

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE – IEAA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
HUMANIDADES – PPGECH

JUSCILÉIA FLORÊNCIO DOS SANTOS

**Olhares sobre práticas de ensino presentes nos cadernos escolares: as
questões étnico-raciais no Sul do Amazonas**

HUMAITÁ
2022

JUSCILÉIA FLORÊNCIO DOS SANTOS

**Olhares sobre práticas de ensino presentes nos cadernos escolares: as
questões étnico-raciais no Sul do Amazonas**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH da Universidade Federal do Amazonas – UFAM como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ensino de Ciências e Humanidades. Linha de Pesquisa: Perspectivas teórico-metodológicas para o ensino das Ciências Humanas. Orientação: Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Alonso Alves.

HUMAITÁ
2022

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S237o Santos, Jusceléia Florêncio dos
Olhares sobre práticas de ensino presentes nos cadernos
escolares : as questões étnico-raciais no Sul do Amazonas /
Jusceléia Florêncio dos Santos . 2022
171 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Maria Isabel Alonso Alves
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) -
Universidade Federal do Amazonas.

1. Questões étnico-raciais. 2. Conteúdos escolares. 3.
Aplicabilidade da Lei Nº 11.645/2008. 4. Caderno de aluno. I. Alves,
Maria Isabel Alonso. II. Universidade Federal do Amazonas III.
Título

JUSCILÉIA FLORÊNCIO DOS SANTOS

Olhares sobre práticas de ensino presentes nos cadernos escolares: as questões étnico-raciais no Sul do Amazonas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente pela Universidade Federal do Amazonas (IEAA/UFAM), como requisito para obtenção do título de Mestra em Ensino de Ciências e Humanidades.

Aprovada em 4 de novembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Alonso Alves – UFAM (Orientadora)

Membro externo Titular: Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira – UNIR/PPGE

Membro interno Titular: Prof.^a Dr.^a Fabiana Soares Fernandes Leal – UFAM/PPGECH

Membro interno Suplente: Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Reis da Silva – UFAM/PPGECH

Membro externo Suplente: Prof.^a Dr.^a Marcia Machado de Lima – UNIR/PPGEE

Dedico esta dissertação de Mestrado a todos os meus irmãos, negros e negras deste país, que não tiveram/têm a oportunidade de estudar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter preservado a vida dos meus filhos, dos meus familiares, dos meus amigos, da minha orientadora e dos meus professores, principalmente diante da circunstância que temos vivenciado nos últimos dois anos no mundo, especialmente no Brasil, por conta do momento pandêmico com a invasão e a transmissão do vírus da Covid-19, que cessou milhares de vidas de pais de famílias, de jovens e de crianças de forma imperdoável e inesperada. Agradeço por sua misericórdia e amparo nos momentos de aflições e ansiedade de cada um de nós. Agradeço também a Deus, por me permitir chegar ao fim da realização deste trabalho com vida e com saúde.

Agradeço aos meus filhos, Matheus Nayron Florêncio Pereira e Horjana Katriny Florêncio Pereira, pelo amor, pela paciência, especialmente devido à minha ausência em suas vidas por conta da minha necessidade de me dedicar ao trabalho e aos estudos. Agradeço por me apoiarem, me incentivaram e por acreditarem em mim. Enquanto eu viver, estarei com vocês e para vocês. Mamãe ama vocês do tamanho do universo, minhas razões e motivações.

Agradeço à minha nora Lorena Martins Figueiredo, a quem tenho um carinho especial, por estar sempre presente, seja em momentos bons ou difíceis de nossas vidas. Agradeço também pela forma que nos acolheu como sua família e por tudo que tem feito e contribuído para que eu pudesse realizar meus estudos mais sossegada. Agradeço pela forma que cuida do meu filho e, especialmente, pela neta que me presenteou, Maria Elizabeth Florêncio Martins, a princesinha da vovó, linda, saudável e inteligente, graças ao senhor nosso Deus. Um dos mais sublimes amores que pude sentir; vovó te ama muito do tamanho do universo.

Agradeço à minha mãe e à minha avó, por terem sido presentes na minha vida, pelo amor, pelo carinho e pelo apoio que me deram sempre, por terem me ensinado a ser uma pessoa humilde, prestativa, generosa e batalhadora como vocês. Amo muito vocês, mãe Maria de Lourdes dos Santos e vovó Líbia Otília dos Santos.

Agradeço a todos os meus familiares, aos meus irmãos e às minhas irmãs, aos meus sobrinhos e às minhas sobrinhas, aos meus tios e às minhas tias, aos meus amigos e às minhas amigas, por me apoiarem; agradeço especialmente aos que estão mais presentes no meu cotidiano, como minha irmã Jocemar Florêncio da Silva e minha amiga Kellyane Lisboa.

Agradeço à Professora Doutora Fabiana Soares Fernandes Leal, por quem tenho grande respeito, carinho e admiração, por toda contribuição, pelo apoio e pelo incentivo durante todo o meu processo formativo no *campus* do Instituto de Educação Agricultura e Ambiente (IEAA).

Agradeço, também, por ter aceitado a participar da banca de qualificação e de defesa desta dissertação.

Agradeço ao Professor Doutor Carlos Magno Naglis Vieira, pelas contribuições dadas para que eu pudesse chegar ao fim deste trabalho, e, também, por sua gentileza em aceitar a participação desta banca, tanto no processo de qualificação quanto no processo final de defesa.

Agradeço, especialmente, à minha orientadora Professora Doutora Maria Isabel Alonso Alves, por ser um grande exemplo de ser humano para mim, com sua humildade, sabedoria, inteligência, dedicação, paciência e disponibilidade para ensinar, não somente a mim, mas a todos os seus orientandos. Agradeço a Deus por ter permitido a sua presença em minha vida e processo formativo, pois és uma mulher que tem um lindo exemplo de vida, lutas e vitórias, vencidas com garra, coragem e determinação. Tenho muito orgulho de ter sido/ser sua orientanda e agradeço pelas oportunidades que me proporcionou, pela confiança depositada em mim. Que Deus proteja e abençoe grandemente a senhora e toda a sua família sempre. Sou eternamente grata.

Agradeço mais uma vez ao sistema público de ensino por meio da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), campus de Humaitá-AM, mais especificamente ao Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente. Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), em especial aos professores que contribuíram no meu processo formativo. Também agradeço aos técnicos administrativos, aos serviços gerais, aos porteiros e aos demais funcionários que trabalham diariamente para manter a Universidade Pública a serviço da população.

Por fim, agradeço a todos que contribuíram de alguma forma para que eu conseguisse chegar ao fim desta dissertação, e agradeço especialmente ao Programa de Bolsa ao estudante em Pós-Graduação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que foi fundamental para subsidiar minhas necessidades estudantis e auxiliar em minha permanência neste programa de Mestrado.

Sim, como se vê, fazendo-se apelo à humanidade, ao sentimento de dignidade, ao amor, à caridade, seria fácil provar ou forçar a admissão de que o negro é igual ao branco. Mas nosso objetivo é outro. O que nós queremos é ajudar o negro a se libertar do arsenal de complexos germinados no seio da situação colonial.

Frantz Fanon

SANTOS, Jusciléia Florêncio dos. **Olhares sobre práticas de ensino presentes nos cadernos escolares: as questões étnico-raciais no Sul do Amazonas.** 2022. 170 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2022.

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado foi produzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com o objetivo de identificar questões étnico-raciais nos conteúdos ministrados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em 2020, a partir de registros feitos pelos alunos em seus cadernos escolares no contexto de Humaitá, município localizado no Estado do Amazonas (AM). O intuito foi buscar perceber se houve a efetivação da Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008. A metodologia foi amparada na pesquisa documental, sendo o material empírico de análise os cadernos dos alunos, obtidos pela técnica *Snowball Sampling* ou “Bola de Neve”, com base em Baldin e Munhoz (2011). O referencial teórico e a literatura utilizada foram pautados em autores que contam a História do Brasil, como Ribeiro (2015), em outros que discutem as questões étnico-raciais e o Movimento Negro, como Gomes (2019), em autores que discutem pesquisa em caderno, como Kirchner (2018), e em autores que se articulam com o campo dos Estudos Culturais e com o Grupo Modernidade/Colonialidade, entre eles Fanon (2008), Hall (2013), Quijano (2005) e Silva (2013). Os resultados apontam que a Lei Nº 11.645/2008 não tem sido suficiente para superar a invisibilidade das questões étnico-raciais no currículo, nem para desconstruir a versão eurocentrada contada sobre história e cultura afro-brasileira e africana posta pelo colonialismo.

