol Conka traz à tona o debate sobre interseccionalidade dentro do movimento feminista quando ressalta as várias situações de opressão das mulheres, notadamente das mulheres negras. Nesse sentido, ela se aproxima do pensamento de intelectuais negras brasileiras como a filósofa Djamila Ribeiro.

Diante da história do feminismo, que durante muito tempo invisibilizou as especificidades das causas das mulheres negras, e após leituras de intelectuais negras como bell hooks, Chimmanda Adichie, Audrey Lord, Angela Davis e outras, Djamila Ribeiro defendeu que é imprescindível o debate sobre interseccionalidade dentro do movimento

[2] Acessado em 24 de julho de 2018.

feminista negro. Nessa perspectiva, ela tem sido ativa na propagação de sua agenda através não só de produção científica, mas também através de discursos veiculados por meios de comunicação, nas formas de entrevistas, debates, seminários e conferências. Em um de seus textos publicado em 25 de novembro de 2017, ela discorre sobre o conceito de empoderamento:

> O termo empoderamento muitas vezes é mal interpretado. Por vezes é entendido como algo individual ou a tomada de poder para se perpetuarem as opressões. Para o feminismo negro, empoderamento possui um significado coletivo. Trata-se de empoderar a si e aos outros e colocar as mulheres como sujeitos ativos de mudança.
>
> Como diz bell hooks (nascida Gloria Watkins e que adotou o nome de sua bisavó e pede que o usem assim em minúsculo), o empoderamento diz respeito a mudanças sociais numa perspectiva antirracista, antielitista e antissexista por meio das mudanças das instituições sociais e consciência individuais.
>
> Logo, o empoderamento sob essa perspectiva significa o comprometimento com a luta pela equidade. Não é a causa de um indivíduo de forma isolada, mas como ele promove o fortalecimento de outras mulheres com o objetivo de alcançar uma sociedade mais justa para as mulheres. É perceber que uma conquista individual de uma mulher não pode estar descolada da análise política.[3]

O empoderamento da mulher negra tem sido também uma estratégia de convocação para a luta contra o preconceito e a discriminação racial, de modo a tomar posicionamento político contra as instituições e práticas que perpetuam o racismo, o machismo e outras formas de opressão. Passar por um processo de empoderamento requer conhecer as problemáticas que afetam a vida da mulher negra e decidir enfrentá-las coletiva e individualmente em suas relações cotidianas, construindo um movimento constante de autoafirmação. Nesse sentido, cada mulher é uma ativista em seus diferentes contextos sociais, porque sente a necessidade de falar aonde quer que esteja (no lar, na escola, na faculdade, na vizinhança, no trabalho e nas redes sociais para um numeroso público) sobre os desafios e conquistas que perpassaram e ainda perpassam a vida das mulheres negras. E essa fala tem a finalidade também de aumentar e revigorar as fileiras de ativistas do feminismo negro como a escritora Conceição Evaristo[4].

E por que a preocupação com esses dois processos contemporâneos supracitados? Ou seja, por que é imprescindível a leitura sobre o fenômeno do empoderamento e do uso tático

[3] Fonte: https://www.cartacapital.com.br/revista/971/o-que-e-o-empoderamento-feminino.

[4] Conceição Evaristo é Doutora em Letras (Literatura Comparada). Mestre em Letras. Graduada em Letras. Atua nas áreas de Literatura e Educação, com ênfase, em gênero e etnia. Poetisa, romancista e ensaísta. Autora dos romances "Ponciá Vicêncio" e "Becos da memória"; Antologia poética "Poemas da recordação e outros movimentos" e Antologia de Contos "Insubmissas lágrimas de mulheres". O romance "Ponciá Vicêncio" tem sido indicado como obra de leitura em vestibulares de universidades brasileiras. Em 2007, foi traduzido para a língua inglesa e está em processo de tradução para a língua francesa. FONTE: https://www.escavador.com/sobre/4899923/maria-da-conceicao-evaristo-de-brito

dos meios de comunicação de massa por jovens ativistas negros? Porque sou professor de adolescentes e jovens que são contemporâneos desses processos e que muitas vezes experimentam os efeitos e as repercussões geradas pela nova fase do movimento negro e pelo empoderamento, sobretudo das mulheres negras. Aliás, esses estudantes podem ser, inclusive, protagonistas de discursos e ações que endossam as hipóteses elencadas sobre os motivos do sucesso de Karol Conka, por exemplo. Eles podem estar se informando sobre essas temáticas e formulando opiniões sobre o mundo e sobre dilemas fora do ambiente escolar, haja vista que a escola e o ambiente familiar não são os únicos espaços decisivos para o processo de construção identitária. Os estudantes ampliam seus conhecimentos por meio de músicas, programas, imagens e textos veiculados pela internet. Eles e elas podem ainda alimentar as redes sociais com esses produtos na forma de publicações *online*.

Acrescento que não só o movimento hip-hop a partir de sua modalidade sonora, que é o *rap*, mas também outros estilos musicais (*reggae)* e outras linguagens artísticas têm sido utilizados em prol da causa negra e do empoderamento da juventude negra neste início de milênio. Destaco a existência de uma nova geração de jovens que atua a partir da criação artística e da elaboração discursiva na perspectiva de promover o orgulho de ser preto/preta, utilizando, notadamente, mídias digitais como estratégia de divulgação de suas criações e discursos. Consequentemente, uma rede de comunicação entre pretos que afirmam sua identidade étnico-racial tem se potencializado e gerado resultados que se evidenciam, por exemplo, na comunidade discente da escola onde leciono.

Devo assinalar que, entre meus alunos, há um grupo ativo de estudantes que se orgulha de ser preto. Para eles, é "odara" vestir "roupas de preto", falar sobre cosmovisão africana, usar turbantes, ir a *shows* de artistas negros e cantar músicas de protesto social. Conquanto a problemática desta pesquisa tenha partido da constatação de que a maioria dos estudantes manifestou aversão à categoria preto(a), é importante assinalar que essa aversão não foi unânime e que a atitude de empoderamento de estudantes negros tem prevalecido desde aquela abordagem do segundo semestre de 2016. Se há um contraponto, é preciso considerá-lo. É preciso buscar compreendê-lo, em respeito à realidade que se tem na escola.

Os estudantes do grupo de estudo *É Tempo de História* atuam nessa perspectiva e assim o fizeram quando da decisão de aplicar o questionário sobre identidade negra em 2016. A partir da análise desse discurso positivo, eu avalio ser pertinente interrogar quais são as bases históricas de seus argumentos, quais suas referências, suas influências e suas inspirações, assim como avalio ser crucial descobrir onde, como eles aprendem a ser

empoderados, e como isso pode contribuir para o estabelecimento de relações étnico-raciais positivas na escola. Cabe investigar, portanto, o que há de diferente na experiência de vida dos estudantes que rejeitam e daqueles que se identificam com a categoria preto/preta. Isso porque, embora apresentem o mesmo perfil socioeconômico, sejam moradores da mesma comunidade, discentes da mesma instituição de ensino e usuários dos mesmos meios de comunicação de massa como a internet, por exemplo, os estudantes da escola CAIC Maria Alves Carioca que se classificaram como pardos ou pretos não são unânimes nem sobre a negação nem sobre a aceitação da identidade negra.

Para o historiador João Gabriel do Nascimento (2014) em sua dissertação de Mestrado em História, é necessário atentar para o poder da mídia na desconstrução e reconstrução de identidades, notadamente no que refere à identidade negra. Seu argumento é de que propagandas escritas e televisas de 2001 a 2010 consistiram em peças publicitárias que estereotiparam os jovens negros, conquanto a presença deles nessas propagandas tenha aumentado numericamente. Dentro daquele recorte temporal, a grande mídia continuou a veicular os pensamentos, comportamentos e estéticas baseadas no paradigma eurocêntrico, na perspectiva de torná-los norma padrão. Consequentemente, as juventudes negras não se sentem representadas nesse tipo de mídia, uma vez que não encontram os caracteres simbólicos de suas identidades. Além disso, jovens negros não desempenharam papel de destaque nas propagandas nem tiveram voz na condição de protagonistas.

Há de se destacar, entretanto, que, se na grande mídia impressa e televisiva eles não são devidamente valorizados, dezenas de jovens ativistas negros têm se utilizado de outros meios de comunicação para dar visibilidade às suas formas de ser e estar no mundo. Nesse sentido, a internet tem sido bastante útil, pois possibilita a criação de canais, blogs, *sites*, páginas e redes sociais que veiculam pensamentos, comportamentos e estéticas na perspectiva das juventudes negras. A internet tem sido um espaço alternativo através do qual jovens negros artistas, jornalistas, blogueiros, intelectuais etc. expressam suas opiniões, comentários e teses sobre estratégias de (re) afirmação identitária em meio à discriminação racial, à desigualdade social e à disputa política. Eles ocupam uma posição de destaque e são protagonistas de discursos de empoderamento.

É preciso assinalar que os jovens negros também têm utilizado a mídia alternativa para divulgar suas letras musicais, obras literárias, saraus poéticos, peças artesanais e produções audiovisuais. Além disso, essa juventude tem constituído notável carreira, sem a necessidade primordial de qualquer mídia racista, buscando ela mesma seus meios de

comunicar-se com seu público. Um exemplo disso é o caso da escritora e cordelista Jarid Arraes, que iniciou seus escritos no *blog* Mulher Dialética e publicou seu primeiro livro, **As Lendas de Dandara** (2015), em edição independente. Reconhecida pela sua competência literária, ela publicou a obra **Heroínas Negras Brasileiras** (2017), um sucesso de vendas, potencializadas em *site* próprio. Outro exemplo é o caso do *rapper* Emicida, que lança seus álbuns em produção independente e se tornou referência musical no que se refere a canções de protesto e de orgulho étnico-racial. Emicida também lançou uma marca de roupas e acessórios que são vendidos *online.*

Assim como Jarid Arraes e Emicida, outros atores sociais apostaram na mercantilização de produtos concebidos a partir de símbolos de valorização da cultura africana e afro-brasileira, assim como a partir de demandas específicas relacionadas às necessidades das populações negras. É possível encontrar lojas especializadas na venda de camisetas com mensagens de orgulho étnico-racial e de outras peças de roupas, acessório e objetos de decoração que fazem referência à ancestralidade africana. Além disso, cabe inferir que o sucesso de mercado de livros, filmes (Pantera Negra), shows e espetáculos pensados e comercializados por artistas negros também se explica pelo conteúdo de suas narrativas, uma vez que esses produtos artísticos apresentam roteiros cujas tramas derivam de histórias vividas no universo real de seus consumidores.

O desenvolvimento de produtos culturais para consumidores negros tem sido um fenômeno crescente nestas primeiras décadas do século XXI, assim como o mercado de produtos da chamada "linha étnica", no qual grandes empresas da indústria de cosméticos têm investido. A criação de uma "linha étnica" por essas empresas tem ganhado evidência em peças publicitárias veiculadas na mídia e é reputada por elas como um sinal de celebração da diversidade de corpos, tons de pele e texturas de cabelo que compõem a sociedade brasileira, como um sinal de consideração à multietnicidade.

Para o sociólogo Alex Sandro Macedo Almeida (2011), a mercantilização de símbolos da cultura negra contribui para o fortalecimento de construções identitárias. Ele argumenta que o consumo da chamada "linha étnica" denota as preferências estéticas e as buscas identitárias da classe média negra emergente. Ou seja, a criação de "linha étnica" por grandes marcas, conquanto seja divulgada sob a retórica do respeito à diversidade humana, é forjada pelo mesmo interesse de mercado das linhas não étnicas, que é orientada pela busca de ampliação da margem de lucro. Isso porque cresceu o poder de compra da classe C, em virtude da conjuntura de ascensão desse estrato social. Nesse sentido, vale assinalar que o

sucesso de vendas de produtos de empreendedores e artistas negros está condicionado à existência de consumidores negros, assim como o sucesso da "linha étnica".

Em artigo publicado na revista **Pensamento Contemporâneo na Administração,** Ana Raquel Coelho Rocha e Letícia Moreira Casotti (2017) tecem considerações sobre o consumidor negro brasileiro. Em suas reflexões elas destacam o aumento do consumo das populações negras em todos os estratos sociais, desde aqueles que se encontram entre os 10% mais pobres até aqueles que se encontram no conjunto de 1% dos mais ricos financeiramente no país. Embasadas em dados do IBGE de 2014, elas argumentam que o poder de compra de consumidores negros cresceu consideravelmente nestas primeiras décadas do século XXI. Isso porque as camadas mais pobres da população foram contempladas nas estratégias de dinamização da economia brasileira por meio de programas de transferência direta de recursos do tesouro nacional, de modo que essa significativa parcela da população obtivesse condições de consumo de bens e serviços. Um exemplo dessas ações, com foco direto no combate à fome e à miséria extrema, é o programa Bolsa Família, criado em 2003.

Nestas primeiras décadas do século XXI, outro caminho que contribuiu para o aumento do poder de compra de consumidores negros foi a emergência de uma "nova classe média brasileira", caracterizada como uma classe média negra. Houve um crescimento do número de trabalhadores negros no mercado formal, desempenhando funções profissionais e cargos hierárquicos que lhes garantiram melhor renda mensal. A conquista desse espaço e desse nível de renda pode ser relacionada ao acesso desses trabalhadores à formação técnica profissional e ao nível superior de ensino que foi potencializado por políticas de ação afirmativa, como a política de cotas raciais em universidades públicas, de bolsas de estudo em faculdades particulares e de financiamento público de cursos de graduação. Eis aqui uma relação positiva entre educação, trabalho e renda na vida do negro brasileiro.

Tanto os consumidores negros pobres, beneficiários de programas sociais, quanto os consumidores negros emergentes, também chamados de classe C, gastam seu dinheiro em diversas áreas da indústria e do comércio. De acordo com o POF – Pesquisas de Orçamento Familiares (IBGE, 2009), famílias cuja pessoa de referência é negra compram gêneros alimentícios, eletrodomésticos, peças de vestuário, aparelhos eletrônicos, livros e vários outros produtos. Além disso, elas pagam por serviços de procedimentos estéticos, de acesso à internet, de entretenimento e lazer, ou seja, frequentam teatros, cinemas e restaurantes. Parte dessas famílias também são clientes do mercado de imóveis e automóveis. Em síntese, nos últimos anos, ocorreu o seguinte:

> As camadas mais pobres da população brasileira, nas últimas décadas, foram alvos de ações voltadas para o aumento do seu poder de compra com programas de transferência de renda do governo federal, políticas sociais de acesso ao crédito, que favoreceram seu consumo de categorias de produtos e serviços outrora posicionadas para consumidores de classes socioeconômicas mais altas. (CASOTTI; ROCHA, 2017, p.49)

Rocha e Casotti atestam, por meio de estatísticas, o potencial do negro como consumidor, mas denunciam a invisibilização desse consumidor pelos profissionais de marketing. Para elas, esses profissionais precisam repensar suas estratégias de venda no sentido de considerar as populações negras como consumidoras que apresentam necessidades e vontades próprias de consumo, assim como demandam a criação e a oferta de produtos e serviços que atendam suas especificidades.

Voltando ao sociólogo Alex Sandro Macedo Almeida, assinalamos que ressaltar a existência do fenômeno de mercantilização de símbolos da cultura negra, de criação de "linhas étnicas" por indústrias e de aumento do poder de compra de consumidores negros, como no caso da classe média negra, pode ser interpretado como uma forma luta contra a invisibilização dessas populações e contra a hegemonia branca na lógica de mercado, no que concerne ao que produzir e para quem produzir. Almeida afirma:

> Esse processo de desconstrução da supremacia branca na sociedade brasileira passa necessariamente pela construção da representação positiva dos símbolos da cultura negra, afirmação identitária, consumo, e também na produção de usos e sentidos que lhe dão forma social nas quais se inscrevem disposições provenientes de várias competências culturais, incluso ai, a mercantilização inscrita na modernidade. (ALMEIDA, 2011, p.3)

Conquanto estejamos falando sobre o aumento da participação dos negros brasileiros nas relações formais de mercado, uma ressalva precisa aqui ser registrada: a mesma pesquisa (IBGE, 2014) que apontou o aumento do poder de compra dos consumidores negros também confirmou as desigualdades na educação, no trabalho e renda existentes entre brancos e negros. Estes ainda estudam menos, ocupam menos cargos de alto escalão e possuem menores rendas quando comparadas com a renda e a escolarização de brancos. Isso comprova que, embora a situação das populações negras tenha melhorado, no que se refere a esses aspectos, elas ainda estão em desvantagem.

E o que consomem os adolescentes e jovens estudantes da escola estadual CAIC Maria Alves Carioca? Será que procuram produtos que fortalecem suas identidades? Como escolhem as mercadorias que vão comprar? Como escolhem sua programação de entretenimento e lazer? Quais suas preferências estéticas diante de produtos de mercado?

Será que eles têm sugestões de produtos a serem colocados à venda? Será que eles mercantilizam bens e serviços que se referenciam na cultura negra? Compreendemos ser pertinente investigar sobre essas questões, de modo a percebermos ou não a interferência da mercantilização de símbolos da cultura negra em sua construção identitária, assim como a interferência da "linha étnica" em suas táticas de (re) afirmação identitária. Interessa verificar o que esses estudantes consumem e o que lhes chama atenção em termos de produtos disponíveis no mercado, ou ainda do que eles sentem falta no mercado, por não se sentirem visibilizados. Compreendemos que o perfil de consumo desses estudantes pode fornecer elementos que expliquem suas trajetórias de empoderamento e de ativismo negro.

Refletindo sobre a relação entre as questões étnico-raciais, a juventude negra e os meios de comunicação, nós avaliamos que, neste início do século XXI, emergiram novas formas de ativismo dentro do diversificado movimento negro, diante de novas possibilidades criadas a partir de acesso a bens de consumo e mídias alternativas, principalmente a internet. Este tipo de mídia tem servido para o jovem negro protestar orgulhando-se de si mesmo e de suas referências ancestrais africanas, sem deixar de se inteirar de suas condições sociais historicamente perpetuadas pela narrativa eurocêntrica de dominação global. Nesse sentido, essas mídias tornam-se espaços não só de informação, mas também de formação das gerações atuais à medida que veiculam conteúdos em textos, vídeos, imagens e músicas cuja premissa é ter uma atitude crítica com relação ao racismo e otimista com relação à luta contra o racismo. Esse otimismo se observa na busca de conexão entre entusiastas do empoderamento do povo negro e este povo. Essa conexão tem se estabelecido por canais fora da grande mídia, na disputa por audiência, na tangente da Indústria Cultural e na programação regular de conversas, encontros, fóruns, palestras e conferências entre negros.