Palavras-chave: Questões étnico-raciais. Conteúdos escolares. Aplicabilidade da Lei Nº 11.645/2008. Caderno de aluno.

SANTOS, Jusciléia Florêncio dos. **Perspectives on teaching practices present in school notebooks: the ethnic-racial issues in Southern Amazonas.** 2022. 170 p. Thesis (Master's in Science and Humanities Teaching) – Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2022.

ABSTRACT

This Master's thesis was produced within the scope of the Graduate Program in Science and Humanities Teaching (*Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH*) of the Federal University of Amazonas (UFAM), with the objective to identify ethnic-racial issues in the contents given in the early grades of Elementary School in 2020, from records made by students in their school notebooks in the context of Humaitá, a municipality located in the state of Amazonas (AM), Brazil. The intention was to realize if Law no. 11,645, of March 10, 2008, was effective. The methodology was supported by documentary research, being the empirical material of analysis the students' notebooks, obtained by the Snowball Sampling technique, based on Baldin and Munhoz (2011). The theoretical framework and the literature used were based on authors that tell the History of Brazil, such as Ribeiro (2015), in others who discuss ethnic-racial issues and the black movement, such as Gomes (2019), in authors who discuss research in the student notebook, such as Kirchner (2018), and in authors that articulate with the field of Cultural Studies and the Modernity/Coloniality Group, including Fanon (2008), Hall (2013), Quijano (2005) and Silva (2013). The results indicate that Law no. 11,645/2008 has not been sufficient to overcome the invisibility of ethnic-racial issues in the curriculum, nor to deconstruct the Eurocentrated version accounted about the Afro-Brazilian and African history and culture posed by the colonialism.

Keywords: Ethnic-racial issues. School contents. Applicability of Law no. 11,645/2008. Student notebook.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Formulação de frases – atividade de Língua Portuguesa.....	21
Figura 2 – Subjetividades, marcas, borrões, lembretes	52
Figura 3 – Subjetividades que emitem (de)colonialidade: respeitar a diversidade de pessoas e as diferenças	75
Figura 4 – Sobre cultura, meio de comunicação e modernidade.....	76
Figura 5 – Respeito às diferenças	88
Figura 6 – O cabelo como afirmação de identidade étnico-racial	93
Figura 7 – Olhares que mostram as práticas pedagógicas: poemas com as cores.....	98
Figura 8 – Olhares que mostram os conteúdos e atividades que tiveram como foco as diferenças	104
Figura 9 – Subjetividades que emitem diferenças	111
Figura 10 – Práticas pedagógicas que apontam para a colonização: os encontros consonantais no componente curricular de Língua Portuguesa	142
Figura 11 – Olhares que apontam para a colonização: a produção de frases no componente curricular de Língua Portuguesa.....	144

LISTA DE ABREVIATURAS

AL	Alagoas
AM	Amazonas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNB	Frente Negra Brasileira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEAA	Instituto de Educação Agricultura e Ambiente
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
MUCDR	Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial
OTAN	Organização do Trabalho do Atlântico Norte
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Pibic	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPGECH	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades
RCA	Referencial Curricular do Amazonas
Seduc	Secretária Estadual de Educação
Semed	Secretária Municipal de Educação
TEN	Teatro Experimental do Negro
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

UHC União dos Homens de Cor

Unesco Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	ABORDAGENS INICIAIS: OLHARES E APROXIMAÇÕES NA PESQUISA	13
1.1	Memórias e entrelaçamentos com a pesquisa.....	14
1.2	A pesquisa sobre as relações étnico-raciais nos cadernos escolares: objetivos, justificativa e articulações teórico-metodológicas	32
1.3	Aproximação com a temática.....	36
1.4	Estrutura da dissertação	40
2	O CADERNO ESCOLAR COMO ARTEFATO DE PESQUISA: O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	42
2.1	O caderno na pesquisa sobre as questões étnico-raciais na escola	47
2.2	Técnica <i>Snowball Sampling</i> (Bola de Neve)	54
3	O OLHAR SOBRE AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CADERNOS ESCOLARES: ARTICULAÇÃO ENTRE AS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E HISTÓRICAS	60
3.1	História da colonização e os efeitos da colonialidade na educação brasileira	69
3.2	A presença dos negros no Brasil: onde os negros entram?	73
3.3	Olhares que apontam para as diferenças estereotipadas na formação dos sujeitos negros brasileiros.....	88
3.4	A educação escolar: desconstrução ou reafirmação dos estereótipos?	97
3.5	Os movimentos negros e as lutas pelo reconhecimento identitário do negro nos conteúdos escolares.....	102
3.6	O conceito de raça/cor no Brasil.....	123
3.7	Garantias legais do reconhecimento do negro nas práticas escolares.....	137
4	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	158
	REFERÊNCIAS	163

1 ABORDAGENS INICIAIS: OLHARES E APROXIMAÇÕES NA PESQUISA

Olhar o outro, olhar o entorno, olhar para si. Olhar o que se fez e deixou de fazer, as linhas e entrelinhas, o visto e o não visto. Olhar como condição de pesquisador-estrangeiro que, no esforço para desnuviar seus olhos, reconhece as nuvens onipresentes em todo e qualquer olhar [...]. Nuvens que, por ventura dissolvidas, revelam não uma imagem nua, mas uma imagem concebida, criada, imag(i)nada.

Andrea Vieira Zanella

O conceito de olhar que trazemos nesta pesquisa tem como referência os apontamentos de Zanella (2012, p. 169) na epígrafe, a qual, ao discorrer sobre o conceito do “olhar”, nos provoca, seus leitores, a problematizar a condição histórica e social em que fomos produzidos e produzimos. Afinal, somos pessoas carregadas de subjetividades, de olhares que nos permitem ver, ouvir, falar sentir, olhares que apontam para o que somos e o que nos tornamos mediante a relação com o outro nos diversos espaços formativos, inclusive a escola.

Tendo como base o conceito de “olhar”, citado por Zanella (2012), pretendemos, nesta pesquisa de Mestrado, direcionar nosso olhar para as questões étnico-raciais que possam estar presentes nos conteúdos escolares registrados nos cadernos de alunos, de modo a perceber se as práticas docentes contemplam as questões étnico-raciais posteriores à Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que incluiu no currículo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003), e à Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008, que incluiu a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008a). Assim, como afirma Zanella (2012, p. 172), “[...] eis o motivo pelo qual se faz importante não se conformar com o que os nossos olhos veem, mas sim dilatar suas possibilidades”.

Como forma de olhar para mim mesma, faço, então, uma breve exposição de meu olhar a partir de memórias pessoais que justificam como se deu o interesse inicial em pesquisar sobre as questões étnico-raciais na escola. Vejo-me mulher, mãe, estudante/pesquisadora, negra, em meio a tantas outras identidades que constituem minha história. Como afirma Zanella (2012, p. 172): “Nossos olhares são constituídos desde o momento que nascemos, e dificilmente damos conta das estereotípias, dos enrijecimentos, dos vieses de classe social, de etnia, de gênero, de condição cultural [...] que caracterizam as leituras que fazemos da realidade”. Tendo em vista tal afirmativa, apresento, como parte de meus olhares, alguns elementos considerados importantes na realização deste estudo.

1.1 Memórias e entrelaçamentos com a pesquisa

Nesta subseção, parto de Bosi (2003, p. 9), a qual aponta que a “[...] memória permite a relação do presente com o passado, e, ao mesmo tempo, interfere no curso atual das representações”; assim sendo, a minha própria relação com meu passado e meu presente aparecem e/ou interferem na minha constituição de sujeito nesta pesquisa. Parto, então, de minhas memórias para desenhar os caminhos que percorri durante minha trajetória de vida pessoal, familiar e formativa até a minha chegada à atualidade, na qual me encontro no processo de formação continuada no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), iniciado em 2020. Penso que retornar às memórias seja um meio confiável de mostrar como vim construindo minha história de vida e de identidade, como sujeito pertencente a uma sociedade que foi construída a partir do processo de colonização e que tem mostrado, de forma geral, visões distorcidas sobre as populações de origem afrodescendentes. Dessa maneira, minhas memórias conduzem-me ao entendimento que entrelaça minha trajetória de vida a questões levantadas nesta pesquisa.

São diversas as questões que influenciaram/influenciam a trajetória de vida pessoal e de formação escolar de uma mulher/estudante/negra até chegar à vida adulta, correndo o risco de, ao final desse processo, ter seu destino quase que pré-determinado por conta do resultado de uma construção social que lhe foi submetida. É a forma como ainda me vejo frente a essa sociedade colonialista, principalmente no contexto político vigente no qual as diferenças aparecem ainda mais polarizadas. Assim, “[...] as lembranças estariam, então, sempre juntas das percepções atuais, que influenciam diretamente na forma como as entendemos e pensamos sobre elas, e ajudando a configurar o presente, atribuindo-lhe sentidos” (CORREA, 2017, p. 8). Devido a esse processo de produção ou de construção do sujeito ser pautado em normas e inculcações daquilo que foi imposto, as memórias construídas por mim, mulher/estudante/negra, em um país que foi colonizado e que ainda segue os seus ditames colonialistas, pode conter marcas importantes, as quais me motivaram a desenvolver esta pesquisa.

Dessa maneira, faz sentido depositar nestas memórias o direito de legitimidade, bem como de um recurso confiável para justificar a construção da história e da identidade que a vida me permitiu construir, visto que, assim, posso, além de construir, reconstruir e ressignificar minha identidade, especialmente por entender que a identidade não é fixa, mas líquida e está sempre em movimento, como sugerem Bauman (2005) e Hall (2013). Nessa acepção, aquilo que fui ontem posso, inclusive, escolher não ser hoje, até porque esses autores, em perspectivas

teóricas diferentes, sugerem que não somos sujeitos totalmente passivos, mas negociamos nossas escolhas em alguns momentos – embora eu entenda que essa negociação pode se dar por interesses conscientes ou involuntários, ou por aquisição de entendimento sobre a realidade ou ainda por contestação.

A esse respeito, busco apoio em Woodward (2013, p. 12) para expor que “[...] essa redescoberta do passado é parte do processo de construção da identidade que está ocorrendo neste exato momento e que, ao que parece, é caracterizado por conflito, contestação e uma possível crise”. Nessa forma de ver, a memória possibilita que o sujeito reconstrua e ressignifique sua identidade. Isso não quer dizer que deixamos de ser o que fomos ou o que somos, mas que podemos agregar e/ou retirar valores e significados a partir das memórias.

Lembrando que estou falando de memórias vivenciadas em lugar de subalternidade, em se tratando de uma mulher negra no Brasil, entendo que não há alternativas que possam justificar outra construção identitária. Percebo o processo que vivenciei, inclusive o quanto subverti e o quanto venho subvertendo minha trajetória de vida.

Visto que o tempo é um processo irreversível, posso retornar às minhas memórias com a tranquilidade de que trago informações relevantes das minhas vivências e experiências, aquelas que fazem parte daquilo que vem me construindo. Apesar disso, eu posso considerar que tenho atribuído novos significados, novos valores e sentidos às memórias trazidas, que, de alguma maneira, interferem no processo de construção da minha identidade. Segundo Woodward (2013, p. 28), “[...] ao afirmar uma identidade, podemos legitimá-la por referência a um suposto e autêntico passado [...] que poderia validar a identidade que reivindicamos”. O passado nos proporciona, assim, uma base identitária e nos ajuda na constituição daquilo que possivelmente nos tornamos.

Considero importante reviver as memórias do passado nesta pesquisa mesmo que estas tragam traumas dolorosos, pois é a partir dessas memórias que podemos subverter a negatividade colocada historicamente sobre a população negra na qual me situo e, assim, dispensar/repensar aquilo que já não possui mais significado. De acordo com Barbosa (2012, p. 108): “Muito se fala a respeito da memória atuando na formação da identidade, tanto individual quanto de um povo, entretanto cabe-nos pensar também na existência do esquecimento e em suas consequências – e mesmo em sua função – para a sociedade e para história”.

Ressalto a importância desse excerto de Barbosa (2012), pois, como o sujeito se encontraria em sua identidade se não houvesse as memórias vividas que lhe ajudassem a se localizar, a dar conta de si, ou dar sentido aquilo que se foi ou não um dia ou o que se pretende

ser? De outra forma, se esquecermos as memórias, como entenderíamos os processos contemporâneos pelos quais perpassamos no sentido de refletir e subverter sobre as condições que nos impuseram e que fomos construídos durante nossa trajetória de vida, inclusive pela escola? Como eu saberia que subverti o sistema e as ideias colonialistas impostas se não contasse com as memórias vivenciadas? Nesse sentido, concordo que as memórias são fundamentais nesse processo de subversão e ressignificação no processo formativo e de vida.

De outro modo, embora o Brasil não seja mais uma colônia, como entender o outro a partir dessa construção que nos foi imposta e que impõe à maioria dos sujeitos um lugar de subalternização e desigualdade postas pela colonialidade? Esquecer o passado foi o que nossa sociedade tentou fazer, o que me remete pensar nos conteúdos escolares que têm primado por contar a história do negro no Brasil a partir do olhar do colonizador. Como afirma Barbosa (2012, p. 110), “[...] a perda da memória individual leva [à] perda da própria humanidade, ao aniquilamento moral e [à] sujeição psicológica”; desse modo, o passado é o que nos leva a refletir sobre como nos constituímos; no entanto, a escola tem primado pelo pensamento colonial em nossa sociedade.

Parto dos meus primeiros anos de vida na minha cidade natal, Marechal Deodoro, em Alagoas (AL), para trazer articulações entre o processo pelo qual passei e busco perceber, por meio deste trabalho, as questões étnico-raciais no contexto da sociedade brasileira. Vim de uma família grande, pai e mãe negros, ambos analfabetos, de condição socioeconômica baixa, os quais tiveram 15 filhos. Deles, 12 viveram até a vida adulta, mas, hoje, somos dez. Destes, somente eu e mais três irmãos conseguimos terminar o ensino básico, e eu sou a única a me formar no Ensino Superior, pelo *campus* do Instituto de Educação Agricultura e Ambiente (IEAA) da UFAM. E, agora, como egressa dessa mesma instituição, ingressei no Mestrado acadêmico do qual se trata esta dissertação.

Sou a sétima filha e sempre estudei ao mesmo tempo em que precisava trabalhar para ajudar nas despesas de casa. Lembro-me que, quando cursava os anos iniciais do Ensino Fundamental entre 1987 e 1992, já saía às ruas durante a semana para fazer vendas, bem como ia à feira, aos domingos, acompanhando meu pai e irmãos nas vendas de produtos diversos, como roupas de cama, mesa e banho, peixes e frutas, dependendo da época de cada safra. Vendia o que tinha disponível. Trabalhar e estudar repetiram-se durante toda a minha infância, adolescência e vida adulta, e não tem sido diferente no momento da produção desta pesquisa.

Assim, desde sempre, foi pouco o tempo disponível para os estudos; além disso, meu pai não se importava que não fôssemos à escola, pois, se dependesse dele, não teríamos estudado, pois sua concepção era que a escola não era útil, que só íamos à escola perder tempo

ou aprender o que não prestava. Em sua visão, tínhamos de aprender a ser apenas trabalhadores – essa era a concepção de utilidade para ele. Por essas questões, eu frequentava a escola com muita dificuldade, faltava bastante para ter de dar conta de vender os produtos nas ruas. Muitas vezes, chegávamos em casa e já havia ultrapassado o horário de entrada na escola; assim, com muita luta e apoio da minha mãe, consegui estudar até o 5º ano completo dos anos iniciais do Ensino Fundamental na minha cidade natal, que finalizei em 1992.

Para ajudar na compreensão deste processo de reviver as minhas memórias, trago contribuições pertinentes de um trabalho de pesquisa realizado por Speakes (2018), que percorreu caminhos metodológicos apoiados no trabalho de pesquisadores ingleses. Nele, foi desenvolvida uma estratégia metodológica em que as narrativas de história de vida dos narradores foram conduzidas de forma a aproveitá-la como um processo de intervenção pedagógica, de aprendizagem e de ressignificação por meio da própria história de vida.