Em sua pesquisa de Mestrado em Relações Étnico-Raciais, Luana de Souza Martins Génot (2017) destacou a relação entre a internet e o ativismo de combate ao racismo e de afirmação da multietnicidade brasileira. Para ela, a criação de páginas virtuais exemplifica uma das formas de apropriação de ferramentas de comunicação digital para defesa de causas coletivas. Especificamente, Génot teceu considerações sobre vinte depoimentos publicados na página de Facebook intitulada Sim à Igualdade Racial, fazendo análise do discurso desses depoimentos, com a finalidade de detectar mudanças e permanências nos argumentos de (re)afirmações de identidades negras brasileiras. Os *posts* são compostos por texto, fotografia e da *hashtag* da campanha de mesmo nome da página, #simaigualdaderacial. Uma de suas conclusões foi a de que o espaço virtual tem se constituído como um espaço que incide na

(re)constituição de identidades e na formulação da noção de raça, assim como pode contribuir para mobilização social contra o racismo. O uso da *hashtag* é apontado por ela como um sinal de ativismo em torno de uma temática de luta, como se fosse uma consigna de reivindicação. Sobre o uso de *hashtags* ela assinala o seguinte:

> Numa possível contramão do compartilhamento de informações exclusivamente de interesse próprio do usuário, as *hashtags*, identificadas pelo sinal "#" (sustenido), seguido pelo assunto abordado ou relacionado pelo usuário, aparecem nas redes sociais como uma etiqueta temática, e tornam, a princípio, a catalogação das discussões entre os usuários mais fácil de serem recuperadas na rede. Estas *hashtags* são, muitas vezes, compartilhadas como forma de protestos em movimentos sociais. O que nos interessa nesta pesquisa é a utilização das *hashtags* em reação a ataques racistas, como o ocorrido no dia 27 de abril de 2015, contra Daniel Alves (GÉNOT, 2017, p. 95)

Entre 2015 e 2017, houve campanhas de solidariedade a partir do compartilhamento de *posts* com as *hastags* #somostodosmacacos, #somostodosmaju, #sanguevermelho, #jovemnegrovivo, #simaigualdaderacial viralizaram nos meios de comunicação de massa com milhares de curtidas no *Facebook, likes* no *Instagran*, tuítes no *twiter* e visualizações de vídeos em canais do *Youtube*. Génot pondera, entretanto, a eficácia dessas manifestações públicas de apoio na mudança significativa da consciência e da atitude do brasileiro, embora reconheça que o espaço virtual é pertinente e necessário para suscitar o ativismo negro.

Considerando o poder de influência da mídia na desconstrução e reconstrução de identidades de jovens negros, como apontou Nascimento (2014) e na propulsão do ativismo negro, como apontou Génot (2017), compreendo que esses atores sociais decidiram disputar esse poder de influência no sentido de propagar suas causas e de fortalecer suas identidades. Compreendo que eles reivindicaram esse espaço para encorajar atuais gerações a continuar a história de luta do movimento negro, dando a este movimento novas configurações e apontando estratégias de resistência. Saliento que a questão do uso dos meios de comunicação de massa como instrumento de empoderamento do povo negro ainda é pouco explorada como temática de pesquisa científica, de modo que não temos indicadores sistematizados para o estabelecimento de conclusões mais aprofundadas.

E como as mídias para fins de empoderamento das juventudes negras reverberam na escola? Elas alcançam os estudantes pobres negros de escolas públicas? Servem como fonte de leitura? Servem como alternativa de formação? Contribuem para a (re)construção positiva de identidades afro-brasileiras? Essas indagações preocupam e as respostas para elas nos interessam muito, uma vez que sou professor de uma escola onde existem estudantes negros ditos empoderados e que, portanto, gostam de ser pretos, gostam de ser reconhecidos pelo

orgulho que eles têm de sua cor. E não só isso, eles também procuram tomar conhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira, assim como se informar e se engajar na agenda do movimento negro. Considero importante, portanto, perscrutar sobre as fontes de informação e de formação que perpassam a vida desses estudantes sem aversão alguma de ser pretos ou pretas. Sem dúvida, é cabível concluir que a sala de aula não é o único espaço onde esses estudantes aprendem sobre aquilo que lhes interesse.

Diante da reflexão sobre fenômenos sociais próprios deste início de milênio que perpassam e evidenciam as estratégias de empoderamento de populações negras, estabelecemos a necessidade de investigar algumas relações fundamentais: identidades negras e movimento negro contemporâneo, identidades negras e uso dos meios de comunicação de massa, identidades negras e a tática de empoderamento da mulher negra, identidades negras e mercantilização e consumo de produtos étnicos, identidades negras e cultura juvenil. Todas essas relações precisam ser analisadas com foco nos seus desdobramentos no ambiente escolar, ou seja, com foco nos seus impactos na atitude de orgulho étnico-racial manifestada por estudantes. Esses são fenômenos sociais apresentados aqui na forma de análise de conjuntura, mas que precisam ser investigados em conexão com a realidade das relações étnico-raciais na escola.

Compreendemos, portanto, que é imprescindível interrogar os estudantes sobre as relações supracitadas. Avaliamos que eles e elas precisam ser ouvidos de modo a ratificar ou ponderar as hipóteses aqui apresentadas sobre possíveis causas da construção positiva de identidades negras. A partir da análise de conteúdo da fala dos discentes, teremos acesso aos pensamentos e discursos de empoderamento. Como informado anteriormente, também indagaremos sobre discriminação racial na escola, com a finalidade de ouvir as queixas de insulto racial que possam ainda persistir no ambiente escolar e que possam ser relacionados à aversão à categoria preto/preta. Apesar de ter apresentado pesquisas que já denunciaram o uso de casos de discriminação racial contra negros no capítulo anterior, avaliamos que ainda é necessário perscrutar como isso persiste na escola. Nesse sentido, ainda é válido averiguar sobre insultos raciais nas relações entre os estudantes e sobre os impactos negativos dessas injúrias na trajetória escolar de estudantes negros, na sua autoestima e no seu horizonte de expectativa. Interessa-nos, portanto, tecer níveis de compreensão a partir destas duas abordagens: a discriminação e o empoderamento.

2.2. Consciência histórica: “eu vou erguer minha cabeça e seguir adiante” [5]

Durante o mês de março do ano letivo de 2018, decidimos realizar uma pesquisa com os estudantes das turmas do segundo e do terceiro ano do Ensino Médio da escola estadual CAIC Maria Alves Carioca, onde leciono História. Aplicamos durante minhas aulas 231 questionários temáticos com vinte perguntas tanto objetivas como subjetivas. Responderam aos questionários os estudantes de todos os segundos e terceiros anos do ensino médio. Os estudantes foram informados sobre a importância do preenchimento de cada item do questionário, uma vez que as respostas seriam usadas como fonte de análise do discurso deles e delas, embora a participação não fosse obrigatória.

Vale assinalar que os estudantes dessas séries e turmas estão contextualizados com a temática e a problemática levantadas por esta pesquisa acadêmica, desde o segundo semestre do ano letivo de 2016, quando eles participaram de uma primeira abordagem sobre “identidade negra na escola”. Na ocasião, os alunos do grupo de estudo *É Tempo de História* me ajudaram na aplicação de um questionário temático que buscava saber quantos negros auto classificados existiam na escola. Nós constatamos a aversão de alguns estudantes à categoria preto/preta como possibilidade de classificação identitária, o que serviu de ponto de partida para esta pesquisa acadêmica. Nesse sentido, ao longo desses quase dois anos, esses estudantes têm sido indagados sobre questões étnico-raciais na apresentação dos conteúdos da disciplina de História, assim como têm participado de atividades voltadas para o fortalecimento de identidades e de direitos e para o combate ao racismo.

O questionário temático deste ano, intitulado “Discriminação racial na escola e empoderamento de estudantes negros” foi aplicado com a finalidade de coletarmos dados quantitativos e qualitativos referentes ao persistente escamoteamento e naturalização do racismo na escola e ao fenômeno de empoderamento das juventudes em articulação com o uso das mídias sociais e de bens de consumo. Nesse sentido, interrogamos sobre identificação étnico-racial, situação de insulto racial, opinião familiar sobre pessoas negras, orgulho negro, referências artísticas e intelectuais negras, uso de redes sociais, sentimento de empoderamento e consequências do racismo.

[5] Nesta parte do capítulo, utilizaremos extratos de relatos de estudantes que participaram dos processos de coletas de dados para esta pesquisa. Com a finalidade de garantir o anonimato dos estudantes, considerando a exigência legal de sua proteção, sempre que forem citados, utilizaremos apenas as iniciais de cada um de seus nomes ao longo do texto, não só para os menores como também para os maiores de idade.

Diante da pergunta “Você se considera negro(a)?”, 64% dos estudantes das turmas de segundo e terceiro ano, um total geral de nove turmas, marcaram “sim” e afirmaram ser negros. Destacamos que a categoria “negro” foi compreendida como “não branco”, de modo que os estudantes comentaram em sala de aula que sua cor de pele se situava melhor no conjunto das populações negras brasileiras. Em algumas situações, os estudantes não se consideraram nem pretos nem pardos, mas apenas negros, justificando que sua cor e seus traços físicos, assim como suas “condições de vida” são similares às condições daqueles que enfrentam problemas sociais em decorrência da discriminação racial. Assim, alguns estudantes com tons de pele mais clara, não conseguiram se considerar “brancos”. Outros estudantes foram categóricos em se afirmar como pretos/pretas, por isso “cabiam perfeitamente” na categoria negro. A aversão à categoria preto/preta percebida na primeira abordagem de 2016 não foi percebida desta vez, o que não permite concluir que ela foi extirpada, mas apenas que ela não foi manifestada em público.

Ressaltamos que o percentual de negros na escola diminui com relação à sondagem de 2016. Naquele ano, 76% dos estudantes marcaram a opção “pardo” e 3% marcaram a opção “preto”. Tínhamos, em termos quantitativos, mais negros na escola.

No que se refere à pergunta “Você vivenciou ou viu algum colega negro sendo ridicularizado ou insultado?”, 67% dos estudantes marcaram “sim” para o testemunho de situações de insulto racial ao longo de sua trajetória escolar. Nesse caso, estudantes que não se consideram negros também afirmaram ter presenciado esse tipo de situação. As situações de insulto reveladas pelos estudantes estão mais recorrentemente atreladas à marginalização e a animalização do corpo negro. Destacamos a seguir alguns relatos discentes em resposta a essa pergunta:

> Um colega chamou o outro de macaco. (ACMF, 18 anos).
>
> Meu colega de sala foi chamado de rato sujo, ou melhor, rato preto e encardido. Eles disseram e em seguida todos riram. (GPN, 16 anos).
>
> Um grupo de meninas estava brincando de desfile e quando foi a minha vez a professora perguntou se eu queria mesmo participar, dando como justificativa a minha aparência. O jogo continuou sem mim. Estávamos em sala e um dos alunos disse que eu parecia a “pata feia” e todos riram de mim. Nada foi feito. (SLSC, 18 anos).
>
> Quando fiz tranças no cabelo fui chamada de Bob Marley de forma nada afetiva, de maconheira, de suja. Alguns professores falaram que meu cabelo era estranho e que eu deveria tirar (as tranças). (LMSS, 19 anos).
>
> Em todas as situações em que a discriminação ocorreu, não houve alarde ou, sequer, consideraram racismo, pois há naturalização desde o ato até o silenciamento. Os

> insultos partiam de “neguinho pobre”, “nego do cabelo pixaim” e coisas piores. (LVSS, 16 anos).

Os insultos raciais apontados pelos estudantes da escola estadual CAIC Maria Alves Carioca são muito semelhantes aos casos de discriminação racial analisados pelas pesquisas do psicólogo Marcos Gonzaga de Lima (2016), da pedagoga Viviane Barboza Fernandes (2010), da pedagoga Rosália Mariza de Mello (2006) e da pedagoga Maria Elena Viana Sousa (2003). Lembramos aqui que os estudantes ouvidos por esses pesquisadores denunciaram as consequências de ter convivido com a depreciação constante de suas características físicas, psicológicas e intelectuais ao longo da trajetória escolar tais como o isolamento, a baixa autoestima, o baixo rendimento na aprendizagem e evasão escolar.

Na descrição sobre casos de ridicularização e insulto racial, prevaleceram situações de uso de escárnio e inferiorização com relação a características físicas. Essas chacotas foram acionadas “só de brincando”, mas na nítida intenção de magoar. De acordo com os relatos discentes, as piadas utilizadas na escola magoavam os insultados, que se calavam e ficavam “tristes” ou respondiam, após um longo tempo de ridicularização, de maneira intempestiva. Em nenhum caso, o professor foi mencionado como mediador do conflito. Em apenas uma descrição, a direção escolar tratou do caso com encaminhamento pedagógico, quando se afirmou: “O diretor chamou o aluno para conversar e recebeu advertência. Além disso, os pais dele foram chamados para conversar e toda a turma debateu sobre o assunto do racismo, sobre como essa ação faz mal e machuca” (AL, 18 anos).

Na percepção dos estudantes, o racismo é um problema que parece não incomodar os educadores. Isso porque professores e funcionários não dão a “devida atenção” ao problema, sendo citado, inclusive, embora em número bem menor, como praticantes de racismo.

> “Eu tinha uma amiga que sofria discriminação por parte de outra estudante que por incrível que pareça ela também era negra. Essa minha amiga era chamada de ‘macaca e de cabelo ruim’. Ela sofria muito. Ela foi a visar à direção sobre o que estava acontecendo, mas nada foi resolvido. Essa minha amiga apanhou na sala de aula e ela resolveu sair da escola por conta disso.” (VRCM, 17 anos).

> “O professor me chamou de ‘neguinho’. O professor foi chamado à atenção e teve que pedir desculpa a mim e a todos os alunos da sala.” (DSS, 15 anos).

> “Uma amiga minha foi insultada por uma menina que se achava muito até que teve um dia que essa menina veio falando besteira com minha amiga, que sempre aguentava calada. Foi quando eu cheguei para minha amiga e disse que ela tinha que dizer ao diretor da escola para ele resolver e tomar as providências. Essa menina teve que ir para outra escola.” (LSA, 16 anos).

> "O meu colega foi criticado e julgado por ser negro com palavras pesadas. Eu me senti incomodada e defendi meu amigo. Falei para a direção da escola, mas não ligaram. Agiram com naturalidade." (TAAL, 17 anos).

O exercício de comparação entre os relatos descritos pelos pesquisadores anteriormente citados e os relatos discentes coletados e apresentados nesta pesquisa permite-nos concluir que o racismo contra estudantes negros na escola ainda existe, ou seja, podemos sustentar o argumento da persistência desse problema social no ambiente escolar, uma vez que esse ambiente reflete as relações étnico-raciais na sociedade em que a comunidade escolar está inserida. Dessa maneira, o racismo, como prática de enxovalhamento do negro, e as tipologias de insulto perduram em formas muito próximas da categorização feita pelo sociólogo Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2000), quando analisou casos de injúria racial registrados na Delegacia de Crimes Raciais de São Paulo.

Sobre a presença de negros nas mídias sociais, 97% dos entrevistados afirmaram que costumam ver negros na programação de meios de comunicação de massa (telenovela, propaganda, telejornais etc.). Sobre o que os negros aparecem fazendo, os estudantes percebem maior presença de negros e negras em situações de destaque nas propagandas e em telenovelas, por exemplo, mencionando o protagonismo de seus personagens. Não obstante, persiste a percepção do negro como aquele que ocupa, majoritariamente, papéis subalternos na programação da grande mídia televisiva.

Além disso, 74% dos estudantes curtem ou acompanham algum artista negro nas redes sociais. Aliás, o uso da internet é comum entre os estudantes, uma vez que 94% afirmaram possuir algum perfil, conta ou canal virtual. Através das redes sociais, eles e elas têm acesso à produção cultural de seus artistas favoritos, passam a conhecer artistas autônomos da grande mídia, assim como buscam construir sua *"playlist"*, isto é, o conjunto de "coisas" que lhes apraz e com as quais se identificam.

Além de questões de "sim" e "não", utilizamos também questões abertas, que solicitaram respostas na forma de texto. Graças a isso, temos em mãos relatos discentes sobre situações vividas ou vistas de discriminação racial, sobre o que há de bom e ruim em ser reconhecido como negro, sobre o porquê do sentimento de empoderamento e sobre a percepção das famílias dos estudantes com relação a pessoas negras. Além disso, essa modalidade de pergunta permitiu termos acesso aos nomes de artistas e intelectuais negros mencionados como referências positivas para os estudantes, o que nos permitiu organizar a seguinte lista:

Tabela 1 - Artistas Negros Curtidos ou Acompanhados em Redes Sociais[6]

Atriz/Ator	**Cantor/Cantora**		**Banda**
Chris Rock	50 Cent	MC Carol	Preto no Branco
Lázaro Ramos	Akon	Mc Duduzinho	O Rappa
Rafael Zulu	Alexandre Pires	MC Kekel	Raça Negra
Sérgio Malheiros	Aline Dias	MC Lin da Quebrada	Racionais MC's
Sheron Menezes	Baco exu do Blues	Negra Li	
Thaís Araújo	Beyoncé	Negro do Boréu	
Viola Davis	Bia Ferreira	Ne-yo	
Will Smith	BK	Nicki Minaje	
Tyler James W.	Bruno Mars	Nico Evins	
	Carol Conka	Péricles	
	Choice	Pharrel Williams	
	Chris Brown	Preta Gil	
	Coruja	Preta Rara	
	Criolo	Projota	
	Djonga	Rihanna	
	Emicida	Rico Dalassam	
	Flow MC	Ricon Sapiência	
	Froid	Rose Nascimento	
	Iza	Sant	
	Jhon Legend	Sabotagem	
	Jojo Todynho	Sean Kingston	
	Juninho Black	Snoopy Dog	
	Kemilly Santos	Talles Roberto	
	Lais Oliveira	The Weeknd	
	Leo Santana	Thiago Mac	
	Liniker	Thiaguinho	
	Ludmilla	Tim Maia	
	Luís Lins	Tyga	
	Mano Brown	Usher	
	Marcelo D2	Wiz Khallifa	
	Matuê	Xã	
		Xamã	

Houve questionamento quanto à existência de produtos destinados a pessoas negras. Alguns estudantes estranharam essa pergunta, pois desconheciam linhas de produtos étnicos ou ainda a intencionalidade objetiva de uma produção de mercado para negros(as). Nesse momento, o uso de exemplos foi necessário. Como resultado, 49% dos estudantes reconheceram que usam esse tipo de produto. Ou seja, nem todos os estudantes identificados como negros usam produtos de linha étnica e que são colocados no mercado destinados a esses consumidores.