Assim sendo, partindo das memórias e daquilo que já foi vivenciado e que, hoje, pode servir de reflexões, Barbosa (2012) sugere que esse retorno às memórias escolares leva a reviver situações, reconsiderar fatos, aproveitar o mais significativo, descartar questões insignificantes, refletir e intervir em nosso próprio processo de aprendizagem como um sujeito em formação. Desse modo, entendo que as reflexões e as mudanças são partes das aprendizagens e trazem novos significados. Nesse sentido, adicionamos valores, damos novos significados, descartamos danos, refletimos sobre fatos ocorridos, relacionando-os não somente aos diversos contextos sociais, familiares e escolares do passado, mas também aos atuais, o que tem sido de grande importância para o processo de motivação, de questionamentos e de desenvolvimento desta pesquisa.

Eu, mulher e estudante negra, de origem familiar com baixa condição socioeconômica, desde minha trajetória de vida familiar e do processo de formação no ensino básico, o qual encerrei em 1999, até este curso de formação em nível de Mestrado, não tive opções, especialmente em se tratando de ter de trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Esse sempre foi um processo inseparável na minha trajetória de vida e na minha formação escolar.

Partindo da ideia de que a família é nosso primeiro local de muitas de nossas aprendizagens, o esperado é que nos ensinem e transmitam nossos primeiros conhecimentos básicos sobre a vida, que nos eduquem para vivermos de acordo com normas da sociedade na qual estamos inseridos, bem como nos direcione ao caminho que devemos percorrer para darmos continuidade em busca de formação e de uma vida digna. Um desses caminhos que deveríamos seguir por obrigação familiar e direitos constitucionais seria a escola, que, por sua vez, tem sido responsável em parte pela formação identitária do sujeito, inserido conhecimentos

básicos necessários ao seu desenvolvimento, como os cognitivos, físicos, sociais, culturais, profissionais entre outros.

Diante disso, fico a indagar sobre os direitos de igualdades que reza a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, criada a pelo menos três décadas, a qual, na seção I, trata da educação (BRASIL, 1988). O Art. 206 da Constituição estabelece que o ensino será ministrado com base no seguinte princípio: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, p. 160). Após algum tempo da existência dessa Constituição, poucas mudanças têm ocorrido na prática cotidiana de estudantes das mais baixas classes sociais, demonstrando a fragilidade que existe em nossa sociedade em se cumprir o que é determinado na legislação.

Desse modo, tem sido difícil para os estudantes negros, pobres, indígenas e mulheres se manterem no processo de ensino básico, o que torna o Ensino Superior ainda mais distante da realidade desses estudantes, ainda que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponte o que segue:

Com a trajetória de melhora nos indicadores de adequação, atraso e abandono escolar, estudantes pretos ou pardos passaram a compor maioria nas instituições de ensino superior da rede pública do País (50,3%), em 2018. Entretanto, seguiam sub-representados, visto que constituíam 55,8% da população (IBGE, 2019, p. 9).

No meu olhar, diante dessas condições sociais e das políticas educacionais vigentes, os estudantes negros e pobres que conseguem chegar à conclusão do ensino básico não estão preparados para disputarem vagas em universidades, comparados a estudantes mais abastados, que não se enquadram na concepção excludente de raça/cor, que têm boas condições econômicas (os brancos, em sua maioria).

Esta seria uma longa discussão, mas, para não perdemos o foco, vou tentar resumi-la. Como pode haver condições de igualdade para disputarem as mesmas vagas se parte da população branca possui o sossego da moradia própria, boas condições de alimentação, recursos disponíveis para atender às suas necessidades humanas e estudantis, sem comprometer seu tempo disponível para o estudo? Enquanto isso, a maioria da classe negra e menos abastada precisa lutar diariamente por sua subsistência, sem disponibilidade de tempo somente para os estudos, pois sua sobrevivência é mais urgente. Ainda assim, sobrevivem com o mínimo, e não com uma boa alimentação. Contudo, de acordo com o *Guia alimentar para a população brasileira* (BRASIL, 2008b), para o pleno desenvolvimento do sujeito,

[...] todos os grupos de alimentos devem compor a dieta diária. A alimentação saudável deve fornecer água, carboidratos, proteínas, lipídios, vitaminas,

fibras e minerais, os quais são insubstituíveis e indispensáveis ao bom funcionamento do organismo. A diversidade dietética que fundamenta o conceito de alimentação saudável pressupõe que nenhum alimento específico ou grupo deles, isoladamente, é suficiente para fornecer todos os nutrientes necessários a uma boa nutrição e conseqüente manutenção da saúde (BRASIL, 2008b, p. 23).

Nesse sentido, reforçamos que a alimentação pode contribuir no desenvolvimento físico e cognitivo do estudante, e a falta dela pode interferir de forma negativa no seu processo de aprendizagem. Desse modo, com uma má alimentação, é quase impossível que um sujeito se desenvolva intelectualmente igual aquele bem nutrido, sendo, assim, uma condição desigual, sem adentrar outras desigualdades. Por essa razão, a alimentação escolar tem sido um dos principais focos do sistema de ensino da Educação Infantil ao Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Outro problema enfrentado pelos sujeitos quanto às desigualdades e em relação ao aproveitamento nos estudos é sua jornada dupla – trabalhar e estudar. É uma dificuldade perceptível como mostram os resultados do IBGE (2019), os quais apontam que 76,8% de jovens brancos entre 20 e 22 anos concluíram o Ensino Médio, enquanto somente 61,8% de pretos e pardos, dessa mesma faixa etária, conseguiram concluí-lo. Todavia, quando se trata de raça/cor, não é difícil compreender o porquê dessa desigualdade.

No meu caso, sempre precisei trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, eu optava sempre pelo trabalho, já que estudar não “enchia barriga”, na visão de meu pai. Assim como eu, por pertencer, na maioria das vezes, a famílias de baixa renda, os sujeitos precisam se dispor à rotina de estudar e trabalhar, desde muito jovem, para ajudar no sustento de casa. Segundo o IBGE (2019, p. 8): “Quando o critério de análise é o rendimento mensal domiciliar per capita, os jovens pretos ou pardos no quinto da população com menores rendimentos (1º quinto) encontravam-se na pior situação, com 42,6% fora da escola”.

Para um bom rendimento escolar, estudar é um processo que requer tempo, dedicação, algo que normalmente foge à realidade de grande parte da população de negros e de pobres, que não fazem parte do grupo privilegiado. Assim, percebo que as desigualdades foram/são geradas por raça/cor, condições socioeconômicas e outros, e isso vem historicamente atravessando a trajetória de vida desses sujeitos negros, afrodescendentes e pobres no Brasil, grupo ao qual me vejo inserida. Embora haja políticas públicas que tentam amenizar dificuldades de acesso, de permanência e de evasão escolar desses estudantes no sistema de ensino, não se pode negar que “[...] esse processo atinge com particular intensidade aqueles

estudantes nos quais se associam várias categorias de exclusão, isto é, quando se articulam, por exemplo, características como a classe, a raça e o gênero” (QUEIROZ, 2004, p. 10).

Um estudante que almeja alcançar um nível mais elevado de ensino como o superior fica em uma situação ainda mais delicada, por conta da necessidade de subsistência, que torna a continuidade em seus estudos fragilizada – isso sem falar nas interrupções e nas desistências. Segundo Queiroz (2004) e Fernandes (2017), muitas vezes, quando há continuidade nos estudos, isso acontece de forma tardia ou com deficiência na aprendizagem, algo comum entre estudantes negros e pobres.

O negro precisa lutar para se superar a cada etapa de ensino, ou os obstáculos o impedirão de seguir em frente, pois vivemos em um país onde há dificuldades para a efetivação de leis e dos direitos estabelecidos, que não costumam seguir na prática o mesmo *script* do papel. Isso quer dizer que não somente a burocracia impede os sujeitos de obterem seus direitos cumpridos, mas também as formas de resistência postas pelas diferenças. De acordo com Silva (2013, p. 81):

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes.

Com isso, entendo que os obstáculos colocados a negros e a demais grupos considerados diferentes são intencionalmente colocados por questões de poder, de interesse e de privilégios. As questões das relações de identidade e diferença articulam-se ao jogo de interesse e de poder. As diferenças são, assim, postas e dificilmente haverá equilíbrio ou igualdade nessa balança, visto que as diferenças distanciam as classes, em que a privilegiada mantém o poder e, com isso, o ciclo de reprodução das desigualdades.

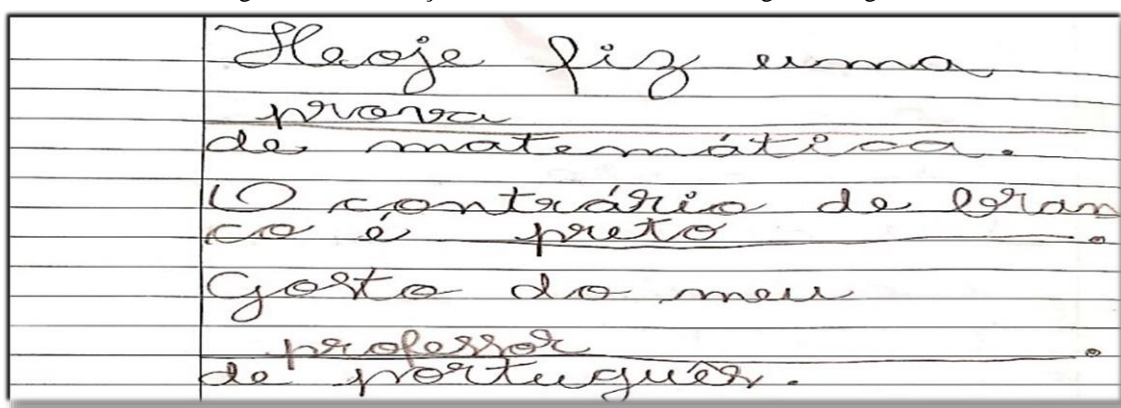
Os negros foram escravizados perversamente pelos colonizadores europeus, que os viam apenas como mais um produto comercial lucrativo. Não importava se possuíam vidas organizadas, famílias, religião, organização política e econômica. Importava menos ainda se eram sujeitos dotados de alma, de sentimento e de subjetividade. A cor apenas foi posta como marcador de supostas diferenças. A partir de suas escravizações, passaram a ser tratados e vistos apenas como negros escravos, ou descendentes de escravizados. É no sentido de lástima que concordo com o que afirma Fernandes (2017, p. 150):

Os negros e negras são descendentes de ex-escravizados que foram excluídos do sistema escolar e herdaram além da pobreza, a cultura da baixa

escolarização ou ausência dela e todos os estigmas da rejeição social da cor preta que é responsável pelas práticas racistas que resultaram em grande parte da população negra descontinuar na trajetória escolar.

A afirmativa de Fernandes (2017) mostra que negros e afrodescendentes têm sido tratados como “descendentes de escravizados”, mas especialmente descendentes da cor preta, assim marcados como estigma dessa cor (GOFFMAN, 2008). Tais questões remetem a entender a forma como a diferença de cor é ensinada no componente de Língua Portuguesa, a partir dos significados postos em dicionários de Língua Portuguesa, como mostra a atividade de formação de frases na Figura 1, a qual sugere uma interpretação de antônimo de “branco” e “preto”.

Figura 1 – Formulação de frases – atividade de Língua Portuguesa



Fonte: Excerto extraído do Caderno 7.¹

A atividade presente no caderno é um exemplo de como as diferenças podem ser debatidas e questionadas nas práticas de ensino durante as ações pedagógicas docentes, isso quando há certa preparação docente para agir mediante situações didáticas que vão surgindo, inclusive aquelas relacionadas às questões elencadas nesta dissertação. A frase “O contrário de branco é preto” chama atenção para a forma como ela foi formulada, colocando a figura/cor “preta” em oposição à figura/cor “branca”, talvez por se amparar em um dicionário de Língua Portuguesa (FERREIRA, 1999) que coloca as cores “branco” e “preto” como antagônicas.

O dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999) garante, em suas definições, que preto é antônimo de branco, bem como a cor como definição de raça aparece como negro, preto e escuro” (FERREIRA, 1999). Essa imagem na linguagem tem ficado não somente nos registros escritos, mas também na linguagem cultural, intencionalmente falada e que associa o/a negro/a à cor preta, de modo que a cor preta pode ser entendida como o contrário de tudo que é branco, tendo esta – a cor – um significado literal, ou pejorativo. O dicionário Aurélio (FERREIRA,

¹ A figura foi retirada do Caderno nº 7 conforme a organização dos dados apresentada no Quadro 1 do item 2.2 da segunda seção desta dissertação.

1999, p. 1635) define a cor “preta” como sendo aquela “[...] que tem a mais sombria de todas cores; da cor de ébano, da cor do carvão, que apresenta cor escura, diz-se do indivíduo negro [...]”, enquanto a cor branca é definida como “[...] cor de neve, do leite, da cal [...], diz-se do indivíduo de pele clara, sem mácula, inocente, puro, ingênuo [...]” (FERREIRA, 1999, p. 328), o que remete a entender que a cor branca tem sido sinônimo do que é “bom”, “benéfico”, enquanto a cor preta emite um tom estereotipado do negro, algo que se torna preocupante, já que o dicionário é um elemento didático pedagógico muito utilizado no processo de ensino escolar.

Diante de tais pensamentos, consultei como é colocado o sinônimo de preto também na plataforma *Google*, já que pesquisas *online* também têm sido consideradas fontes pedagógicas e utilizadas, muitas vezes como recurso didático pelos professores e pelas professoras no exercício da docência. Assim, o termo “preto”, ao ser consultado², aparece com os seguintes sinônimos: “negro”, “preto”, “escura”, “sujo”, “encardido”, “sombrio”, “queimado”, “bronzado”, “amorenado”, “abastardo”, “baio”, “morocho”, “morenado”, “trigueiro”, “mulato”, “abaçanado”, “impuro”, “pervertido”, “adúltero”, “viciado”, “desonesto”. A definição em antônimo aparece como sendo “o contrário de branco”. Assim, vários significados apontam o preto ou a cor preta como algo pejorativo, como mostra o Dicionário Aurélio:

Abaçanado: De um branco denegrado e baço; branco sujo, moreno, trigueiro [...]. (FERREIRA, 1999, p. 2, grifo nosso).

Impuro: Que não tem pureza, contaminado, infetado, que contém impurezas, sórdido, torpe, imundo [...]. (FERREIRA, 1999, p. 1088, grifo nosso).

Mulato: Mulo, por ser mestiço o mulato, filho de pai branco com mãe preta, ou vice e versa, cabrocha, pardo, homem escuro, trigueiro, diz-se de indivíduo mulato [...]. (FERREIRA, 1999, p. 1377, grifo nosso).

Pervertido: Que se perverteu, depravado, desmoralizado, corruto, indivíduo pervertido [...]. (FERREIRA, 1999, p. 1554, grifo nosso).

Sombrio: Que não está exposto o sol. Triste melancólico, fúnebre. [...] que prendiam meus dias infelizes. [...]. Carrancudo, torvo, trombudo. Áspero, ríspido, severo [...]. (FERREIRA, 1999, p. 1882, grifo nosso).

Trigueiro: Que tem a cor do trigo maduro; moreno, ele é moreno, e tem o olhar nostálgico/ de um sonhador de ideias [...]. (FERREIRA, 1999, p. 2002, grifo nosso).

Os significados trazidos pelo dicionário mostram como a questão da cor, em termos de raça, possuem estereótipos de inferioridade do/a negro/a, inclusive nos aspectos da linguagem.

² As informações referentes ao termo “preto” foram encontradas em www.antonimos.com.br. Acesso em: 10 set. 2022.

Os significados das palavras apresentadas no dicionário remetem à ideia de colonialismo ao apontar que somos, enquanto sujeitos, uma construção cultural eurocentrada e, assim, a linguagem emitida nos dicionários produzidos a partir de uma visão eurocêntrica acaba sendo um veículo formador de (pré) conceitos. A escola como um espaço também formador acaba contribuindo com a propagação de tais pensamentos. Como diria Bhabha (2013, p. 72), a “[...] própria natureza da humanidade se aliena na condição colonial”, não exatamente por vontade própria, mas devido à forma com que as coisas foram impostas. Isso pode ser percebido nesta afirmação de Quijano (2005, p. 116):

América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. [...]. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, [...] os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais.