[6] Avaliamos que, sendo comum o uso de vídeos, músicas, filmes etc. como recurso didático nas aulas de História, seria interessante o levantamento de dados desse tipo, ou seja, seria estratégico para o professor levar em consideração a *"playlist"* dos estudantes, de modo a propiciar conexão mais significativa com eles. Assim, não só referências artísticas de gerações anteriores seriam apreciadas e analisadas, mas também referências artísticas consumidas pelos estudantes e, por isso, mais familiarizadas com a cultura juvenil do tempo presente.

Outro aspecto investigado a partir do questionário: a questão do empoderamento. Isso porque compreendemos que o esforço mobilizado pela juventude negra com o objetivo de se reconhecer e ser reconhecida como empoderada também é uma forma de enfrentar a discriminação racial. Sobre o sentimento de empoderamento dos estudantes, indagamos o seguinte: "Você se considera uma pessoa empoderada?". De todos os estudantes, negros e não negros, 54% afirmaram ser pessoas empoderadas, enquanto que 76% de todos os pesquisados já ouviram a expressão empoderamento, mesmo confessando, no momento do preenchimento do questionário, que não sabem o que essa expressão significa.

É preciso assinalar que todos os estudantes dispunham de espaço no questionário para justificar o porquê do sentimento de empoderamento, independente de serem negros ou não. Os que se auto definiram como empoderados(as) argumentaram mais recorrentemente que se sentem bem consigo mesmos e reputam sua autoestima elevada como fator determinante para o enfrentamento de problemas de relações interpessoais e de situações de injúria racial. Eles e elas não estão dispostos a "baixar a cabeça", "aceitar humilhação" ou "se sentir acuado" por aqueles que se colocam em patamar superior. Vejamos alguns trechos de relatos:

> "Por ser muito forte. Não abaixo a cabeça pra ninguém." (BMA, 17 anos).
>
> "Por ser uma pessoa de ideias ativas e não me sentir acuado em meio às desigualdades." (ACMF, 18 anos).
>
> "Porque não costumo aceitar certas coisas que alguém impõe pra mim e nem aceitar racismo nem comigo nem com meus colegas." (HAO, 17 anos).
>
> "Por conta da minha autoestima. Me amo, me sinto por não deixar ninguém me humilhar pela minha cor porque não é a cor que nos faz, mas a gente que faz a cor." (KS, 15 anos).
>
> "Porque eu nunca deixo ninguém rebaixar minha autoestima e ninguém me rebaixar." (FDM, 16 anos).

Os empoderados(as) estão dispostos à luta por melhores condições materiais de vida e acreditam bastante em seu potencial criativo e capacidade para o trabalho. Eles e elas têm esperança de superar as adversidades e de assegurar o respeito às diversas identidades. Eles e elas manifestam anseio por justiça e por igualdade social, assim como não aceitam discriminação racial nem consigo nem com os outros. Em alguns relatos, avaliamos que o empoderamento é visto como uma atitude de insubmissão civil tomada conscientemente. Especificamente, os empoderados(as) negros argumentam que têm uma história que importa

ser contada e “raízes” que valorizam e precisam exibir, pois agora é hora de fazer valer a luta de seu povo, é hora de defender os direitos dos negros.

> “Eu me tornei empoderada quando eu aceitei quem eu sou e que eu consigo. Eu me considero porque eu luto pelos meus direitos e não deixo ninguém pisar em mim. Eu sou o poder.” (WSL, 17 anos).
>
> “Sempre busco meus direitos. Sou negro e não nego. Defendo a causa, sempre defenderei.” (GSO, 17 anos).
>
> “Não me considero empoderada em questão de ter poder, de possuir poder, mas como uma pessoa de representatividade, como pessoa negra eu me considero empoderada, pois gosto do que sou, da história, da cultura e de tudo que envolve.” (SLSC, 18 anos).

Percebemos nas palavras da aluna SLSC uma definição de empoderamento próxima da definição dada pela filósofa Djamila Ribeiro, que concebe o empoderamento como um posicionamento de cunho coletivo, isto é, não é algo “autocentrado” ou um fenômeno de “transferência de poder” (RIBEIRO, 2017). Para Djamila Ribeiro, entretanto, o empoderamento da mulher negra deve ir para além da “representatividade”, pois ele deve reivindicar “novos marcos civilizatórios”, de modo a configurar uma sociedade sem machismo, sem racismo e sem classes (RIBEIRO, 2017).

A aluna SLSC argumenta ser empoderada porque gosta de si mesma ao mesmo tempo em que gosta da história que desperta sua curiosidade e da cultura com a qual se identifica. Isso nos permite inferir que o conhecimento sobre a história e cultura afro-brasileira contribuiu para seu processo de empoderamento, pois essas duas dimensões, a história e a cultura, foram mencionadas por ela, como se fosse uma síntese da razão de ela ter orgulho de ser negra. Sua afirmação identitária, portanto, pode ser relacionada com aquilo que ela aprendeu (com as aulas, com os livros, com as redes sociais etc.) e que a fez refletir sobre a situação de discriminação racial que ela enfrentou no passado e redimensionar o impacto daquela situação na sua vida no tempo presente. Ou seja, SLSC nos dá algum indício de que o processo de empoderamento não conduz à negação ou esquecimento, mas traduz uma atitude de lidar com o insulto racial, sem ser paralisada por ele. A jovem SLSC lembrou-se de quando foi impedida de participar do “desfile de beleza” de sua escola e de ter sido ridicularizada como “pata feia”, assim como se lembrou da história e da cultura que ela reconheceu como sendo também sua e que para ela é motivo de orgulho.

Há também o argumento de empoderamento pelo viés estético, notadamente por parte das adolescentes. Elas afirmam ser empoderadas por se perceberem cheia de beleza, por isso

assumiram seus cabelos crespos, soltaram seus cachos e passaram a ser “donas do tom de suas palavras”. Elas têm amor próprio e se orgulham de sua “negritude”, sem ignorar o fato de serem adolescentes negras de periferia. Essas foram as estudantes que mais mencionaram produtos destinados a pessoas negras e relataram o seguinte:

> “Pelo motivo de me aceitar como sou e não permitir ser padronizada pela sociedade, em todos os sentidos: social e estético. E por lutar pelo que é meu.” (LMSS, 19 anos).
>
> “Porque eu me aceito do jeito que eu sou e sou feliz. Eu sou dona do tom das minhas palavras.” (GMBS, 15 anos).
>
> “Sou uma pessoa que assume meus lados negros e meus cabelos crespos. Eu também falo sobre ações negras em redes sociais.” (CCS, 16 anos).
>
> “Me considero uma adolescente empoderada porque eu me aceitei como sou, aceitei o meu cabelo cacheado, independentemente do que as pessoas falam e pensam.” (IM, 16 anos).

A própria reflexão sobre o que é ser negro(a) foi provocada pelo questionário a partir da seguinte antítese: “O que há de bom e o que há de ruim em ser negro?”. As respostas para essa pergunta foram as mais semelhantes de todo o questionário, pois a maioria dos estudantes optou por destacar os aspectos positivos e denunciar situações de discriminação e exclusão. De acordo com os estudantes:

> “O bom de ser negro é ser forte, é ser guerreiro, é lutar por sua identidade. O ruim é a falta de oportunidade, a discriminação, o racismo e o preconceito.” (LR, 17 anos).
>
> “Os negros têm caráter, força de vontade de crescer na vida, são humildes, alguns. A parte ruim é que uma pessoa negra sofre racismo, não tem muitas oportunidades na área de trabalho e é vista por muitas pessoas como ninguém.” (LSO, 16 anos).
>
> “A coisa boa é que tem muitas culturas e são pessoas guerreiras. O ruim é por causa do racismo e discriminação.” (TS, 18 anos).
>
> “O que há de bom é que a pele negra é bem linda e o que há de ruim é que sofre muito preconceito racial.” (MY, 19 anos).
>
> “Em minha opinião, eu acho muito bonito pessoas negras, admiro muito. Acho que o que tem de ruim é apenas o preconceito.” (GCC, 15 anos).
>
> “É ruim. Em todo lugar alguém vai discriminar um negro, vai ofender ou até mesmo algo pior. Não ser tratado como iguais e principalmente quando envolve uma ‘autoridade’. Muitos negros morrem por engano. Algumas vezes nem foi abordado ou pediu para ver algum documento, simplesmente morto.” (RVS, 16 anos).

> "O que há de bom em ser negro é carregar consigo todo um histórico de cultura, luta e conquista, algo muito rico. O ruim é ser discriminado por uma sociedade racista e muitas vezes discriminatória, como uma vaga de emprego ou algo do tipo." (DVC, 17 anos).

Por fim, os estudantes relataram o que suas famílias comentam sobre pessoas negras. A maioria deles afirmou que suas famílias "não comentam nada", pois "tem gente na minha família que é negra". Essa necessidade de citar alguém da família que é negro foi recorrente pelos estudantes não negros, que alegaram possuir algum tio, tia, avô, avó e primos que são negros. Existem aqueles que afirmam que ninguém da família tem preconceito, ou que seus parentes apenas prezam pelo caráter das pessoas e não pela cor. Entretanto, há dois relatos que apontam a avó como bastante preconceituosa. Uma estudante se sente "excluída" da família por conta da rejeição de sua avó materna. De acordo com essa aluna, é difícil pra ela lidar com essa exclusão, que a distancia de um número considerável de parentes. Para BMAC, é como se a vó dela determinasse que "gente negra" não deve pertencer à família, pois não seria uma "marca" física familiar. Nesse sentido, a aparência de BMAC, adolescente preta retinta, já é suficiente para ela não ter o acolhimento e a aceitação de sua avó, que age por puro preconceito e discrimina, inclusive, uma de suas descendentes.

> "Minha vó não gosta de gente negra. Ela diz que são povos feios." (JFASJ, 16 anos).

> "Da família paterna são todos negros, me apoiam e me dão muito amor. Mas minha vó materna sempre teve preconceito comigo. Me sinto excluída da família da minha mãe." (BMAC, 17 anos).

Há de se destacar aqui a repercussão obtida após a aplicação do questionário. Nas aulas seguintes, os alunos demonstraram curiosidade acerca dos dados e relatos coletados pelo instrumental de pesquisa. No geral, eles indagaram sobre como suas respostas seriam utilizadas na pesquisa, quais os usos que seriam feitos. No fim das contas, talvez eles não achassem que suas opiniões fossem relevantes, pois com pouca frequência encontram adultos que lhes perguntam sobre o que quer que seja. Mais surpreendente foi descobrirem que suas opiniões teriam alguma utilidade para um estudo científico, de caráter acadêmico.

Após a aplicação do questionário, alguns estudantes insistiram em voltar no debate sobre identidades e sobre as formas de combate ao racismo, assim como quiseram falar sobre empoderamento. Em uma dessas aulas posteriores, a aluna GMBS pediu para ler um poema de sua autoria e dedicou esse texto a todas as suas "companheiras" negras:

Consciência Negra

Em tempos de um amor sem cor
E onde a paz não veste branco
O sentimento é incolor
E o preto ainda causa espanto

Certo dia já me diziam
Menina da cor do pecado
E eu já respondia
Sou da cor dos meus antepassados

Gritaram-me "negra"
Tentando me ofender
Todos eles mal sabiam
Que ser negra é sinônimo de poder

Não importa a cor do cabelo
O estilo das roupas ou a cor da pele
A cor da pele pode até variar
Mas teu caráter ninguém pode tirar

Ser mulher e negra é minha essência
E não minha sentença

Não posso me esquecer de registrar
Que se o muro que me impede de avançar é o racismo
Eu vou derrubar com minha consciência negra

GMBS, 16 anos, 2º ano C, 2018.

A aluna GMBS também é a autora da expressão "Eu sou a dona do tom das minhas palavras" que sintetiza e traduz seu processo de empoderamento como jovem negra. Isso se corrobora em seu poema "Consciência Negra", que a coloca como capaz de "derrubar" o racismo com a sua "consciência", isto é, com a compreensão da história de seus "antepassados", a fim de intervir no tempo presente e de fazer "avançar" as condições de existência da pessoa negra no futuro. A adolescente GMBS quer ser fotógrafa profissional. Ela já realizou alguns ensaios fotográficos de promoção do "orgulho étnico-racial", clicando gratuitamente colegas negros da comunidade onde mora, com posterior divulgação em redes sociais. Aliás, GMBS usa seu perfil de *Instagran* para dar dicas sobre roupas, acessórios e penteados que denotem empoderamento.

Depreendemos do poema da estudante GMBS que "consciência", para ela, é um conjunto de saberes históricos que utiliza para definir sua identidade no presente e planejar ações futuras. Sua consciência histórica a deixa mais segura para exigir ser dona do tom de suas palavras. Interpretarmos, portanto, que sua consciência negra é sua consciência histórica, que a orienta em suas ações e em sua produção poética. Da sua maneira, a estudante GMBS

manifesta uma função para a história semelhante à função defendida por Jörn Rüsen, para quem o saber histórico deve servir para orientar a vida (RUSEN, 2010).

Destacamos também que, não só após a aplicação do questionário, mas ao longo de dois anos de pesquisa, os estudantes da escola CAIC Maria Alves Carioca foram provocados a pensar nas relações étnico-raciais em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com a lei 10.639. Eles foram suscitados a *pensar historicamente* as narrativas históricas presentes em nosso livro didático, assim como as narrativas sobre a sociedade brasileira propagadas por meios de comunicação de massa (jornais impressos, programas televisivos, páginas virtuais etc.), muito utilizadas como fonte de análise em nossas aulas. Isso contribuiu para eles criassem produtos artísticos a partir do aprendizado que vinha sendo construído, mas que também expressassem suas experiências e formas de pensar o mundo, que foram aproveitados como recursos didáticos em sala de aula, corroborando com a perspectiva defendida pela historiadora Margarida Maria Dias de Oliveira (2010).

Nesse sentido, solicitamos a colaboração dos alunos na realização da próxima etapa da pesquisa: a elaboração de nosso produto didático, que é um vídeo de curta duração. Explicamos sobre a necessidade de ouvir e ver estudantes da escola básica pública manifestando suas impressões e expondo suas ideias sobre as relações étnico-raciais na escola, de modo a contribuir com a consolidação de uma educação antirracista e fortalecedora de identidades e de direitos.

Capítulo 3

O ensino de História para o fortalecimento de identidades e de direitos

3.1. O Processo de produção do material didático[7]

> "Eu queria criar uma metáfora cotidiana que qualquer pessoa pudesse usar pra dizer: é muito bom pra mim entender os tipos de discriminação que ocorrem ao longo desta avenida, ao longo deste eixo, mas o que acontece quando ele flui para outro eixo, outra avenida?"
>
> Kinberlé Crenshaw[8]

No início de nosso trabalho, nós nos comprometemos com a produção de um vídeo como produto didático a ser usado nas aulas de História com o objetivo de fortalecer identidades e direitos de estudantes negros e de combater o racismo. Isso em observância à legislação que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, Lei 10.639/03, e sob a orientação das DCNs para Educação das Relações Étnico-Raciais.

Para a definição dos temas, procuramos identificar as demandas do público jovem, e tomamos como referência as angústias, expectativas e anseios de nossos próprios alunos. Por meio de questionários diagnósticos, detectamos a persistência e o escamoteamento da discriminação racial contra estudantes negros no ambiente escolar através das recorrentes situações de insulto racial vivenciadas e relatadas por eles e elas. Por outro lado, detectamos também uma nova forma de lidar com o racismo: o empoderamento de estudantes negros. O fenômeno do empoderamento nos foi colocado pelos próprios estudantes, que nos mostraram uma nova face do movimento negro, que tem se caracterizado, entre outros aspectos, pelo uso

[7] Nosso material didático consiste em um vídeo de curta duração, no qual dez estudantes aparecem, em diferentes ambientes da escola, com fardamento escolar, falando sobre suas experiências e sobre suas percepções acerca da persistência do racismo e do fenômeno de empoderamento da juventude negra. Todos esses estudantes assinaram termos de autorização de imagem e de áudio. No caso dos estudantes menores de idade, não só eles, mas seus responsáveis legais, informados sobre o caráter e a finalidade do vídeo, também assinaram o mesmo termo. Após a finalização do vídeo, os estudantes e seus responsáveis (no caso dos menores de idade) foram ouvidos sobre o material didático, no sentido de saber deles se alguma edição deveria ser feita, uma vez que disponibilizaríamos o vídeo na internet. Os termos de autorização de imagem estão sob a posse do professor pesquisador deste trabalho.

[8] Kinberlé Crenshaw é professora de Direito da Universidade da Califórnia, ativista do feminismo negro e palestrante internacional sobre a teoria da interseccionalidade. Proferiu essa frase em entrevista à jornalista Bim Adewunmi. Disponível em <<http://blogueirasfeministas.com/2014/07/kimberle-crenshaw-sobre-intersecionalidade-eu-queria-criar-uma-metafora-cotidiana-que-qualquer-pessoa-pudesse-usar/ >> Acessado em 05 de junho de 2018.

tático da Internet para visibilizar diversas pautas de reivindicação. Consequentemente, o debate sobre interseccionalidades balizou nossas reflexões, haja vista que, no processo de empoderamento, prevalece a denúncia de diferentes estruturas de opressão que recaem sobre a pessoa negra, no sentido de advertir para a existência de diferentes lugares de fala (identidades) que se superpõem dentro do conjunto da categoria negro.

Ao longo do trabalho que temos realizado, tornou-se evidente o interesse dos estudantes – que são filhos de trabalhadores, moradores de periferia num grande centro urbano, como tantos outros estudantes da rede pública de ensino – em relatar não apenas suas experiências e referências culturais, mas, sobretudo, em construir uma inteligibilidade sobre o tempo presente que tem como marca distintiva o esforço em sublinhar sua pertença à história e cultura dos afrodescendentes. Muitos outros profissionais de História devem estar se defrontando com esse fenômeno e talvez seja por isso que se debruçar sobre a temática da educação para as relações étnico-raciais não seja uma proposta nova no âmbito do ProfHistória. No conjunto da produção científica dos programas de Mestrado Profissional em Ensino de História, encontramos, no portal eduCAPES[9], pelo menos quinze dissertações cuja temática perpassa a educação para as relações étnico-raciais. Por conta disso, antes de definir como os temas e questões até aqui levantados serão abordados no vídeo, pareceu-nos pertinente verificar o que foi feito pelos professores que defenderam suas pesquisas em 2016, de modo a assegurar que pudéssemos contribuir para o avanço dos debates.

No que concerne às pesquisas do ProfHistória mencionadas anteriormente, podemos perceber que elas se ocuparam em perscrutar os desdobramentos tangíveis e possíveis da lei 10.639/03 e suas Diretrizes. No geral, os professores e professoras lançaram mão da legislação educacional para justificar a relevância social de seus trabalhos, reconhecendo o movimento negro como sujeito histórico das conquistas em prol de um currículo escolar comprometido com a luta antirracista.

Na maioria dos casos, a legislação também serviu como fonte histórica, assim como entrevistas concedidas, predominantemente, por docentes. Estes foram os mais interrogados sobre o cotidiano escolar, no que concerne às possibilidades e desafios de abordar a história e cultura africana e afro-brasileira, através de recursos disponibilizados pelo Estado, como o livro didático, e de instrumentos pedagógicos criados pelos pesquisadores como produto de ensino a ser usado em sala de aula: *blog*, *web site*, caderno de atividades em PDF, guia de enfrentamento à intolerância religiosa e lista de filmes e livros. No processo de elaboração

[9] https://educapes.capes.gov.br/simple-search?query=profhist%C3%B3ria. Acessado em 14 de fevereiro de 2018.

desses produtos didáticos, os pesquisadores consideraram as instruções das Diretrizes, as proposições conceituais usadas em suas interlocuções teóricas e as conclusões de suas investigações e leituras. Os objetivos desses produtos consistiram em fortalecer identidades, combater o racismo, reavaliar o papel do negro na história do Brasil, ressaltar a contribuição de afro-brasileiros na cultura nacional, descontruir estereótipos negativos, evidenciar a trajetória de vida de afro-brasileiros talentosos, como pintores e músicos.

Para a professora Sandra Aparecida Marchi, a questão da formação de professores de História é primordial, e por isso escolheu investir na elaboração de um curso de formação continuada com a temática das relações étnico-raciais para escrever sua dissertação. A partir da realização de quatro minicursos, ela dispôs aos docentes da rede municipal de Giruá-RS conteúdo referente à história do negro brasileiro, na perspectiva de combate ao racismo. A professora Ana Carolina Mota da Costa Batista também focou na formação de professores, e criou uma plataforma *online*, "A Voz do Professor", para a disponibilização de módulos temáticos, a fim de que eles pudessem se capacitar para atender alunos pertencentes a comunidades remanescentes do Quilombo Sobara, no estado do Rio de Janeiro, assim como tirar dúvidas e trocar experiências. Já a professora Maria Sherol dos Santos criou uma *web site*, onde ela coleta, organiza e posta materiais e atividades a serem usadas na sala de aula do Ensino Fundamental Séries Iniciais e Finais.

Vale sublinhar que Marchi (2016), Batista (2016) e Sherol (2016) assinalaram a existência de lacunas referentes à história do povo negro brasileiro não só no currículo escolar, mas também no currículo dos cursos de História das Instituições de Ensino Superior. Daí o motivo de se dedicarem à elaboração de produtos didáticos voltados à formação continuada de professores, pois estes são os profissionais do ensino responsáveis de tornar a escola um lugar onde se possa aprender a considerar e respeitar as diversidades étnico-raciais. Em consonância com as proposições de Munanga (2005) e Castro (2007), Marchi compreendeu que os professores precisam ser envolvidos no processo de implementação da lei 10.639/03, entendendo que esse instrumento legal não é uma imposição do Estado, isto é, uma ordem "de cima pra baixo", mas o resultado da trajetória de luta do movimento negro. Logo, seria necessário explicitar as motivações e objetivos dessa luta, especialmente no que se refere ao combate à discriminação racial contra negros, ainda escamoteada pelo mito da democracia racial. Na percepção de Marchi, o professor precisa estar preparado para educar para a diversidade de identidades, considerando as desigualdades raciais, de modo a não

reproduzir o discurso de que todo mundo é igual porque todo mundo é "mestiço", argumento que justificaria a ausência de conflito interracial no Brasil, como assinalou Gilberto Freyre.

Compartilhamos do entendimento de Marchi de que a escola é espelho da sociedade e, por isso, vem reproduzindo termos injuriosos contra negros. Salientamos que nosso questionário "Discriminação Racial na Escola e Empoderamento de Estudantes Negros" apontou experiências de uso ataques depreciativos cujo autor foi o próprio professor e, até mesmo, a direção escolar. Isso corrobora o argumento de Marchi, Batista e Sherol de que é salutar a qualificação de profissionais do ensino, no que diz respeito às demandas sociais do tempo presente para a Educação. A escola é um espaço privilegiado para construir valores e conhecimentos que operem em prol do fim das discriminações e opressões de todo tipo, pois é a instituição encarregada pela formação cidadã de nossas crianças, nossos adolescentes e nossos jovens.

O livro didático também foi objeto de estudo de algumas dissertações que se debruçaram sobre o currículo escolar de História e a necessidade desse currículo contemplar a história e cultura africana e afro-brasileira. A professora Lorraine Janis Vieira dos Santos Nazário averiguou as mudanças ocorridas em duas coleções didáticas de História após a incorporação da lei 10.639/03 no edital do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, em 2011, de modo a saber como se deu a representação do negro. Sua intenção foi dimensionar o esforço das editoras em atender as demandas educacionais sistematizada nas Diretrizes. Ela reconheceu que "houve uma busca por positivar o olhar sobre o negro e dar maior destaque a algumas figuras históricas" (NAZÁRIO, 2016, p. 74). Considero, portanto, que os livros didáticos foram incrementados com a temática em questão, o que já se configura uma mudança importante, um avanço. Entretanto, também concordo com Nazário quando ressalta a permanência e a predominância das sínteses históricas eurocêntricas.

As conclusões de Nazário (2016) dialogam com as conclusões de Marcello Gomes de Assunção (2016), que, além de analisar os impactos da obrigatoriedade da história e cultura africana e afro-brasileira como conteúdo no livro didático, elaborou parâmetros de produção e avaliação a serem considerados na análise das coleções didáticas. Ele comparou a mesma coleção (mesmo autor, mesmo título, mesma editora) em uma edição aprovada pelo PNLD em 2003 e outra aprovada para o triênio 2014/2016. Após análise comparativa, Assunção (2016) destacou o pouco esforço das editoras em inserir pesquisas historiográficas acerca das relações étnico-raciais produzidas no período. Após sua análise, ele reconheceu o acréscimo de alguns conteúdos.

> De maneira geral é patente a tentativa de atender as demandas legais que regem a avaliação dos livros didáticos para sua aprovação no Programa Nacional do Livro Didático e poder permanecer competitivo neste enorme mercado que é a venda de livros para o Governo Federal, no entanto a inclusão de novos temas e abordagens é realizada de forma superficial, sendo pouco para subsidiar a reflexão que pretenda promover a aprendizagem histórica crítica e com isso, realizar o que propõe a educação das relações etnicorraciais. (ASSUNÇÃO, 2016, p. 99)

As conclusões de Nazário e Assunção nos leva à compreensão de que incluir a temática em questão nos livros didáticos não basta, pois essa inclusão pode ser feita de forma desconectada dos textos principais, por meio de box e dicas de filme, por exemplo, sem revisão efetiva da lógica eurocêntrica que predomina na narrativa histórica. Nesse sentido, se as sínteses históricas permanecem imóveis, as análises sobre os livros didáticos tendem a chegar às mesmas conclusões, conquanto, após o PNLD de 2011, essas análises tenham de acrescentar o fato cumprimento da lei 10.639/03. Para a constituição de um ensino de História que concorra para a educação das relações étnico-raciais, é fundamental suplantar as exigências legais, revisitando a historiografia brasileira e tecendo narrativas que não sejam de "dominação global", como assinalou Trouillot, citado por Conceição (2015).

No que se refere a relato de experiência docente, encontramos a dissertação da professora Cristiane Lemos. Durante dois meses, para três turmas de 3º ano do Ensino Médio, em duas aulas de História por semana, ela desenvolveu oficinas dentro de um tema geral: racismo e suas implicações históricas e sociais. Seu objetivo foi de demonstrar a construção da narrativa histórica do racismo no Brasil e ressaltar a luta do movimento negro contra a discriminação racial. Ela buscou articular as percepções de Nina Rodrigues, Gilberto Freyre, Florestan Fernandes e Kabengele Munanga sobre a população brasileira às percepções dos estudantes, que produziram cartazes sínteses das oficinas e forneceram entrevistas. Lemos (2016) usou as entrevistas como fonte de análise da consciência histórica expressa pelos estudantes, assim como nós, elegendo a obra de Jörn Rüsen como uma das principais referências teóricas.

Lemos apresentou propostas de análise de fontes históricas para suscitar o debate acerca dos seguintes subtemas: "O racismo tem História!", "A luta dos movimentos sociais negros também têm História!", "Jornais Negros", "Frente Negra Brasileira" e o "Estatuto da Igualdade Racial". Assim, ela trabalhou com charges do cartunista Maurício Pestana, com o filme "Vista minha pele" e com os vídeos "Igualdade de tratamento e oportunidades", "Racismo no Brasil", "Preto no Branco – Nem tudo é o que parece", "Seminário Juventude

Negra: Preconceito e Morte". Todos esses recursos didáticos foram utilizados para tentar explicar aos estudantes que as cotas raciais consistem em políticas de ações afirmativas que buscam reparar a dívida história do Estado brasileiro para com as populações negras. Isso porque Lemos apresentou como preocupação central a percepção de que a maioria dos seus alunos era contra as cotas raciais, experiência que havia lhe causado profunda inquietação.

Destacamos ainda dois trabalhos que articularam linguagens artísticas com o ensino de História. Joana D'arc Araújo da Silva elaborou um caderno de atividades em PDF, tomando como ponto de partida a vida e a obra de dois pintores negros brasileiros cuja carreira se destacou no final do século XIX: Estevão Roberto da Silva e Antonio Rafael Pinto Bandeira. Para ela, a história desses dois pintores possibilita quebrar representações sociais negativas acerca do povo negro, assim como perceber a contribuição da cultura negra no conjunto da cultura brasileira. Já o professor Carlos Eduardo Valdez Silva escolheu a música como recurso didático para elaboração de atividades, a partir da criação do blog *"Orin, a Caixa da Música"* onde sistematizou uma lista de músicas que podem suscitar o debate sobre a questão étnico-racial.

Confrontando essa produção com os objetivos que temos perseguido, é possível perceber que nossa proposta se distingue por priorizarmos a fala dos estudantes, expressa nos relatos orais e escritos, que se tornaram nossa principal fonte de análise ao longo de dois anos de pesquisa. Em princípio, essas informações foram levantadas para que pudéssemos ter acesso à cultura juvenil, tomássemos em consideração seus conhecimentos prévios e seu contexto social imediato, que serviriam como referência para a construção de nosso produto didático, um vídeo de curta duração. Mas ao longo da pesquisa começamos a considerar a possibilidade de produzir material didático a partir dos depoimentos dos estudantes, testemunhos de situações de insulto racial e de atitudes de empoderamento manifestadas no chão da escola, tomados agora como fonte e recurso didático.

A decisão pareceu coerente com a própria trajetória da pesquisa, sempre buscando reafirmar a importância de situar os estudantes no centro do processo de ensino-aprendizagem. Nosso produto didático foi construído em virtude da colaboração e da participação dos estudantes, jovens de periferia urbana marcados pelo uso dos meios de comunicação de massa e pelo consumo de bens de mercado. Os estudantes atuaram como a potência motriz que suscitou os encaminhamentos desta pesquisa. Nesse sentido, abrimos mão de sermos prescritivos ou de relatar experiências docentes, uma vez que compreendemos

que o estudante do ensino médio apresenta inquietações e recomendações próprias de sua condição juvenil, sendo ele mesmo protagonista de reivindicações sociais.

Produzimos nosso vídeo e o intitulamos de “Identidade negra: juventude, afirmação e empoderamento”. Isso porque todos os estudantes que aparecem em nosso produto didático não abrem mão de serem reconhecidos como negros à medida que afirmam sua identidade em diferentes espaços de convívio social e exigem respeito à sua escolha. Eles exigem respeito, inclusive, daqueles que buscam arbitrar quem tem legitimidade ou não de se afirmar pessoa negra. Essa exigência e outras demandas sociais estão presentes nos discursos que compõem nossa narrativa audiovisual, com a finalidade de que esse material seja usado nas aulas de História como ponto de partida para o debate sobre as relações étnico-raciais na escola.

Nosso vídeo consiste num conjunto de entrevistas fornecidas por estudantes negros sobre seus lugares de fala (jovens negros de periferia urbana). Iniciamos com os relatos dos estudantes sobre manifestações racistas de familiares, que de formar mais ou menos clara manifestaram a expectativa que seus filhos/netos/sobrinhos se embranquecessem, ou pelo menos que tentassem deixar menos visível as marcas da negritude. Em seguida, apresentamos casos de insulto racial sofridos por esses estudantes no ambiente escolar e que marcou suas vidas, mas que não impediu que eles reivindicassem o direito de ser negro. Isso porque encontraram em diversos espaços de aprendizagem mecanismos de empoderamento, notadamente a partir do estudo da história e cultura afro-brasileira. Consequentemente, apresentamos depoimentos que evidenciam orgulho étnico-racial. Seguimos a narrativa demonstrando que, mesmo empoderados, os estudantes ainda falam sobre as dificuldades de sustentar sua identificação social diante de múltiplas opressões que sofrem pela condição de serem negros/negras. Por fim, apresentamos as expectativas de vida desses estudantes, aquilo que vislumbram como possibilidade de futuro e que desejam realizar concretamente.

Compreendendo que a escola é um espaço construído e vivido por cidadãos, colocamos em cena estudantes refletindo sobre situações do tempo presente e que fazem parte do seu cotidiano. Isso porque entendemos que a percepção dos estudantes deve ser levada em consideração como fonte de análise histórica, com a finalidade de que o ensino de conteúdos curriculares seja pensado em conexão com o local de atuação onde as juventudes atuais vivenciam suas experiências. A historiadora Flávia Eloisa Caimi sintetiza nosso argumento: “para ensinar história a João é preciso entender de ensinar, de história e de João” (CAIMI, 2009 p. 71). Avaliamos que essa preocupação didática nos possibilitou gerar um recurso que não é elemento estritamente ilustrativo e comprobatório, mas que suscita a

identificação, a formulação de problemas e a construção de conhecimentos que busquem responder as questões suscitadas. Nesse sentido, propomos um recurso possível de ser articulado com conceitos estruturantes da disciplina de História: sujeito histórico, memória, identidade, contradição e multicausalidade.

A partir do preenchimento do questionário "Discriminação racial e empoderamento de estudantes negros na escola", realizado na segunda semana de março de 2018, durante as aulas de História, selecionamos os casos de insulto racial sofridos por estudantes que marcaram ser negros (as) e empoderados (as), e quais os símbolos escolhidos para demonstrar sua identidade. Salientamos que o questionário foi distribuído para todos os alunos das quatro turmas de terceiro ano e das cinco turmas de segundo ano do Ensino Médio, o que representou 92% do total líquido de alunos matriculados nessas turmas, haja vista que 8% dos alunos que constavam na lista de frequência (chamada) estavam ausentes nas específicas datas de aplicação. Nenhum questionário foi devolvido totalmente em branco, pois ninguém se negou a respondê-lo. Optamos por essas turmas, uma vez que elas já haviam participado de abordagens anteriores referentes a este trabalho, o que não havia acontecido com as turmas de primeiro ano do Ensino Médio, pois eram compostas por alunos novatos na escola.

Aplicamos o questionário para 231 estudantes, dos quais 154 se autoidentificaram como negros, marcando "sim" como opção para a pergunta "Você se considera negro?". Entre estes, 88 alunos se autoidentificaram negros empoderados, marcando a opção "sim" para a pergunta "Você se considera empoderado?". Convidamos pessoalmente os estudantes negros empoderados para gravar entrevistas que seriam utilizadas no vídeo, pois nos pareceu o perfil mais inovador. Mas nem todos apresentaram disponibilidade ou disposição para serem gravados. Após várias tentativas de marcar uma data comum para a gravação, fechamos um grupo de 14 estudantes, dos quais 10 compareceram no dia agendado.[10] A aplicação dos questionários foi um procedimento metodológico fundamental para encaminharmos a pesquisa para a etapa de elaboração do produto didático. Isso porque ele possibilitou a configuração do grupo de alunos que optaram por aparecer em nosso vídeo.