Assim sendo, tem sido difícil conseguir avançar, romper ou desconstruir o pensamento e o comportamento racista no Brasil, visto que, muitas vezes, as práticas de ensino não dão conta de tensionar os conteúdos apresentados nos materiais de apoio didático, a exemplo do dicionário aqui elencado.

Tais situações remetem a problematizar as questões étnicas e raciais, já que estas aparecem nas formulações de conceitos estereotipados que subjagam os/as negros/as como alguém ruim ou feio/a. Nessa forma de ver, “[...] o sistema escrito ou o sistema falado de uma língua em particular são ambos, obviamente, considerados linguagens” (HALL, 2016, p. 37) e a linguagem emite significados importantes, seja para pessoas, seja para coisas, carregados de culturas e subjetividades. Quando as práticas pedagógicas não oportunizam questionar tais sentidos da linguagem, entendemos, então, que cabe tensioná-las.

O termo “preto”, ao ser proferido ou escrito, como na atividade destacada na Figura 1, ajuda a pensar nas questões étnico-raciais no ambiente escolar. Tanto na linguagem quanto impregnado nos registros escritos, como nos dicionários, aparecem informações estereotipadas do/a negro/a, sendo essas informações, muitas vezes, tidas como verdades, já que estão oficializadas em documentos, como é o caso dos dicionários. Dessa forma, os termos “preto”, “negro”, “negrinho”, dentre outros, reafirmam-se na versão eurocentrada imposta pela colonialidade.

Dessa maneira, podemos compreender como tem sido a trajetória de vida de sujeitos negros e afrodescendentes, que crescem aprendendo que o preto carrega a marca de tudo que é

ruim, como afirma Quijano (2005). Esses sujeitos vivem no anseio de serem aceitos socialmente, carregam consigo o estigma da cor preta em sua pele, a marca do que é “maléfico”. Isso me leva a concordar com Goffman (2008, p. 23) ao apontar que “[...] o cego, o doente, o surdo, o aleijado nunca podem estar seguros sobre qual será a atitude de um novo conhecido, se ele será receptivo ou não, até que se estabeleça o contato. É exatamente, essa a posição [...] do negro [...]”. Nesse sentido, é possível entender que o preto vive seu cotidiano tentando ser aceito, esperando de cada contato humano uma reação, porque nunca se sabe quando se deparará com um racista, já que nossa cultura impôs e naturalizou o branco como a cor da normalidade aceitável.

Os sujeitos negros e afrodescendentes carregam diferenças fora da suposta normalidade, sofrendo todo tipo de rejeições e males da cor preta, e são, por serem pretos, estigmatizados e inferiorizados social e culturalmente. Assim, não é difícil compreender por que há resistência tanto na afirmação de identidade étnico-racial quanto na necessidade de encaixar-se no branqueamento identitário em troca de aceitação social.

Nessa forma de ver, por mais que haja avanço no sistema educacional e que este tenha possibilitado mais acesso e permanência por meio das políticas de ações afirmativas, ainda não foi possível superar o racismo posto culturalmente, nem mesmo nos espaços escolares. Além disso, a igualdade de condições para a permanência ainda tem sido difícil para estudantes marcados pelas condições postas historicamente.

Meu processo escolar vivenciado em uma cidade do interior de Alagoas, na Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio chamada Edval Lemos Santos, na qual estudei até a 5ª série, funcionava nos moldes que remetem às práticas de ensino tradicional, que se instalaram na cultura das escolas brasileiras e que tem sido difícil rompê-las. Como afirma Behrens (2011, p. 42), “[...] o aluno como indivíduo, único e isolado, deve ser instruído e precisa assimilar a transmissão dos conhecimentos propostos”, ou seja, tínhamos apenas que receber o conhecimento que nos era passado, sem quaisquer indagações.

Em completo silêncio, ficávamos comportados, reproduzindo e decorando os conteúdos. Assim, eu e meus colegas de turma tínhamos de mostrar o aproveitamento de nossos aprendizados, obtendo boas notas nas provas, inclusive respostas contrárias ao esperado pelo professor eram marcadas de vermelho. Isso sempre me despertou sentimentos negativos, que me representavam como má aluna, má estudante, que eu não era boa o suficiente para galgar novos rumos nos estudos.

Essa abordagem tradicional dava-se até mesmo nas atividades extraclasse, como o momento cívico em que cantávamos o Hino Nacional em ordem, na grade curricular. Além das

disciplinas comuns que conhecemos atualmente, tínhamos as disciplinas de Francês, Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica. Nessa época, anos finais de 1980 e início de 1990, ainda havia castigos por mal comportamento, momento em que o estudante ficava em pé próximo ao quadro (lousa), de costas para os restantes dos estudantes que se encontravam em sala. Se nossos pais ficassem sabendo, ainda éramos castigados fisicamente em casa.

Com relação às memórias, além dos espaços de formação básica escolar, trago recordações desagradáveis das quais não posso me livrar: o estigma³ da cor preta e outras sobre as quais nem me atrevo a discorrer. Por ser supostamente diferente ou fora da “normalidade” social, eu era estigmatizada, pois apresentava características ou sinônimos de coisas consideradas ruins, como a cor preta (QUIJANO, 2005). Dessa maneira, um sujeito era/é tratado, portanto, de acordo com suas marcas apresentadas, bem como era/é estigmatizado por ser “anormal”. Por isso, também precisava/precisa ser rejeitado, evitável (GOFFMAN, 2008). Embora algumas dessas situações esteja ligada à escola, possuo um vasto repertório de lembranças ligadas aos comportamentos racistas presentes, os quais, naquela época, não entendia, mas que, hoje, vejo suas marcas grudadas em mim, como algo entranhado na alma. Para Santos e Alves (2019, p. 89): “A história de discriminação racial no Brasil tem raízes que ainda não conseguimos desvincular ou exterminar do processo cotidiano de homens e mulheres negras, que têm sofrido barbaridades durante o processo de construção das suas histórias particulares de vida”. Os negros continuam a sofrer resquício da história nos mais diversos espaços sociais, e a escola tem sido um desses espaço, e, assim, vem marcando a trajetória de vida dos sujeitos conforme a cor da sua pele.

Nesse sentido, trago memórias tanto ocorridas no ambiente da escola, quanto durante o trajeto de casa para a escola, e da escola para casa. Situações que somente agora consigo olhar as marcas que possuo por ter a cor de pele escurecida. Vim, então, perceber como essas marcas

³ “Podem-se mencionar três tipos de estigma nitidamente diferentes. Em primeiro lugar, há as abominações do corpo – as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamentos político radical. Finalmente, há os estigma tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família. Em todos os exemplos de estigma, entretanto, inclusive aqueles que os gregos tinham em mente [...]” (GOFFMAN, 2008, p. 14).

“Os gregos, que tinham bastante conhecimentos de recursos visuais, criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou um traidor – uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada, especialmente em lugares públicos.” (GOFFMAN, 2008, p. 11).

foram, historicamente, produzidas, em especial no que se refere à mulher, negra e pobre no Brasil.

Foram diversas situações vivenciadas em sala de aula, praticadas por parte de colegas, insultos por ser negra e pobre, ofensas relacionadas às características físicas como os cabelos, o nariz, com relação às vestimentas, e até mesmo relacionada a meu cheiro. Apesar dessas situações, acredito que foi uma época que particularmente adquiri conhecimentos escolares que considero sólidos em relação ao restante do meu processo de aprendizagem no ensino básico.

Mesmo diante de tantas situações de racismo, de preconceito e de exclusão, eu tirava boas notas, especialmente em Português e Matemática, o que era motivo de satisfação em casa, por conta de saber a tabuada. Considerando o ensino daquela época, isso era bem significativo, até porque precisava trabalhar com as vendas com meu pai e irmãos. Assim, a matemática me ajudava. Cabe lembrar que tínhamos recém-saído do contexto da ditadura militar, que chegou ao fim no ano de 1985. Naquela época, esses tipos de prática e cultura escolar eram tidos como eficazes, inclusive as disciplinas atendiam à demanda daquele contexto, aos moldes dos padrões militares. A esse respeito, Behrens (2011, p. 82) afirma:

Na realidade, a escola precisa propiciar um ambiente em que os professores e alunos sujeitos do processo possam gestar projetos conjuntos que propiciem produção do conhecimento. Neste contexto, a escola deve se apresentar como um ambiente inovador, transformador e participativo, no qual os alunos e os professores sejam reconhecidos como sujeitos capazes de inovar e de produzir conhecimento.

Embora o que se espera da educação atual seja exatamente o que sugere Behrens (2011), no período citado não se permitia que houvesse uma abordagem em que os sujeitos fossem protagonistas do processo escolar, nem havia amparo como temos hoje, por meio dos documentos oficiais que regem a educação brasileira, em especial a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018).

Ainda que o período de abordagem tradicional tenha se prologado por muitos anos e tenha sido desafiadora sua forma de propor conhecimentos aos estudantes, ele obteve seus méritos e foi válido para uma determinada época. Contudo, em função de estarmos vivenciando uma nova realidade social no século XXI, em que o processo educacional de ensino aprendizagem trata o estudante como protagonista, o método tradicional é rejeitado, visto que este trata os estudantes como meros receptores do conhecimento. Nesse sentido, precisamos romper com pensamentos e práticas que não valorizam o estudante, que ele seja capaz de interagir e de participar na construção do seu próprio conhecimento.

Segundo Behrens (2011, p. 40), “[...] as abordagens pedagógicas que visavam a reprodução, a repetição e uma visão mecanicista da prática educativa foram denominadas como paradigma tradicional, paradigma escolanovista e paradigma tecnicista”, e tinham a figura do professor como único detentor do conhecimento. Ainda que tenham sido práticas válidas que vigoraram por longos e distintos períodos, suas filosofias tinham como enfoque principal apenas reproduzir o conhecimento (BEHRENS, 2011).

É no sentido de transformação que devemos pensar a educação e os processos de ensino e aprendizagem, sob olhares dos novos paradigmas, de uma educação em tempo de modernidade. Isso nos possibilita pensar, inserir e articular discussões contemporâneas como as que propõem os Estudos Culturais, que sempre foram silenciadas (HALL, 2013), a exemplo das discussões da educação sobre as relações étnico-raciais nas práticas escolares, que possibilitam descolonizar os sujeitos, como também decolonizar os conhecimentos e, assim, inserir novos jeitos de fazer educação, transformando, decolonizando conhecimentos que são postos por meio dos conteúdos curriculares inseridos em sala de aula.

Recordo que minha necessidade de sobrevivência me fez retardar meus estudos, mas, ainda assim, aproveitei as oportunidades que foram proporcionadas, mesmo diante das dificuldades. No Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, estudei quase todo no modelo do antigo Supletivo, no horário noturno, justamente por minha necessidade de trabalhar e minha vontade de continuar estudando.

No final do ano de 1993, migrei da minha cidade natal para a cidade de Porto Velho, Estado de Rondônia, com um casal de família com três filhas, todos brancos, com quem já trabalhava de doméstica e babá de sua filha mais nova, que tinha pouco mais de um ano. Esse foi um dos anos que pausei meus estudos, retornando aos estudos em 1994, na 6ª série, em módulo Supletivo no horário noturno. Durante o dia, realizava as atividades de cuidados da casa e de cuidados da filha mais nova do casal, segunda a segunda. Somente à noite, tinha disponibilidade de horário para estudar.

Dessa forma, no decorrer do dia, não possuía disponibilidade para realizar atividades da escola, ou estudos extras. Por isso, hoje, entendo as minhas condições de desigualdade perante a possibilidade de um estudante não frequentar a escola em horário ideal, bem como de não precisar trabalhar durante seu processo de formação escolar. Aqui posso até citar, como exemplo, as filhas do casal para o qual trabalhei, que, além de estudar em escolas particulares, possuíam tempo disponível quando não estavam na escola para realizar seus estudos e suas atividades da escola, bem como estudos extraclases e outros cursos de formação complementares.

Vivenciei coisas que minhas lembranças não me deixam esquecer. Lembro-me, até hoje, das falas da minha patroa em tom de “brincadeira” e sorriso debochado, que fazia em família (dela), quando se referia a mim, por vezes “negrinha”, outra por “a preta”, entre outras brincadeiras que sempre soava como deboche e tons pejorativos. Era um comportamento que, na época, eu não entendia, mas que, com o passar dos anos e com acesso à universidade, voltando sempre às minhas lembranças, fui aos poucos compreendendo o peso daquelas palavras e as marcas que elas me deixaram, as quais foram reforçadas significativamente nos anos posteriores quando me casei.

Mesmo passando por diversas situações em que o racismo se fazia presente, embora naqueles momentos passados eu não possuía entendimento sobre ele, com o passar do tempo e do meu amadurecimento pude perceber o quanto os sujeitos têm sido cruéis para com o outro por conta de possuir a cor da pele mais escurecida. Assim como na trajetória escolar, nos mais diversos setores da sociedade, não foi diferente. Seria ocupar muito espaço aqui detalhar cada situação, comportamentos (brincadeiras), olhares e frases mal-intencionadas, ou não. Hoje, entendendo um pouco mais esse processo, dei-me conta de que, na casa da “família” (casamento), vivenciei momentos tão dolorosos de práticas racistas quanto fora dela, (casa/família) na sociedade de modo geral.

Apesar de não me abater mais por questões vivenciadas no período do casamento, recordo-me de cada comportamento, fala, brincadeira e exaltação momentânea do meu ex-marido como se ele fosse o meu colonizador, senhor, capataz (infelizmente, era assim), que se comportava para reforçar as minhas condições socioeconômicas, meu gênero e, principalmente, minha raça/cor.

Preciso destacar, brevemente, o quanto esse período da minha vida está tão fortemente amarrado às questões étnico-raciais existentes em nosso país. Eram situações que, somente a partir do acesso ao Ensino Superior, comecei aos poucos a compreender, especialmente o papel de esposa que meu ex-marido colocou na minha vida, de meu “colonizador”, “senhor”, “capataz”. Sim, porque, segundo ele, ele me salvou, civilizou e, também, me castigou, me dando reforços pedagógicos antecipados quando necessário – assim como os negros escravizados, os quais eram castigados por antecipação por seus senhores e capatazes (RIBEIRO, 2015) – para que eu não esquecesse “quem eu era”, “de onde vim” e “qual era o meu lugar dentro da sociedade”.

Para não adentrar os detalhes e as marcas deixadas por ele (ex-marido) e não fugir ao propósito deste relato, resumo com uma das frases mais continuamente repetidas e profundas quando dizia “ter me salvado quando se casou comigo”, pois ele era de pele clara, embora, no

meu entender, era um negro que queria ser ou se via branco (FANON, 2008). Assim, o discurso de meu ex-marido era de que ele havia me salvado, até então, de minhas condições de mulher, de pobre e de negra.

Quando Fanon (2008) discute a negação da identidade negra em meio ao processo de aceitação da cor/raça, isso faz sentido para mim, pois muitas das minhas escolhas foram realizadas no processo de rejeitar ser eu mesma, ser de cor de pele escurecida, de cabelos crespos, de nariz alargado, de rejeitar me envolver com alguém tão negro quanto eu, visto que isso poderia escurecer ainda mais a cor da pele de meus descendentes ou fosse me sentir inferiorizada perante a sociedade branca, eurocentrada. Assim, vejo-me, hoje, no comportamento das pacientes de Fanon (2008) quando não queriam ser vistas, deitar-se ou misturar-se com sujeitos de sua própria raça/cor, pois viam nisso uma chance de ascensão social de modo geral.

Nesse processo, eu buscava resistir, alisando o cabelo, me declarando parda, o que não deixa de ser o mesmo negro, de acordo com Dantas, Mattos e Abreu (2012). Assim, tentava ser aceita por conta da cultura do branqueamento que eu não entendia. Rejeitava flerte de um negro. Se fosse um branco, seria diferente, eu estaria ao lado de alguém socialmente aceito; e, de lucro, também estaria clareando a cor da minha pele na pessoa de meus descendentes. Esse comportamento me levaria a ser quase branca, como pensavam as pacientes de Fanon (2008), que se submetiam a aceitar quaisquer situações, desde que estivessem ao lado de um branco. Assim, eu vim me construindo até me dar conta dos processos pelos quais fui submetida pela cultura eurocêntrica.