Para a gravação do vídeo, o roteiro de entrevista foi exatamente o mesmo do questionário supracitado, mas os estudantes deram ênfase àquilo que elegeram como

[10] Todos os 88 estudantes negros empoderados foram convidados para gravar entrevista para nosso vídeo. Entretanto, muitos apontaram não poder estar presente no sábado de manhã, assim como não estar preparados para serem gravados. Alguns alegaram não estar preparados para algo "tão importante", depois que o caráter do vídeo foi explicado. Não houve qualquer insistência por parte do professor pesquisador, em respeito à decisão espontânea e primeira dos estudantes. Destacamos que os dez estudantes que compareceram no dia da gravação chegaram municiados com as autorizações de uso de imagem e de voz assinadas por seus responsáveis legais.

imprescindível de ser dito. Eles não foram impedidos de falar. Algumas entrevistas foram dadas em meio a lágrimas, por conta da sensibilidade dos estudantes e das emoções que acompanharam os relatos de situações vivenciadas, especialmente os que se referem à humilhação pública. Outras entrevistas foram dadas em tom de indignação, por conta do compromisso social dos estudantes em "mudar a sociedade". Tivemos também entrevistas cheias de sorriso e graça, por conta do potencial criativo de estudantes que não desistem de querer um mundo melhor.

Os estudantes pareciam estar esperando pelo momento em que dariam as entrevistas, no sentido de que, para eles, aquela era a hora de declarar toda a força juvenil, fazendo ecoar sua voz pelo mundo. Eles se sentiram lisonjeados pelo convite de compartilhar conosco sua percepção acerca da temática. Eles se sentiram prestigiados ao perceber que suas experiências eram relevantes para este trabalho de pesquisa acadêmica e que estavam em posição de protagonistas da narrativa de suas trajetórias e expectativas. Isso porque colocamos o estudante na centralidade do processo de ensino-aprendizagem como forma de resposta a demandas de políticas educacionais.

Diante de relatos longos e cheios de informação, tivemos que operar com critérios de edição das entrevistas. Tivemos que decidir o que seria colocado em cena. Iniciamos o trabalho de transcrição e leitura dos relatos orais dos estudantes, a fim de determinarmos o roteiro do nosso vídeo. Optamos por esmiuçar os seguintes subtemas: contexto familiar, casos de insulto racial na escola, empoderamento de estudantes negros e horizonte de expectativas.

No que concerne ao contexto familiar, buscamos demonstrar os primeiros contatos dos estudantes com práticas discriminatórias, assim como o processo de estranhamento e desaprovação dos jovens diante do comportamento racista de seus parentes. Os relatos se deram na tentativa de lembrar a primeira vez ou as repetidas vezes em que eles ouviram ou viram situações de insulto racial no seu espaço de convívio mais próximo:

> "Antes, eu me sentia meio que retraído, me sentia oprimido, entendeu? Antes eu guardava isso mais pra mim, porque eu cresci em uma família de gente negra, né, só que dentro da minha família sempre teve piadas, então, eu sempre fui crescendo com isso e, por conta da minha convivência, eu acabei perdendo o foco de quem eu realmente era." (GSO, 18 anos, 2º ano E, 2018)

> "A minha avó é branca, mas o meu avô é negro. Então, muitos membros da minha família, como meu avô foi embora cedo da minha família, eles foram muito reprimidos pela minha avó. Eles falam que eles não são negros, que eles são pardos, que... é, minha tia ficou um bom tempo sem andar no sol, eu também fazia a mesma coisa que ela, achando que ela ia clarear por causa disso, sabe? Tipo, se ela não fosse no sol, ela não ia escurecer, porque negro não fica vermelho, negro fica mais

> preto. Aí sempre teve isso. Eles gostam de alisar o cabelo, já tentaram alisar meu cabelo, 11 anos eu já tava alisando meu cabelo no salão, usando alisante. As minhas primas também nenhuma gosta. Ninguém da minha família gosta de se reconhecer como negro. E, eu fui o diferencial da minha família, porque, quando eu comecei a me reconhecer como negra, eu passei a tentar propagar isso pra minha família. Só que eles não aceitam. Eles ficam reclamando: "A Sandy tá tão negra, tem que parar de andar no sol. Vamos fazer alisante". (SLSC, 18 anos, 3º ano B, 2018)

> "Como a gente sabe o racismo ele é muito naturalizado e na minha família isso se dá muito porque há muitas pessoas racistas na minha família e, apesar delas serem negras, elas não percebem que isso é racismo, como se ser negro te desse carta branca para reproduzir o racismo. E isso aconteceu muito. Eu percebi mais isso quando a minha irmã, é, começou um relacionamento interracial. Hoje eles são casados. O meu cunhado ele é negro, muitíssimo, e a minha avó ela nunca aceitou esse relacionamento, nem minha avó, nem meu pai, nem grande parte da minha família. Então essa foi uma das coisas que me fez perceber o racismo dentro da minha própria família, que é majoritariamente negra." (LVSS, 3º ano C, 2018)

O jovem GSO cresceu ouvindo piadas que o convenceram, por um período da vida, que ser negro era motivo de zombaria e que isso se dava com fins de inferiorização. Isso fez com que durante muito tempo tivesse dificuldade de identificar quem ele realmente era. Ou seja, na percepção atual de GSO ele sempre foi negro, mas sua família contribuiu apenas para enfraquecer seu processo identitário através do escárnio, fazendo com que ele se retraísse em sinal do sentimento de opressão.

No caso da família de SLSC, foram muitas as tentativas de deixá-la mais clara, ou atenuar as marcas da ascendência negra. A recomendação do uso de cremes alisantes e de chapinha, a proibição de andar sob o sol e a reclamação de parentes com relação a ela estar "tão negra" são atitudes que denotam processos de fuga da caracterização como pessoa negra por parte de gerações anteriores à SLSC, que agora tenta "propagar" o orgulho de ser negra para sua família, não obtendo, contudo, êxito imediato. Interpretamos que a avó de SLSC alimentou um posicionamento de escamoteamento, compelindo seus filhos e netos ao entendimento de que seus traços físicos devem ser remodelados, de modo a se aproximar o máximo possível do padrão branco europeu de beleza. Na condição de chefe de família, inferimos que a avó de SLSC cuidou para que seus filhos e netos sofressem o menos possível por conta das marcas corporais herdadas do pai de seus filhos e do avô de seus netos, uma vez que o patriarca da família era negro.

No depoimento de LVSS destacamos o detalhe do "muitíssimo" negro atribuído ao cunhado dela, o que nos levou a considerar o peso da discriminação racial conforme o tom de pele mais o menos escuro. Essa distinção do "muitíssimo" permite-nos pensar na questão do

colorismo, que diz respeito ao fato de que, quanto mais pigmentada uma pessoa é, mais exclusão ela sofre. Para a poetisa e blogueira negra Aline Djokic, o colorismo consiste em uma escala que considera que, quanto mais traços físicos afrodescentes um negro tiver, mais ele será discriminado, pois está mais distante do padrão estético branco. Nesse sentido, conquanto a irmã de LVSS possua fenótipos negros, ela não é "tão negra" quanto o namorado, por isso ele não foi bem-vindo, sendo mais susceptível à rejeição por parte da sociedade.

Dentro de casa, GSO, SLSC e LVSS percebem hoje a persistência do racismo nas relações interfamiliares, e já compreendem como a discriminação racial no Brasil está atrelada às marcas distintivas que são atribuídas ao corpo negro, variando conforme tonalidade da pele, textura de cabelo e formato de rosto. Ainda assim, eles não abrem mão de ser diferentes de seus familiares quanto à afirmação identitária e tecem crítica às recomendações sociais dadas por seus próprios pais/tios/avós. Dentro de casa, esses estudantes não abrem mão do direito de ser negros.

No que concerne aos casos de insulto racial na escola, nosso vídeo apresenta os depoimentos das estudantes AL, RSR e SLSC. Elas revelaram situações em que vivenciaram o peso da ridicularização pública por conta de suas características físicas. AL não esqueceu o dia em que foi chamada de "macaca", Rebeca lembrou-se de quando foi chamada de "escrava" e SLSC foi chamada de Pata Feia, referência ao apelido da personagem Hebe Marreca no desenho animado *Chicken Little*. Mas nenhuma abre mão de serem reconhecidas como negras na escola. Em suas falas, como no discurso de outros colegas, se torna evidente a necessidade de atentar para vários lugares de fala reivindicados pelos estudantes, que interseccionam classificações identitárias de si mesmos, com a finalidade de denunciar situações de opressão e de fortalecer bandeiras de luta como podemos observar nos depoimentos a seguir:

> Eu sou o que eu sou. Eu vou erguer minha cabeça e seguir adiante, mesmo com tanto preconceito, porque eu não sofro preconceito apenas por ser negro, por tantos outros fatos que eu também convivo e sofro preconceito diariamente. Então, pra mim, eu defendo a causa, assim também como eu defendo a causa LGBT e tantas outras coisas que eu respeito muito. (GSO, 18 anos, 2º ano E 2018).

> Você ser negro é difícil. Você ser negra periférica é difícil. Aí você ser negra, mulher e periférica é muito mais difícil, né? E aí a gente vem encontrando, a gente encontra diversas, diversos obstáculos, né? Como muitas vezes nos é negado o direito de ir e vir, que é um direito simples, que é um direito que era pra ser... É um direito de todos. (FWS, 18 anos, 3º ano C 2018).

Sublinhamos que, mesmo sendo interrogado sobre preconceito racial, GSO inclui em seu discurso a defesa pela "causa LGBT". Ele sente a necessidade de se afirmar negro, assim como de se afirmar *lgbt.* São duas classificações que ele faz de si mesmo, alegando serem também os motivos pelos quais sofre preconceito. Como colocado pelo antropólogo Fredrik Barth acerca do reconhecimento identitário, este deve ser contextualizado e relacional, de modo que o mesmo sujeito pode assumir múltiplas identidades, caso de GSO. Ciente do que deve encarar por conta de suas bandeiras, GSO não desanima. Ele decide "erguer a cabeça e seguir adiante", evidenciando a opção pela resistência e enfrentamento.

Já a aluna FWS intersecciona gênero, raça e classe como um conjunto característico de si mesma, chamando a atenção para a necessidade de combate ao machismo, ao racismo e à desigualdade social que pode ser percebida pelo bairro de moradia. No vídeo, ela aparece questionando a persistência de práticas racistas, a permanência de um padrão de estética do tipo europeu, a exígua presença de atores negros na grande mídia nacional e o papel que esses atores cumprem nessa mídia, pois geralmente interpretam personagens subalternos (escravos), marginalizados (favelados) ou filha/mãe/avó de uma família desestruturada. Além disso, questiona a eficácia jurídica de algumas conquistas do movimento negro, citando como exemplo o desrespeito ao "direito de ir e vir" pela cidade.

Quando menciona as opressões sobrepostas sobre a mulher negra periférica, a estudante FWS apresenta dados que corroboram a validade do uso do conceito de interseccionalidades para explicar o fenômeno social. Para a elaboração de nosso produto didático, este conceito foi fundamental, no sentido de que nos ajudou a compreender a solicitação de respeito com relação às variantes que perpassam a condição de ser jovem negra. Alicerçados nesse conceito, avaliamos ser imprescindível a presença de diferentes formas de ser e de se afirmar jovem negra. Nossa referência intelectual para tomar essa decisão foi a ativista, filósofa e professora Angela Davis (2016), uma vez que ela se debruça sobre as interseccionalidades buscando contemplar as especificidades de grupos de mulheres pertencentes ao conjunto político-identitário mulher negra:

> Tenho falado sobre a liderança das mulheres negras, mas eu deveria estar me referindo, na verdade, à liderança feminista negra. É necessário enfatizar a condição da mulher negra na perspectiva de gênero e de raça, reconhecendo que também está implicado nisso classe, sexualidade e gênero, para além da convenção binária. Nosso foco está nas mulheres negras empobrecidas, inclusive as que estão encarceradas, as queer, as trans, as com deficiência. Mas também estamos conscientes que não focamos na mulher negra a partir de um arcabouço separatista,

> porque as mulheres negras também estão se engajando nas lutas de outros grupos. Às vezes ao ponto de elas serem excluídas desses movimentos. Angela Davis[11].

Ressaltamos que, no prefácio da edição brasileira da obra de Angela Davis **Mulheres, Raça e Classe** (2016), a filósofa Djamila Ribeiro reputou o livro como fundamental para a compreensão do conceito de interseccionalidade, que conduz a uma nova atitude de enfretamento das opressões, sem o dogmatismo da esquerda marxista, que, em outros tempos, centralizava a luta por igualdade na questão de classe, qualificando o racismo e o machismo como problemas menores do que os problemas estruturais econômicos. Para ela, a obra de Angela Davis é "essencial para quem pensa um novo modelo de sociedade" (DAVIS, 2016, p. 4). Angela Davis e Djamila Ribeiro têm vocalizado um movimento de empoderamento de mulheres negras, que são destacadas aqui por conta da repercussão dos discursos dessas mulheres na vida de jovens estudantes negras da escola onde leciono. Não se trata de enfatizar as mulheres em detrimento dos homens, mas de assinalar um fenômeno que se detectou mais fortemente nas entrevistas concedidas pelas estudantes, que é uma forma de lidar com a discriminação racial específica ao feminino. Uma evidência disso é que a maioria das entrevistas foi concedida por jovens negras, que apresentaram discursos contundentes:

> "Eu sou negra sim. Não é por eu ter cabelo liso que eu não sou negra. Não é por eu não sofrer uma discriminação tão forte, que as pessoas acham que eu não sofro." (RSR, 18 anos, 2º ano D 2018).

> "Teve certo dia aqui na escola que a diretora chegou a dizer que eu não era negra o suficiente porque eu não tinha o "cabelo pixaim". Ela usou o termo "pixaim" comigo, meu nariz não era "grande", eu não tinha o "quadril largo", então eu não era negra o suficiente. E isso é muito difícil pra mim, porque, se eu não sou negra, eu sou o quê?" (SLSC, 18 anos, 3º ano B 2018).

No momento da entrevista, a estudante SLSC chorou quando perguntou, olhando para a câmera: "se eu não sou negra, eu sou o quê?" A pergunta não parecia dirigida apenas a quem lhe entrevistava, parecia ser um apelo a todo mundo. Seu choro foi de aflição por ter sido questionada quanto à sua identificação social. Seus traços físicos não denotam, para a diretora escolar, as marcas de uma pessoa negra, mas ainda assim SLSC só consegue se perceber dentro dessa categoria. SLSC não abre mão do seu direito de ser jovem negra. Para Rebeca Silva Rodrigues, seu cabelo liso não a impede de ser negra, pois ela sente o racismo por conta de sua pele. Foi de forma muito emocionada que ela relatou ter tentado clarear sua

[11] Angela Davis em um de seus trechos da conferência "Atravessando o tempo e construindo a luta contra o racismo", na UFBA – Universidade Federal da Bahia, em julho de 2017.

pele e se tornar branca, após ficar “de molho” em uma bacia debaixo do chuveiro como resposta a uma situação de insulto racial vivenciada na escola.

No caso da categoria negro, sua importância se dá por se tratar de uma identidade política que contempla a luta por direitos. É importante para o movimento negro, e também para o Estado, que essas categorias de raça/cor sejam estabelecidas, sobretudo, porque desde 1988 (direito dos quilombolas à terra) e nos anos 2000 (cotas, políticas afirmativas), a identificação étnica tem feito parte de um conjunto de estratégias mobilizadas por grupos historicamente excluídos com intuito de melhor se organizarem e encaminharem suas demandas. Se, antes, raça era um conceito usado como critério discriminatório, agora passa a ser usado na luta contra a discriminação.

Vale sublinhar a complexidade que envolve a classificação de cor e raça. Para Simon Schwartzman (1999), em análise de dados sobre as etnias dos brasileiros em 1998, é necessário considerar as variantes que incidem no processo de autoclassificação tais como a origem, as condições sociais, a escolaridade e a idade de cada pessoa. Ele conclui seu estudo afirmando que:

> Estes dados também nos dizem pela sua própria fluidez e imprecisão e pelas importantes variações que dão entre gerações, que não seria recomendável que instâncias administrativas resolvessem assumir a responsabilidade de classificar as pessoas do ponto de vista étnico, usando uma qualificação qualquer. (SCHWARTZMAN, 1999, p. 94)

A classificação por cor/raça é uma estratégia política, atende uma demanda do movimento social, mas coloca um problema do ponto de vista teórico. O Brasil tem uma população diversa porque não é composta apenas por pretos e brancos. Então, qual o limite demarcado utilizado para distinguir os negros dos “outros”, ou seja, onde começa e onde termina nitidamente o terreno do ser negro? Por critérios objetivos (origem, lugar, língua etc.) não é possível estabelecer os limites dessa fronteira. Nesse contexto de luta política, Barth (2000) se torna uma referência fundamental, por definir que grupos étnicos não se delimitam por diferenças objetivas, mas por símbolos que são escolhidos, em detrimentos de outros possíveis, podendo ser alterados ao longo do tempo. Os emblemas da diferença não são fixos, nem pressupõem isolamento (geográfico, linguístico, cultural etc.), pois os grupos se organizam conforme processos de inclusão e exclusão. Em nossa pesquisa, confirmamos que as fronteiras não são nítidas e os símbolos da diferenciação são vários.

Em seu texto **Etnicidade: da cultura residual mas irredutível** (2009), a antropóloga Manuela Carneiro da Cunha dialoga com Barth (2000), e ressalta a inconveniência de tomar

os traços culturais como prioritários na delimitação de fronteiras entre grupos étnicos, sob o argumento de que a cultura não é fixa e se refaz:

> Tudo isso leva à conclusão óbvia de que não se pode definir grupos étnicos a partir de sua cultura, embora, como veremos, a cultura entre de modo essencial na etnicidade. Foram essas considerações que levaram antropólogos interacionista como Moerman e Barth a definirem a identidade étnica em termos de adscrição: assim, é índio quem se considera e é considerado índio. (CUNHA, 2009, p. 238)

Além de compreender a flexibilidade do conceito de etnicidade, Cunha percebe que, sendo uma forma de linguagem, a etnicidade é usada para designar não só grupamentos étnicos, mas também uma comunidade política, ou seja, como um lugar de fala diferenciado de outros lugares de fala. Tratando-se de demarcar sua especificidade com fins de legitimação, essa estratégia discursiva serve aqui para compreender os processos de adscrição de pessoas em etnias negras, que são muitas no Brasil e que ainda se deparam com divisão dessas pessoas em cores que suplantam as duas alternativas oficiais: pardo e preto.

Para alguns estudantes negros, reconhecer sua identidade étnico-racial pressupõe assumir a origem africana com deferência às divindades ancestrais (orixás), demonstrando sua religiosidade pelo uso de guias e vestes brancas. Para outros, ser negro exige exaltar pessoas negras que se tornaram ícones seja pela luta contra a escravidão, seja pela militância no movimento negro, a partir do uso de camisetas, bolsas e acessórios com o nome ou mesmo a imagem dessas pessoas. Existem aqueles que optam pelo uso de roupas, brincos, pulseiras e colares em "estilo afro". Há também os meninos que assumem o cabelo *black power* como um sinal de sua negritude, além daqueles que escolhem um gênero musical para curtir e propagar que seja de *roots* (raiz) negra, como o *reggae* e o *rap*.

Para algumas meninas, o símbolo deve ser assumir os cabelos crespos. Para outras, ter cabelo liso não as impede de ser negras, pois podem fazer *box braid* (tranças), usar roupas em "estilo afro" e ouvir música negra. Existem ainda aquelas que não abrem mão de usar o turbante como insígnia. Indubitavelmente, não é admissível eleger o símbolo axiomático que define a fronteira entre o negro e o não negro, pois jovens negros diversificaram quanto aos emblemas identitários.

Vale ressaltar que, embora se reconheçam como jovens negros empoderados, nosso vídeo apresenta também aquilo que é tomado como dificuldade por esses estudantes como o enfretamento cotidiano da sociedade racista.

Finalizamos o vídeo “Identidade negra: juventude, afirmação e empoderamento” procurando apontar que nossos jovens negros estudantes têm horizonte de expectativas que extrapolam os limites daquilo que vivenciam cotidianamente. Eles afirmam:

> “O meu maior sonho é ser médica. Entrar em uma faculdade pública e ser médica, pública. Trabalhar em um hospital público. É isso. (Sandy Liz, 18 anos, 3º ano B).
> Eu tenho esperança de que a gente vai conquistar alguns espaços que a gente ainda não tá. A gente ainda vai conquistar muita coisa. Principalmente, eu quero ver ainda uma mulher negra na grande mídia não sendo escrava, não sendo só servindo, não sendo só a doméstica, não sendo só a mãe de três filhos solteira dentro da periferia que é a pobrezinha da história. Eu ainda quero ver a mulher negra sendo a rica a da história, sendo a maravilhosa da história, sendo a lacradora da história da novela. É isso que quero.” (FWS, 18 anos, 3º ano C)
> .
> “Nós temos que mostrar um projeto na prática, tipo criar um projeto que faça eles crer no que a gente tá falando, sabe? Tipo, o que comprova a ideia na prática.” (DL, 21 anos, 2º ano D)
>
> “Eu acho que eu sou uma pessoa forte em todos os aspectos, de que resiste a muitas coisas, tanto no ambiente escolar, como na vida, enfim.” (LS, 19 anos, 3º ano B)
>
> “O meu sonho é cantar, desde pequena, e ser bailarina de balé assim... Viajar pelo mundo e eu me sinto ótima seguindo isso. E a escola pode me ajudar, é, me motivando mais ainda os meus sonhos, que é esse. É isso.” (CCS, 16 anos, 2º ano B)

Na maioria dos casos, os anseios individuais dos estudantes coincidem com suas bandeiras de luta coletiva. Seus projetos estão relacionados a uma atitude de empoderamento. Sendo assim, seus objetivos de vida estão em consonância com os objetivos de nosso produto didático e da nossa dissertação. Isso porque todos nós queremos contar outras e novas histórias, que traduzam a competência intelectual das populações negras brasileiras, assim como suas formas de expressão cultural e de vocação artística.

SLSC quer ser médica “pública”. Sua vontade é de servir àqueles que precisam do serviço público de saúde, sendo ela uma profissional qualificada para isso. A aluna FWS quer “conquistar espaços” e papéis que têm sido vetados ou indisponibilizados à mulher negra, requerendo ter a oportunidade de um dia ver e ler narrativas históricas não estereotipadas acerca das mulheres negras, que também podem ser “a lacradora da história da novela”. Assim, FWS projeta um futuro possível para si mesma. O aluno DL reivindica ter credibilidade como sujeito histórico capaz de executar projetos. Apesar de não mencionar seus planos, LS destaca sua força e sua capacidade de resistência, o que nos levou a pensar que ela está disposta a perseguir seus objetivos, pois está convencida de sua resiliência. CCS pretende brilhar nos palcos e ser reconhecida por seu talento, reputando a escola como uma instituição que pode ajudá-la.

Destacamos que os jovens negros estudantes que aparecem em nosso vídeo são criativos, propositivos e têm posicionamento político publicamente anunciado (podemos ver isso em seus perfis de redes sociais como o *Facebook*). Eles estão manifestando uma nova face de fazer movimento social, com táticas e estratégias deste novo milênio, por isso precisamos atentar para suas falas e atitudes, para não pensarmos apenas com o arcabouço teórico do século passado a vida da juventude do tempo presente. Seus projetos existem, ocupam lugar em suas consciências e, em nosso entendimento, merecem ser realizados.

O ensino de História pode contribuir para a construção de uma atitude positiva de nossos estudantes diante das adversidades da vida, por isso a escolha de alguns de nossos referenciais teóricos se deram após a constatação de que eles/elas escreveram motivados por preocupações coletivas acerca do uso da ciência histórica e acerca do compromisso social da produção acadêmica. Jörn Rüsen ocupou-se em ressaltar que a história deve ser pensada a partir da reflexão acerca da vida prática e dos contextos sociais, o que compreendemos ser o princípio de que devemos ensinar para o *pensar historicamente*. Para nossos estudantes o conhecimento histórico pode servir para a determinação dos caminhos a seguir. Ou seja, aprender para seguir, pode ser a premissa na busca de objetivos. Já Angela Davis foi escolhida também por sua trajetória de luta como militante do movimento negro, com passagem pelo grupo Panteras Negras. São posicionamentos que tiveram grande peso na definição de nossos referenciais teóricos.

Para finalizar com a temática do horizonte de expectativas, consideramos o conjunto de citações de escritores, cantores e intelectuais que perpassou este trabalho, como a poética de Carolina Maria de Jesus, Carol Conka, Paulo Freire e Kinberlé Crenshaw. Além da produção poética dos próprios estudantes pesquisados como o jovem VS com sua letra de *rap* "Raízes" (Ver anexo 3) de 2017 e GMBS com sua poesia "Consciência Negra" de 2018. Entre estes estudantes e aquelas renomadas personalidades, apontamos um ponto em comum: projetar um mundo melhor, mais democrático, em que se respeite e valorize a diversidade, a partir da compreensão histórica do contexto em que estão inseridos; e construir conhecimentos que subsidiem o processo de afirmação identitária e de empoderamento, que não se esgota em momento algum, pois é contínuo.

3.2. Sequência didática para o ensino de história do Brasil dos dias atuais

Iniciamos o terceiro capítulo tratando mais especificamente de nosso produto didático, de sua concepção e processo de produção, assim como analisamos o conteúdo discursivo dos jovens estudantes negros que participaram do vídeo "Identidade negra: juventude, afirmação e empoderamento". Avaliamos que eles nos trazem indagações e reflexões relacionadas ao seu cotidiano, conectadas com suas condições concretas de vida e reivindicações políticas, prevalecendo a exigência de respeito à escolha identitária. Detectamos que suas experiências na família, na comunidade e na escola evidenciaram a persistência do racismo e apontamos a tática do empoderamento como uma forma de lidar com a discriminação racial, demonstrando o entusiasmo deles em fazer projetos para o futuro e a coragem para lutar.

A proposta é que nosso produto didático seja levado para sala de aula como aporte para o trabalho com um conteúdo curricular específico, de modo a desenvolver uma sequência didática. Optamos por conectar nosso vídeo aos conteúdos que comumente aparecem nos últimos capítulos dos livros didáticos de História voltados para o terceiro ano do Ensino Médio, estabelecendo como marco inicial a década de 1980, destacando a Constituição de 1988 como um momento de inflexão na história dos direitos de cidadania no Brasil.

Na escolha do conteúdo a ser problematizado, pensamos naquele que permitisse o máximo de conexão possível com as questões apontadas nos relatos discentes. Nesse sentido, ouvimos os estudantes e concluímos que eles têm necessidade e vontade de conceber uma narrativa histórica sobre si, em uma busca centralizada na compreensão da conjuntura do tempo presente. Suas falas nos permitiram inferir o seguinte: jovens negros estudantes que se reconhecem como sujeitos empoderados enfrentam racismo no cotidiano, reconhecem direitos conquistados pelo movimento negro contemporâneo, recorrem à história para explicar sua condição material, demandam o usufruto de direitos sociais promulgados na Constituição de 1988, defendem causas de minorias políticas organizadas em movimentos sociais ativos nas últimas décadas e acionam princípios da democracia para exigir respeito às suas identidades. Foram essas as inferências que nos direcionaram para a articulação do vídeo com o "Brasil dos dias atuais".

Nossa sequência didática, portanto, não propõe mais um conteúdo a ser acrescentado no currículo escolar, haja vista que nossa temática já está obrigatoriamente incluída nos livros didáticos aprovados pelo PNLD – Programa Nacional do Livro Didático. No caso da coleção adotada na escola estadual CAIC Maria Alves Carioca para o triênio 2018/2020, por

exemplo, encontramos textos, imagens e atividades voltadas para a história e cultura africana e afro-brasileira. Nos últimos capítulos da coleção **História das cavernas ao terceiro milênio** (BECHO; BRAICK, 2018) os estudantes encontram temáticas como direitos sociais, situação dos povos indígenas, desigualdade social, discriminação racial e políticas de ação afirmativa, em meio a sínteses dos governos de Sarney, Collor, FHC, Lula e Dilma. É com esses conteúdos que propormos trabalhar, articulando-os com a vida prática dos estudantes, de modo que estes sejam provocados a pensar historicamente sobre elas, a partir da identificação de problemáticas hodiernas que afetam diretamente suas trajetórias. O que sugerimos, portanto, é uma abordagem de construção do conhecimento histórico a partir da conexão desses capítulos com nosso produto didático, a fim de conduzir o processo de ensino-aprendizagem no sentido de capacitar o discente a pensar historicamente.

Realizamos nossa sequência didática em consonância com o décimo terceiro princípio do ensino disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que chama a atenção para a consideração com a diversidade étnico-racial e como exercício de prática docente pautada na história e cultura afro-brasileira. Metodologicamente, propomos um trabalho de investigação com procedimentos de pesquisa próprios da história como ciência. Estamos embasados na proposta de "produção metodizada do conhecimento histórico" no ambiente escolar sistematizada pela historiadora Margarida Maria Dias de Oliveira (2010). Por isso, nosso percurso metodológico perpassou a escolha de uma problemática coerente com os objetivos das DCNs para Educação das Relações Étnico-Raciais, mobilização de conhecimentos prévios dos estudantes, apresentação de um vídeo motivador como recurso didático, interpretação de textos historiográficos, investigação de outras fontes em articulação com instrumentos teóricos, reflexão crítica e construção de narrativa discente manifestada na forma de produtos artísticos.

Como indicamos anteriormente, nosso vídeo de curta duração foi dividido em quatro blocos temáticos. No primeiro bloco, os estudantes relataram suas experiências no ambiente familiar. No segundo momento, apresentaram suas experiências com a prática de insulto racial na escola. Em seguida, destacamos o tema do empoderamento. No quarto e último bloco, ressaltamos o horizonte de expectativas (projetos de vida) dos entrevistados. Nossa narrativa audiovisual, repetimos, destina-se a motivar debates, reflexões e ações educativas.

Apresentamos agora propostas de sequência didática, utilizando como principal material didático o vídeo "Identidade negra: juventude, afirmação e empoderamento" apresentado como produto final dessa dissertação de mestrado profissional.

Oficina de História

> 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. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, 2013, p.501).

Link do vídeo a ser utilizado nesta sequência didática:
https://www.youtube.com/watch?v=3M5Pn_YjZek&feature=youtu.be

1. **Tema**

   Identidade negra e cultura juvenil

2. **Conteúdos**

   O Brasil dos dias atuais – Constituição de 1988, movimento negro contemporâneo, identidades étnicas, políticas de ação afirmativa e democracia na atualidade.

3. **Problema**

   Quais os significados da afirmação da identidade negra para a cultura juvenil na atualidade?

4. **Objetivos**

4.1. Sensibilizar os estudantes sobre a persistência e o escamoteamento da discriminação racial no Brasil, apontando os impactos individuais e coletivos do uso de práticas racistas contra pessoas negras.

4.2. Viabilizar a construção de uma identidade positiva (orgulho étnico-racial) que afirme a herança do povo negro, destacando a importância disso para a construção de um país mais democrático, solidário e justo.

4.3. Reforçar princípios e valores necessários para a consolidação de uma escola inclusiva e agregadora, de modo a contemplar a diversidade humana e a respeitar as singularidades dos sujeitos que a compõem.

4.4. Contribuir para o fortalecimento de identidades e de direitos de grupos sociais historicamente silenciados e inferiorizados no ambiente escolar, assim como para o

enfrentamento de todo tipo de discriminação pautada em distinções étnicas, regionais, religiosas, estéticas, de orientação sexual e/ou de identidade de gênero.

5. Procedimentos didáticos

➢ Primeira etapa

5.1. Para municiar os alunos de informações básicas sobre os temas que serão abordados nessa sequência didática, o professor pode solicitar que eles leiam em casa os capítulos ou tópicos do livro que abordem os seguintes conteúdos: Redemocratização, Constituição de 1988, Movimentos Sociais e Políticas Afirmativas.

5.2. Para motivar o debate, no início da aula o professor pode apresentar dados oficiais em gráficos e tabelas referentes ao aumento da população negra brasileira autodeclarada (pardos e pretos), particularmente da região do Brasil onde os estudantes moram.

Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-pnad-c-moradores.html. Acesso em: 15 de julho de 2018.

5.3. Algumas questões podem ajudar a motivar o diálogo. Sugerimos as seguintes: como definir se uma pessoa é negra? Será que as pessoas gostam de serem identificadas como negras? Quais as razões para o aumento da população negra brasileira? Nesse momento, seria interessante que o professor evitasse emitir opinião sobre a fala dos estudantes, ocupando-se fundamentalmente em conduzir o debate de modo que todos se sintam confortáveis de expressar suas opiniões, incluindo os posicionamentos controversos.

5.4. Após esse debate inicial, o professor convida os alunos a assistirem o vídeo. Pensando em um instrumental que auxilie os estudantes na detecção e na reflexão sobre

temáticas que podem ser problematizadas a partir do vídeo “Identidade negra: juventude, afirmação e empoderamento” elaboramos uma “Ficha de análise”. Sugerimos que esse instrumental seja lido antes da reprodução do vídeo.

Ficha de análise
a. Em que lugar o vídeo foi gravado? Quem são os entrevistados?
b. Como os entrevistados descrevem suas relações familiares no que se refere à aceitação da identidade negra?
c. De que maneira palavras usadas como insultos/xingamentos e o uso de apelidos “engraçados”, ditos “só de brincando”, perpetuam estereótipos negativos contra pessoas negras na sociedade?
d. Como os estudantes entrevistados foram afetados negativamente por brincadeiras racistas, de modo a interferir na relação deles com outras pessoas?
e. Como a atitude de empoderamento tem servido para lidar com a discriminação racial contra a juventude negra?
f. Qual a relação entre o debate sobre racismo e as discussões sobre direitos sociais?

5.5. O vídeo é reproduzido e, em seguida, sugerimos que a “Ficha de análise” seja preenchida individualmente. As reflexões pessoais podem ser compartilhadas, primeiramente, em pequenos grupos formados em sala de aula, de modo que haja um intercâmbio de percepções entre os estudantes.

5.6. Após o intercâmbio discente, o professor pode chamar o debate para toda a turma com a finalidade de confrontar diferentes formas de compreender e interpretar o vídeo, propor o relato de experiências dos próprios estudantes no que se refere aos temas abordados no vídeo, comparar as experiências dos estudantes com as situações apresentadas pelos entrevistados (podem ser parecidas ou diversas). Na medida em que as situações-problema forem apresentadas, se sugere que o professor procure mediar o debate de modo a torna-lo propositivo, considerando que os estudantes podem pensar em maneiras de contribuir para o fortalecimento de identidades e para o combate ao racismo.

5.7. O debate pode finalizar com um resumo escrito do que foi debatido. O professor pode pedir que os estudantes escrevam sobre as informações e opiniões levantadas, os dados e argumentos apresentados pelo professor, pelo vídeo e pelos próprios alunos, assim como as sugestões sobre como proceder diante dos problemas colocados em pauta. Esses apontamentos escritos podem ficar registrados no caderno de atividades do estudante.

- **Segunda etapa**

5.8. Considerando que os estudantes estão no terceiro ano do ensino médio, o professor pode solicitar a produção de um texto dissertativo argumentativo no modelo exigido pelo ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio a partir do tema "Caminhos para Educação das relações étnico-raciais: fortalecendo identidades e combatendo o racismo". Caso seja possível, o professor poderá estabelecer diálogo com a disciplina de Língua Portuguesa (Produção Textual/Redação), uma vez que é necessário considerar os critérios de avaliação da *Matriz de Referência para Redação* integrada ao "Manual de Redação do ENEM – Cartilha do Participante" (2017), emitida pelo Ministério da Educação.

5.9. Uma aula sobre gêneros textuais do professor de Língua Portuguesa seria pertinente nesse momento, que pode incluir a apresentação dos critérios de avaliação da redação do ENEM. O professor de História pode colaborar, ressaltando a contribuição do conhecimento histórico para a produção de redações mais coerentes e na emissão de opiniões (teses) mais consistentes, na medida em que o conhecimento histórico pode ser utilizado na formulação e argumentos e para corroborar ideias. Assim, avaliamos que as duas disciplinas estariam pensando juntas em como os estudantes podem aprimorar sua capacidade de escrever textos formais, em conformidade com o que exige o Ministério da Educação:

> A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às competências que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender uma **tese** – uma opinião a respeito do **tema** proposto –, apoiada em **argumentos** consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da língua portuguesa. Você deverá, também, elaborar uma **proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto** que respeite os direitos humanos. (Redação no ENEM 2017 – Cartilha do Participante, p.7).

5.10. A produção textual pode ser feita na sala de aula com tempo determinado ou ainda pode ser solicitada como "tarefa de casa". Nossa proposta de produção textual também pode ser usada em uma das ocasiões de "exames simulados do ENEM", haja vista que os estudantes de terceiro ano costumam realizar esse tipo de exercício.

5.11. Uma proposta de correção: as redações podem ser identificadas por números e os próprios estudantes podem corrigir os textos uns dos outros, por isso a explicação dos critérios de avaliação da prova de redação do ENEM seria imprescindível. Eles podem comentar sobre as teses, argumentos e propostas de intervenção social apontadas pelos colegas de turma.

5.12. O professor pode ainda corrigir e realizar análise de conteúdo das redações, averiguar opiniões, argumentos e propostas mais comuns dos estudantes e dialogar sobre elas em sala de aula como forma de retorno (*feedback*) docente.

Proposta de Redação

Textos Motivadores

Texto I

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Brasil. Constituição Federal de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.

Texto II

A discriminação racial no Brasil é responsável por parte significativa das desigualdades entre negros e brancos, mas, também, das desigualdades sociais em geral. Essas diferenças são resultado não somente da discriminação ocorrida no passado, mas, também, de um processo ativo de preconceitos e estereótipos raciais que legitimam, cotidianamente, procedimentos discriminatórios. A persistência dos altos índices de desproporções raciais compromete a evolução democrática do país e a construção de uma sociedade mais justa e coesa.

Ferreira, V.M. A importância da Lei 10.639 para a erradicação do racismo. Portal Geledés. Disponível em: https://www.geledes.org.br/importancia-da-lei-10-639-para-erradicacao-racismo/. Acessado em: 01 de julho de 2018 (fragmento).

TEXTO III

Menina que teve o cabelo alisado por madrasta recupera os seus cachos

Por Luísa Massa, publicado em 08 de julho de 2018.

"Muita gente se sensibilizou com o caso da Bella e estamos recebendo muitas mensagens e convites de especialistas querendo nos ajudar", contou a mãe.

Na última semana, um caso polêmico tomou conta das redes sociais. Fernanda Taysa, a mãe da pequena **Izabella**, de 8 anos, publicou um desabafo contando que a filha teve o seu cabelo cortado e alisado pela madrasta. Fernanda alegou que não foi informada sobre a questão, que foi consentida apenas pelo pai da garotinha.

"Muita gente se sensibilizou com o caso da Bella e estamos recebendo muitas mensagens e convites de especialistas em cachos querendo nos ajudar. Não tenho palavras pra agradecer tamanho carinho com a Bella de todos vocês, cada recadinho e vibrações positivas", afirmou Fernanda. No final de uma das gravações, a pequena aparece feliz por ter recuperado os seus cachos depois de ter feito uma reconstrução.

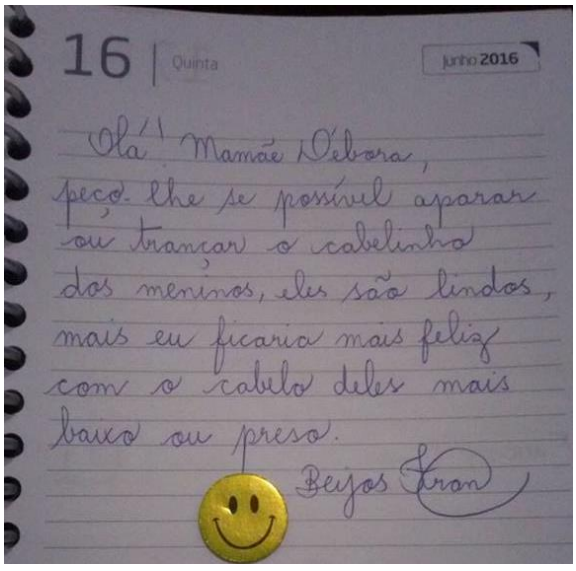
Disponível em: https://bebe.abril.com.br/familia/menina-cabelo-alisado-por-madrasta-recupera-cachos/. Acesso em: 14 de julho de 2018.

TEXTO IV

Racismo na escola: mãe denuncia coordenadora que pediu para cortar cabelo dos filhos

Funcionária enviou um bilhete na agenda: "eu ficaria mais feliz com o cabelo deles aparado ou preso"; família decidiu mudar as crianças de colégio.

Publicado em 22 de junho de 2016



Débora Figueiredo recebeu, na última quinta-feira (16), um pedido inusitado da escola onde seus filhos gêmeos Antônio e Benício, de três anos, estudavam em Duque de Caxias (RJ). A coordenadora do colégio enviou um bilhete na agenda das crianças, sugerindo para ela "aparar ou trançar o cabelinho dos meninos".

Débora, que é professora de música, também informou que foi até a escola com um advogado e que a diretora disse que tudo havia sido um mal-entendido. Segundo ela, o bilhete foi motivado por um "surto de piolhos" entre os alunos.

Os pais dos gêmeos encerraram a matrícula dos filhos e estão em busca de outra instituição de ensino.

"Como eu gostaria que meus filhos não passassem por nenhum tipo de preconceito, como eu gostaria de protegê-los desse mundo cruel", desabafou a mãe.

Disponível em: https://www.revistaforum.com.br/racismo-na-escola-coordenadora-gera-revolta-ao-pedir-que-mae-corte-cabelo-dos-filhos/. Acesso em: 14 de julho de 2018.

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação e de nossa sequência didática, considerando o vídeo "Identidade negra: juventude, afirmação e empoderamento" como ponto de partida, redija texto dissertativo argumentativo em modalidade escrita formal sobre o tema "Caminhos para Educação das relações étnico-raciais no Brasil: fortalecendo identidades e combatendo o racismo", apresentando proposta de intervenção social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

- **Terceira etapa**

5.13. Sugerimos que os estudantes realizem entrevistas com seus colegas de escola (pode ser individual, em dupla ou em grupo de entrevistadores) para coletar informações e percepções iniciais sobre possíveis situações de preconceito e discriminação, assim como para ouvir os estudantes sobre propostas de intervenção social diante do problema das opressões e intolerâncias que possam existir no ambiente escolar. Essa é uma atividade que precisa ser dirigida, sem ser tendenciosa, ou seja, o público estudantil é quem vai apontar quais as questões que precisam ser pautadas. Também neste momento estamos lidando com os conhecimentos prévios dos estudantes acerca da temática. O seguinte roteiro de entrevista foi elaborado para ajudar na execução dessa atividade.

Roteiro de Entrevista	
Série	
Idade	
Sexo	
Cor	
1.	Você já foi discriminado por algum dos seguintes motivos: por ter pele escura, por ser pessoa com deficiência, por ser gordo, magro, baixo, alto, por gostar de algum tipo de música específica, por ser de outra região do Brasil, por causa da sua religião, por ser *gay*, lésbica ou bissexual, por ser mulher, por conta de sua condição econômica ou por outro motivo? Qual?
2.	Descreva a situação de discriminação vivida por você, ressaltando onde, quando, por quem e de que forma aconteceu.
3.	Como você reagiu à situação de discriminação?
4.	Você já presenciou algum colega sendo constrangido, menosprezado ou ridicularizado por apelidos que se remetem a características físicas ou escolhas pessoais expostas publicamente? Como foi?
5.	Na sua opinião, de que forma brincadeiras e piadas podem afetar as pessoas?
6.	Alguma situação na escola lhe causa incômodo, desaprovação ou repúdio? Qual?
7.	O que você sugere como ação educativa que defenda o fim das opressões e intolerâncias?
8.	O que você acha de participar de uma atividade em prol dos direitos humanos de grupos sociais historicamente excluídos, silenciados e oprimidos? Por quê?

5.14. Ao propor a atividade aos alunos, o professor deve explicar que a proposta da entrevista é expor as diferentes formas de discriminação que podem ocorrer no ambiente escolar. A partir disso é possível averiguar o tipo de discriminação mais mencionada pelos entrevistados ou relatos de experiência positivas e negativas que possam ser discutidas em sala, com a finalidade de se pensar em atitudes propositivas de combate a todo tipo de preconceito. Seria importante que cada aluno realizasse pelo menos uma entrevista. Os alunos também podem optar por realizar as entrevistas em dupla.

5.15. A turma pode ser dividida em grupos para estruturar os resultados obtidos por pergunta realizada. Assim, o número de grupos será o número de perguntas que constituem o roteiro de entrevistas. Aqui, propomos oito perguntas.

5.16. Cada grupo analisa as respostas dos entrevistados referentes a uma pergunta específica e elabora uma forma (texto, cartaz, gráfico, planilha, *slide* etc.) de apresentar para a turma suas conclusões e pedir a contribuição da percepção dos colegas. Seria interessante que já nesse momento o professor suscitasse nos estudantes a vontade de expor as conclusões para toda a escola, provocando-os a pensar em uma exposição didática dos resultados obtidos.

5.17. Após apreciar a apresentação de cada grupo, o professor pode chamar a atenção dos estudantes para as questões primordiais surgidas no contexto escolar e evidenciadas nas fontes, isto é, nas entrevistas. Tais questões podem ajudar a definir o conjunto de temas a serem trabalhados em uma exposição didática.

- **Quarta etapa**

A partir das conclusões obtidas das entrevistas e a consequente delimitação de temas destacados pela turma (esse destaque se deve ao diálogo com as fontes/entrevistas), sugerimos, além da reflexão, uma ação de ensino-aprendizagem orientada pelo professor e construída junto aos estudantes. A realização de uma exposição para apresentar o conhecimento histórico construído em sala de aula e para fomentar produções estudantis parece-nos uma ideia válida. Os estudantes podem apresentar exercícios cênicos (esquetes de teatro), coreografias (dança), recital de poesias (literatura) e letra de música; produzir desenhos, pinturas em tela, máscaras, cartazes e objetos materiais; ou ainda elaborar ensaios fotográficos e instalações de audiovisual. Seria interessante que a exposição fosse uma atividade central marcada no calendário escolar, pois assim seria possível ampliar o alcance dos debates da sala de aula para toda a escola.

Trata-se de um momento em que os estudantes podem manifestar sua criatividade para pensar na seleção ou elaboração de produtos que podem compor a exposição. Eles podem criar textos, vídeos de curta duração, esquete teatral, coreografia, poesia, letra de música, objetos materiais etc. Além de criar materiais, a turma pode se dividir em grupos para cuidar de diferentes frentes de organização da exposição. Sugerimos os seguintes:

a. Grupo de Relatoria: esse grupo pode fazer uma espécie de catalogação dos itens de exposição, escrever os textos para tarjetas descritivas dos objetos e fazer anotações sobre a dinâmica dos trabalhos em diário de bordo, de modo a registrar a percepção da comunidade escolar.
b. Grupo de Comunicação: esse grupo fica responsável por comunicar à comunidade escolar sobre a ideia da exposição, produzir material virtual (*web designer)* e impresso de divulgação, pensar em uma identidade visual juvenil, coletar propostas de título, logomarca e lema para a exposição e realizar registro audiovisual (*videomaker*) e fotográfico dos bastidores do processo de aprendizagem (*making-of*).

c. Grupo de Programação: esse grupo cuida de organizar o quando, que horas e em que local da escola os produtos de cunho artístico serão apreciados, assim como funcionará a disposição dos objetos de exposição. Junto ao professor, esse grupo precisa conhecer com antecedência aquilo que vai ser demonstrado na exposição para repassar as informações para a equipe de relatoria, que vai fazer a descrição (*releases*) de cada apresentação artística. Esse grupo também dialoga continuamente com a equipe de comunicação, que vai divulgar a programação.
d. Grupo de Produção e Mobilização: essa equipe vai estar mais próxima do professor e da coordenação escolar, pois todos vão se ocupar de garantir as condições materiais para que a exposição aconteça com a menor possibilidade de improvisos, listando recursos didáticos necessários, demandas específicas advindas do grupo de programação, reservando espaços da escola (sala de vídeo, biblioteca, quadra poliesportiva etc.), buscando apoio de outros parceiros (professores, funcionários, pais/mães/responsáveis e gestão escolar), mobilizando a comunidade escolar.

Os grupos atuam concomitantemente, pois representam frentes distintas e complementares de organização. Eles simbolizam setores (equipes) que precisam ser acionados para a organização de uma exposição. Dessa maneira, os alunos podem fazer parte do grupo com o qual julga ter mais afinidade por conta de suas aptidões específicas. Além disso, os alunos podem desenvolver habilidades e competências que se fundamentam no aprender a ser, a conviver, a fazer e a conhecer, pilares da educação assinalados por Jacques Delors (2010) em “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”.

É importante que o professor acompanhe as atividades de cada grupo organizativo, responsabilizando-se por orientá-los, ao mesmo tempo em que incentiva a autonomia deles. Ao ler os relatórios, ver os materiais de divulgação, conhecer as produções artísticas e mobilizar a escolar, é fundamental que o professor atente se os objetivos pedagógicos estão sendo levados em consideração.

Além de dividir a turma em grupos organizativos, a turma pode se dividir em grupos temáticos para pensar em objetos de exposição e em formas de apresentá-los. Assim, cada estudante faria parte de dois grupos. Compreendemos que pensar e atravessar etapas de uma exposição também pode servir para ensinar conteúdos necessários à vida em sociedade, por

isso se preocupar com todas as etapas da exposição pode ser uma oportunidade significativa de aprendizagem.

5.18. Na ocasião da exposição, os grupos organizativos transformam-se em um só: o grupo de monitores/curadores. Isso porque eles deverão se dedicar è explicação de seus temas e a apresentação de seus produtos artísticos. Nesse sentido, a colaboração e o apoio de colegas professores, coordenadores escolares e até pais/mães/responsáveis que sejam mobilizados a ajudar é imprescindível.

5.19. Após a exposição, seria proveitoso planejar novos procedimentos didáticos que propiciem pensar historicamente o respeito interpessoal, a diversidade humana e a justiça social.

6. Avaliação dos estudantes

Sugerimos uma avaliação contínua ao longo de todas as etapas da sequência didática, considerando os seguintes critérios: exposição oral de opiniões nos debates, exposição escrita de argumentos, anotação de apontamentos no caderno de atividade, realização da produção textual (redação no modelo ENEM), realização da entrevista proposta, sistematização dos resultados de entrevista, contribuição na organização da exposição, criação de produtos para exposição, capacidade de trabalho em equipe (relação interpessoal) e criatividade artística apresentada. Dessa maneira, o professor poderá avaliar a aprendizagem de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, considerando aqui a tipologia de conteúdos do educador Antoni Zabala (2010), que defende uma prática docente que possibilite desenvolver todas as capacidades humanas, objetivando uma formação integral do estudante.

Considerações Finais

Foram praticamente dois anos trabalhando na interseção entre pesquisa e ensino, entre academia e escola, entre textos lidos e questionários aplicados, entre prática docente e análise de dados empíricos, na perspectiva de que essas duplas frentes de atuação se tornassem mais profícuas quando interconectadas. Avançamos, recuamos e retornamos, buscando permanecer atentos ao que os estudantes revelavam nos questionários e na convivência cotidiana dentro e fora da sala de aula, que nos fizeram atinar para alguns fenômenos sociais próprios da cultura juvenil do tempo presente. Mas tivemos que fazer escolhas, de maneira que não demos conta de todas as questões sobre as quais inicialmente pretendíamos nos debruçar. Isso não poderia ser feito com diligência. Ou seja, a escola continua sendo um lugar de problemas a serem confrontados no que se refere à proposta de uma educação de qualidade, sobretudo no que se refere à educação das relações étnico-raciais.

Durante esse tempo, empreendemos uma imersão no ambiente escolar comprometida em respeitar os estudantes na condição de sujeitos históricos capazes de tecer narrativas sobre suas próprias histórias e defender a validade de suas visões de mundo através de argumentos, e por isso decidimos que seriam os protagonistas do nosso material didático. Sentindo-se prestigiados e respeitados, eles aproveitaram a oportunidade aberta por nossa pesquisa para fazer suas reivindicações identitárias ecoarem para além do ambiente escolar onde eles estudam através do vídeo "Identidade negra: juventude, afirmação e empoderamento".

Buscamos evidenciar como a construção do conhecimento histórico no ensino pode se dar em consideração ao contexto imediato de nossos estudantes, observando o conhecimento prévio deles, a partir da escuta, coleta de dados e análise de seus discursos, ideias e propostas de ação social. Dessa forma, aprende não só o aluno, mas também o professor. Avaliamos ser necessário favorecer o aprendizado mútuo, possível apenas quando docente e discentes estiveram empenhados na construção do conhecimento nas aulas de História.

Constatamos que para ensinar sobre história e cultura africana e afro-brasileira é imprescindível discutir o conceito de identidade negra, de modo que o aluno consiga captar que o conteúdo obrigatório da lei 10.639/03 refere-se aos negros brasileiros, dentre os quais podem estar inseridos os seus parentes, seus amigos e até ele mesmo. Em nossa experiência de pesquisa, verificamos que o debate sobre "quem é considerado negro no Brasil hoje?", "como o Estado classifica seus cidadãos?", "por que existem mecanismos de classificação identitária?" e "quais as justificativas utilizadas para se autoclassificar negros?" serviram para

que eles atentassem para o fato de que o afro-brasileiro sobre quem o livro didático se referia não era um sujeito exótico ou enclausurado no passado. Era um movimento fundamental para evitar que os alunos interpretem que nós, professores, estamos apenas lembrando pessoas de um tempo remoto cujos poucos descendentes vivem hoje distantes. Ou seja, para evitar que os alunos perpetuem uma memória social que, quando se refere ao afro-brasileiro, restringe-se ao estereótipo do preto sujo escravizado sendo açoitado no tronco da escravidão.

O aluno, portanto, precisa ser confrontado com a possibilidade de ele se definir negro e que, no Brasil, há variáveis distintas que perpassam o processo de afirmação identitária. Mas não se trata de propor essas reflexões para forçar o aluno a se classificar como pardo ou preto. Trata-se de provocá-lo a pensar historicamente a multietnicidade brasileira como uma característica de nosso país e que requer a promoção de respeito à diversidade de origem, cor da pele, textura do cabelo e outros aspectos. Entretanto, percebemos que nossa prática docente poderia ter sido direcionada para o entendimento discente de que somos todos iguais, mas de culturas diferentes. Na desconstrução desse entendimento, que busca omitir hierarquizações sociais, concluímos que as desigualdades raciais na educação, na saúde, nas condições de moradia etc. precisam ser problematizadas pelo professor, profissional que evidencia a dívida histórica do Estado para com seu povo negro e discorre sobre política de ação afirmativa nos dias atuais.

Nesses últimos anos, aprendemos sobre a cultura juvenil deste início de século. Percebemos que jovens negros têm investido em uma nova forma de lidar com a discriminação racial: o empoderamento. Além disso, esses jovens negros demonstraram compreender a existência de superposição de estruturas de opressão, e por isso lançamos mão do conceito de interseccionalidade. Eles estão conectados às suas causas em diferentes espaços de aprendizagem, com destaque para o uso de meios de comunicação em massa. Aprendemos que os motivos que levam jovens negros a se engajarem no ativismo político são próprios de sua realidade, não nos permitindo enquadrá-los nas formas militantes de outrora. Suas formas de luta marcam uma nova fase do movimento negro, sem desconsiderar o legado de conquistas deixado por gerações de ativistas negros, seus antepassados.

Aprendemos que ensinar História na escola com mais possibilidade de êxito requer ter a compreensão de que a disciplina de História faz mais sentido quando toca na vida dos estudantes, pois os conteúdos por si só podem não dialogar com as demandas de determinado contexto social, nem mesmo aqueles prescritos por lei. Os conteúdos precisam ser interrogados por questões sobre as quais professores e alunos decidam se aprofundar. Assim,

reafirmamos que nós, professores, somos responsáveis pelos processos de produção do conhecimento histórico no ambiente escolar. Mas não somos proprietários nem dos processos, nem do conhecimento, nem da história. Esses elementos podem ser pensados com a colaboração do saber histórico prévio dos estudantes e sobre os estudantes.

No que concerne ao que os alunos aprenderam ao longo de dois anos letivos, a partir daquilo que nos fornecem as fontes e do que presenciamos na escola, podemos assinalar que construímos conhecimentos e valores, e que os estudantes aprenderam a conviver melhor uns com os outros e a lidar melhor com suas escolhas. Isso porque, ao compreender o peso histórico do uso de estereótipos, eles demonstram uma atitude voltada para o respeito e a solidariedade como pilares para suas relações interpessoais. De fato, na escola, eles não só elaboraram produtos nesse sentido como também desenvolveram ações em que buscavam afirmar seu empoderamento (rodas de conversa, cartazes, esquetes teatrais, letras de *rap* etc.).

Os alunos da escola CAIC Maria Alves Carioca aprenderam que a história do negro no Brasil não se resume ao seu passado de dor nos canaviais e penúria nas senzalas. Além disso, eles aprenderam sobre a contínua história de luta do povo negro, notadamente, no pós-abolição. Isso a partir da aprendizagem de leitura crítica de imagens e textos do livro didático, análise de textos literários, percursos formativos nas aulas que incluíam análise de dados e de narrativas positivas acerca da população negra. Propositalmente motivados, com nossa mediação, eles ainda aprenderam procedimentos da pesquisa histórica tais como lidar com fontes históricas, realizar entrevistas e analisar textos, aprofundando as competências leitora, escrita e de análise crítica.

Juntos, professor e aluno, aprendemos a encarar a realidade e propor ações concretas visando à consolidação da dignidade da pessoa humana. Aprendemos a escolher objetivos para o ensino de História a serem ressaltados nas nossas aulas. Habituamo-nos a compartilhar nossas inquietações, nossas dúvidas e nossos receios, assim como nossa força de seguir adiante, mesmo cientes de nossos desafios.

Nessa jornada histórica, que foi esse processo de pesquisa, consideramos que o ensino de História pode ser utilizado para capacitar os estudantes a definir de forma mais refletida os rumos de seus próximos passos, a partir da ampliação de seus horizontes de expectativas. O ensino de História pode ser utilizado para traçar planos que traduzam nossos compromissos sociais e nossa ética, na perspectiva de que essa ética seja condizente com um projeto de sociedade que preze por todas as vidas e que garanta justiça social.

Vida longa ao ProfHistória!

Bibliografia

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em tono das "Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores**. Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, FGV, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.

ALMEIDA, Alex Sandro Maciel. **Identidade e consumo: o que compreender sobre o consumo da chamada "linha étnica" e a relação com identidade na classe média negra**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011.

ASSUNÇÃO, Marcello Gomes de. **Parâmetros para produção e avaliação do livro didático de História – Aprendizagem histórica e a lei 10.639/2003.** 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva.** *Lisboa:* Plátanos Edições Técnicas, 2000.

BARCA, Isabel. **Investigar em educação histórica: da epistemologia às implicações para as práticas de ensino.** Revista Portuguesa de História, tomo XXXIX. Coimbra, p. 53-66, 2007.

BARRETO, Raquel de Andrade. **Enegrecendo o Feminismo ou Feminizando a Raça: Narrativas de Libertação em Angela Davis e Lélia Gonzalez.** 2005. 128 f. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura) – Pontífice Universidade Católica, Rio de Janeiro.

BARTH, Fredrik. 2000**. O Guru, o Iniciador e Outras Variações Antropológicas** (organização de Tomke Lask). Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria. 243 pp.

BATISTA, Ana Carolina Mota da Costa. **Relações étnico-raciais na voz do professor: os debates curriculares no contexto quilombola.** 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos.** São Paulo: Cortez, 2004.

BLOCH, Marc. **Apologia da História: ou Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. ONU Mulheres. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça.** Brasília, DF, 2011, 4ª edição. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>. Acesso em: 10 de out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e

Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF, 2013, 562p.

BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial/PR. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Situação Social da População Negra por Estado.** Brasília, DF, IPEA, 2014, 115p. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes/pub-pesquisas/situacao-social-da-populacao-negra-por-estado-seppir-e-ipea>. Acesso em: 22 de out. 2016.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, EdUFF, vol.11, n.21, pp.17-32, 2006. Disponível em: < http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042006000200003>. Acesso em: 10 fev. 2017.

CASOTTI, Letícia Moreira; ROCHA, Ana Raquel Coelho. Reflexões sobre o consumidor negro brasileiro. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração.** Rio de Janeiro, v. 11, n.2, abr./jun.2017, p. 47 a 62.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito na educação infantil.** São Paulo: Editora Contexto, 1ª edição, 2001.

CERRI, L. F. **Ensino de História e consciência histórica: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 1ª edição, 2011.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira. **Interrogando discursos raciais em livros didáticos de História: entre Brasil e Moçambique - 1950-1995.** Tese (Doutorado em História), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

CUNHA, Manuela Carneiro. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Editora COSAC NAIFY, 2009.

DILTHEY, Wilhelm. **A construção do mundo histórico nas ciências humanas**. São Paulo: UNESP, 2010.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: Alguns Apontamentos Históricos. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, EdUFF, vol.12, n.23, pp.100-122, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento da Negritude: Uma breve reconstrução Histórica. **Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 10, n.1, p. 25-40, jan.-jun. 2005.

FEITOSA, Caroline Felipe Jango. **"Aqui tem racismo!": Um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola**. 2012. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FERNANDES, Viviane Barboza. **Educação e relações raciais: percepções de alunos e professores de uma escola pública de São Carlos**. 2010. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara.

FERREIRA, Carolina Barcellos. **"Isso é coisa da macumba?" Elaboração de um material pedagógico de História sobre as religiosidades afro-brasileiras em museus do Rio de Janeiro**. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra – Coleção Leitura, 25ª edição, 1996.

GÉNOT, Luana de Souza Martins. **#SIMAIGUALDADERACIAL: análise discursiva de depoimentos sobre raça no Facebook.** 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais), Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. O insulto racial: as ofensas verbais registradas em queixas de discriminação**.** Rio de Janeiro: **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, nº 38, dezembro de 2000.

LEMOS, Cristiane Alves de. **Tecendo caminhos para a aplicação da Lei 10.639/03: um relato de experiência em turmas de 3º ano da rede pública.** 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

LIMA, Marcos Gonzaga de. **O Preconceito racial e a trajetória de escolarização na perspectiva de adolescentes e jovens negros**. 2016. 191 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro Universitário de Brasília, Brasília.

MAGGIE, Yvonne. Pela Igualdade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 897, jan. 2008. ISSN 1806-9584. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2008000300011>. Acesso em: 13 ago. 2017.

MARCHI, Sandra Aparecida. **Por um ensino de várias cores: formação de professores a luz da história e cultura afro-brasileira e africana.** 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

MARINHO, Vanessa Adriano. **A Beleza Negra que Olorum criou: Estética e Identidade Negra no Recife (1980 - 2003)**. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

MELLO, Rosália Marisa de. **É a cor da pele que faz a pessoa ser discriminada: narrativas sobre o negro e a discriminação racial produzidas em uma experiência pedagógica de educação matemática**. 2006. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Valo do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, 2ª edição, 204p.

MUNANGA, Kabengele. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia.** Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03.

NASCIMENTO, João Gabriel do. **Raça, Mídia e Juventude: representações da juventude negra.** 2014. 125f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

NAZÁRIO, Lorraine Janis Vieira dos Santos. **A lei e os livros: transformações na produção didática após a Lei 10.639/03.** 2016. 72 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo.

OLIVEIRA, Luís Roberto Cardoso. Direitos, Insulto e Cidadania (Existe Violência sem Agressão Moral?). In: **Série Antropológica,** nº 317, 2005. Brasília: DAN – Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **História: ensino fundamental (Coleção Explorando o Ensino; v. 21).** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de**. Múltiplas vozes na construção do PNLD**. In: GATTI JÚNIOR, Décio; FONSECA, Selva Guimarães (Orgs.). Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia/MG: EDUFU, 2011, v., p. 351-360.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado (Uma discussão necessária à formação do profissional de História).** 2003. 291f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal da Paraíba, Recife.

PAIXÃO, Marli Madalena Estrela. **Uma Rosa para Meus Cabelos Crespos: experiência estética e política da imagem**. 2008. 155 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

PEREIRA, Amilcar Araujo. **"O Mundo Negro": a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995).** Niterói: Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2010.

PEREIRA, Amilcar Araujo. **A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela "reavaliação do papel do negro na história do Brasil".** Belo Horizonte: Cadernos de História, v.12, n. 17, 2º sem. 2011.

PROST, Antoine. **Doze Lições Sobre a História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

RIBEIRO, Djamila. **Simone de Beauvoir e Judith Butler: aproximações e distanciamentos e os critérios de ação política.** 2015. 105 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos.

ROSA, Camila Simões. **Mulheres Negras e Seus Cabelos: um estudo sobre questões estéticas e identitárias.** 2014. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

RÜSEN, Jörn. **História Viva: Teoria da História III – Formas e funções do conhecimento histórico.** Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SANTOS, Maria Sherol dos. **História da África e cultura Afro-brasileira no currículo de História: propostas de trabalho.** 2016. 51 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SARAMAGO, José. **Cadernos de Lanzarotte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SCHWARTZMAN, Simon. **Fora de Foco: diversidade e identidades étnicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Novos Estudos CEBRAP, 55, Novembro 1999, pp. 83-96.

SILVA, Carlos Eduardo Valdez da. **E a música nessa História?: a música no ensino de História da África e da cultura afro-brasileira.** 2016. 89 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo.

SILVA, Rosangela Souza da. **Racismo e Discriminação Racial no Cotidiano Escolar: dizeres e fazeres de uma escola publica de nível médio em Feira de Santana**. 2005. 418 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

SILVÉRIO, Roberto Valter. **Ação Afirmativa e Combate ao Racismo Institucional no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 219-246, novembro/ 2002.

SIMÃO, Aparecida Italiano. **Preconceito e discriminação sentidos e observados por alunos de 5ª série e suas propostas para melhorar o convívio na escola**. 2005. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SOUZA, Maria Elena Viana. **Culturas, realidades e preconceito racial no cotidiano escolar**. 2003. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

TÚBERO, Rosana. **"Evasão de alunos negros no ensino médio − olhares de professores, gestores e estudantes".** 2008. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

VALVERDE, Danielle Oliveira; STOCCO, Lauro. Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 17, n. 3, p. 909, jan. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2009000300019>. Acesso em: 14 fev. 2017.

ZABALA, A. **A prática educativa, como ensinar.** Artmed: Porto Alegre. Ed. 2010.

ANEXO 1

FICHA DE ENTREVISTA

Esta ficha de entrevista se destina a coletar informações de **estudantes** da escola CAIC Maria Alves Carioca a respeito da temática "História e Cultura Afro-brasileira" (lei 10.639/03) para uma pesquisa em nível de Mestrado no campo do ensino de História desenvolvida pelo pesquisador professor de História Ícaro Amorim Martins, mestrando da UFRN.

Nome:
Data de nascimento:
Série:
Sexo:
Gênero:
Um sonho:

- **Você se identifica como preto (a)? Sim ( ) Não ( )**

1. Se não se identifica como preto (a), como você se identifica?

   (A) Branco(a).
   (B) Pardo(a).
   (C) Preto(a).
   (D) Amarelo(a).
   (E) Indígena.

   Outro: _____

2. Você acha importante que sua escola fale da temática "História e Cultura Africana e Afro-brasileira"? Por quê?

Assinatura: _____

Fortaleza, _____, _____, 2017.

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO TEMÁTICO

Discriminação racial na escola e empoderamento de estudantes negros

Este questionário se destina a coletar informações de **estudantes** da escola estadual CAIC Maria Alves Carioca a respeito da **discriminação racial na escola e empoderamento de estudantes negros** para uma pesquisa de Mestrado em Ensino de História (Profhistória) desenvolvida pelo professor de História Ícaro Amorim Martins, mestrando da UFRN.

Estudante: _____ Idade: ____ Turma/Série: _____

1. Você se considera negro? ( ) Sim ( ) Não
2. Você já vivenciou ou viu algum colega negro sendo ridicularizado ou insultado? ( ) Sim ( ) Não
3. Quem praticou essa ação? A) outro estudante, B) professor/a, C) funcionário/a?
4. Descreva a situação e o que aconteceu depois disso.
   _____
5. O que as pessoas de sua família comentam sobre pessoas negras? De que forma?
   _____
6. Na sua opinião, ser negro é bom? ( ) Sim ( ) Não
7. O que há de bom e o que há de ruim em ser negro? _____
8. Você vê negros/as nas mídias sociais ou na TV (novela, telejornais, propaganda etc.)? ( ) Sim ( ) Não
9. O que eles aparecem fazendo? _____
10. Você possui alguma rede social (Facebook, Twitter, Instagran)? ( ) Sim ( ) Não
11. Há algum artista negro que você acompanhe nas mídias sociais? ( ) Sim ( ) Não
12. Que artistas são esses? _____
13. Você usa produtos destinados às pessoas negras (cosmético, roupa, turbante etc.)? ( ) Sim ( ) Não
14. Que produtos são esses? _____
15. Você já ouviu a expressão empoderamento? ( ) Sim ( ) Não
16. Você se considera uma pessoa empoderada? ( ) Sim ( ) Não
17. Por qual motivo você se considera ou não se considera uma pessoa empoderada?
18. Nas redes sociais, você segue algum artista ou intelectual ativista do movimento negro, ou que discuta questões como racismo e discriminação? ( ) Sim ( ) Não
19. Qual? _____
20. Como o racismo e a discriminação racial afetam sua vida?

Assinatura: _____ Data: _____

ANEXO 3

LETRA DE RAP

A letra de rap a seguir foi composta pelo estudante VS, 3º ano de 2017, em resposta a uma atividade de casa da aula de História. O estudante também gravou um vídeo no qual ele aparece cantando essa música em sua página do *Facebook* Todas as marcas de oralidade foram mantidas, respeitando a licença poética do estudante compositor.

Link do vídeo no Facebook:
https://www.facebook.com/vinicius.sousa.161446/videos/vb.100004275722822/872088779610305/?type=3

RAÍZES

Sou preto da favela
E você sabe como é.
Eu esqueço "os" Escobar
Só lembro "dos" Pelé.

A vitória da negritude
Assumindo o nosso papel.
Atingindo a plenitude,
Me tornei rei
Não sou mais um réu.

Segui o exemplo dos bons
Me agarrei com o meu dom.
Eu vivo de sabedoria
Meu rap implica em te tornar bom.

Quero ser como Zumbi
Que lutou e resistiu.
Persistiu contra os portugueses
Não se entregou e não desistiu.

Levada lenta/Melódico

Salve a nossa cultura,
Salve nossa capoeira.
Exalto nossa pele escura
Levante a nossa bandeira.

(Volta na pegada anterior)

Trago uma mensagem forte
Como o raio de Xangô
Saldamos Preto-Velho
Natureza nagô.

Não sou preto por ser preto
Não sou só preto de cor
Valorizo minhas raízes
Eu sou preto por amor.

Vejo neguim negando sua cor
E negando seu jeito de ser.

Um alerta pra esse mundão
Que embranquece o modo de viver.

Eu não tô te obrigando a nada
Só tô te passando uma visão.
A mão preta é a do preto que rala
4 da manhã sem vale refeição.

Resista, não desista, só persista,
Sempre e sempre.
Eles querem nos botar pra baixo,
Nós queremos ser linha de frente.

Soldados marchando rumo a igualdade,
Com fraternidade do preto, do branco.
A cor é diferente, mas a alma, assim, nem tanto.

Assumo de onde eu venho
Sou um negro aqui do bom Jardim.
Se você ainda tem vergonha,
Ta na hora de se assumir.

VS, 18 anos.