Outros momentos da minha vida também vêm arraigados de questões que reforçam, de forma negativa, a construção identitária de uma mulher negra, como no momento que interrompi meus estudos. Sendo ainda menor de idade, eu já adiava a idade “ideal” de formação escolar, ocorrência comum entre jovens negros e negras pobres que, muitas vezes, param seus estudos para trabalhar e ajudar no sustento da família (QUEIROZ, 2004). O trabalho de babá e de doméstica, além de lugar de subalternidade, é onde as mulheres negras encontram opção de trabalho e onde estão em maiores números (FERNANDES, 2017).

Minhas memórias remetem ao racismo impregnado nas falas, nos comportamentos, nas piadas, nas brincadeiras, porém negado diante da falsa democracia racial existente, pois essas situações aparecem naturalizadas no cotidiano de negros e de pobres. Embora eu tenha conseguido, de alguma forma, subverter o sistema de subalternidade e da exclusão, vejo que essas trajetórias de vida cheia de obstáculos e de sofrimentos por conta da raça/cor são reservadas aos sujeitos negros e pobres.

É importante ressaltar que, por ter tido a necessidade de interromper alguns anos escolares, como já mencionado, encontrei no Supletivo a possibilidade para recuperar os anos de estudos perdidos até então. Nesse sentido, o Art. 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, a LDB (BRASIL, 1996), vem contemplando a formação de alunos que se encontra nas seguintes condições:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996, n.p.).

A modalidade EJA proporciona amparo de forma oficial destinado a jovens e a adultos que estão em defasagem escolar. Por isso, obtive oportunidade de dar continuidade aos meus estudos, já que me encontrava atrasada no ciclo regular do sistema de ensino formal, pois eu trabalhava durante o dia e estudava durante a noite. Foi assim que encontrei o modo para concluir meu ensino básico.

Essa modalidade de ensino tem sido fundamental para os sujeitos que se encontram fora da idade ideal de acesso ao ensino básico. Embora seja uma situação desafiadora cumprir uma carga diurna de trabalho e outra noturna de estudo, tem sido a saída para muitos estudantes, pois no “[...] contexto escolar da EJA, formado por sujeitos advindos de realidades distintas, sobreviventes no mercado de trabalho, alguns possuem família estruturada e assumem responsabilidades que os impedem a uma dedicação total aos estudos” (FELICIANO; FERREIRA; DELGADO, 2018, p. 12).

Essas condições a mim impostas reforçam meu entendimento sobre as desigualdades entre os sujeitos, pois, no que se refere a um bom aproveitamento de estudo, os obstáculos ficam maiores para esses sujeitos que pretenderem disputar uma vaga no nível superior de ensino. Isso se dá, principalmente, porque “[...] as disciplinas trabalhadas na modalidade EJA [...] na maioria das vezes se prendem somente [à] leitura e [à] escrita, [a] operações matemáticas” (FELICIANO; FERREIRA; DELGADO, 2018, p. 11). Assim sendo, a EJA oferece uma grade curricular focada nas disciplinas consideradas essenciais.

Outras situações inerentes a qualquer estudante inserido na modalidade EJA são suas especificidades, pois “[...] a escola precisa atuar como espaço de reflexões, com ações acessíveis aos conhecimentos, respeitando as diversidades e oferecendo oportunidades

múltiplas de desempenho consoante as capacidades e individualidades” (FELICIANO; FERREIRA; DELGADO, 2018, p. 10), para que, assim, haja a superação das desigualdades existentes. Para Santos e Silva (2020, p. 2):

Ao discorrer sobre os sujeitos da EJA, podemos fazê-lo a partir de diferentes pontos de análise. Podemos nos ater às questões legais, aos aspectos cognoscitivos, aos geracionais, às condições de classe social, de gênero, de raça/etnia, de origem (urbana ou do campo), aos contextos históricos, sociais, culturais, econômicos ou políticos em que se inserem os sujeitos estudantes da EJA e suas trajetórias de vida.

Ainda que a EJA seja a saída para retornar ou continuar os estudos, podemos perceber que sua clientela faz parte de um grupo menos prestigiado da sociedade, é uma camada excluída socialmente, da qual posso falar, pois fiz parte dessa clientela. “[...] analisando-se a produção teórica acerca dos sujeitos da EJA é possível, então, identificar a existência de aspectos que são comuns, [...] a vivência de diversas formas de exclusão social; as trajetórias escolares entrecortadas e marcadas por processos de exclusão da e na escola” (SANTOS; SILVA, 2020, p. 4).

Assim, muitos desses sujeitos procuram a escola não apenas para finalizar os estudos, ou resgatar o tempo de escolarização perdida, mas também para resgatar um pouco da vida social, cultural, além de buscar novas experiências e conhecimentos, que os coloquem de volta ao mercado de trabalho, como também ao meio social, pois “[...] esse público se encontra fora do ambiente escolar há bastante tempo e a escolarização possibilita um diferencial no mercado numa possível ascensão social” (FELICIANO; FERREIRA; DELGADO, 2018, p. 2). Assim, a necessidade de subsistência tem sido um dos fatores que impede essa clientela de prosseguir os estudos.

Os obstáculos por conta do racismo e do preconceito entranhado na sociedade fizeram com que eu não entendesse o que acontecia comigo. Contudo, agora, posso refletir o quanto o racismo entranhado tem causado danos aos sujeitos de raça/cor preta, e a saída é prosseguir lutando para superar as condições impostas historicamente.

As práticas racistas, ao mesmo tempo em que são negadas, são visivelmente praticadas. O racismo existe tanto de forma velada como naturalizada, talvez por isso transborda por meio da intolerância. Assim, “[...] nas interações sociais, os norte-americanos e brasileiros continuam a usar a cor da pele como forma de avaliar o comportamento e o valor das pessoas” (TELLES, 2003, p. 15). Nesse sentido, é emergente continuar lutando, não somente para que a Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a) seja de fato aplicada nos currículos das escolas públicas, mas

que sua obrigatoriedade seja trabalhada em todas as disciplinas, dando ênfase na história e na cultura afro-brasileira e africana, além das questões indígenas previstas na referida Lei.

Para os negros, o acesso e a permanência nos espaços escolares e acadêmicos tem lhes custado um alto preço, mesmo com leis reparadoras. Ainda tem sido insuficiente colocar esses sujeitos em situação justa, de igualdade em relação aos sujeitos de raça/cor branca, masculina, heterossexual, entre outros. “[...] nessa perspectiva, dá-se no sistema educacional um processo perverso de inclusão cuja finalidade é excluir de forma branda, contínua, invisível, despercebida e, por isso mesmo, eficiente” (QUEIROZ, 2004, p. 15).

Os negros ainda têm vivenciado, diariamente inclusive, nos corredores das escolas e das universidades, situações que dão conta do racismo existente no país. Na minha trajetória acadêmica, pude contar com apoio de familiares e amigos, mas principalmente de docentes comprometidos com suas atribuições, capacitados, dedicados à formação dessa nova demanda profissional. Encontrei alguns docentes que transmitiam um lado humanizado e acolhedor, eles procuravam me incentivar, me motivar diante das minhas dificuldades, para que eu continuasse em busca de conquistas. Isso fez toda a diferença em se tratando das condições que sempre perpasssei, mesmo durante o período da Graduação. Minha autonarrativa mostra parte de minhas memórias, as quais me ajudaram a pensar sobre as questões étnico-raciais que emergem, inclusive nos espaços escolares.

1.2 A pesquisa sobre as relações étnico-raciais nos cadernos escolares: objetivos, justificativa e articulações teórico-metodológicas

Por meio do curso de Licenciatura em Pedagogia, em um trabalho desenvolvido na disciplina Currículos e no Programa da Educação I, tive um despertar sobre a questão do processo que perpassa a identidade do sujeito. Com o Trabalho de Conclusão de Curso I, em seguida, com a Pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-I), desenvolvida nos anos de 2018/2019, realizada no âmbito da UFAM, no IEAA, surgiu o meu interesse pela temática. Com o PIBIC-II, realizei a última pesquisa, quando já havia finalizado o curso de Pedagogia; eu era, portanto, egressa da universidade, mas continuei como voluntária, para poder dar continuidade às investigações que o PIBIC-I não havia dado conta de responder. Assim, no PIBIC-I, a pesquisa intitulada *A Presença de mulheres negras no IEAA/UFAM: identidade/diferença e gênero na Educação Superior* (SANTOS, 2019) investigou a presença das mulheres que se autodeclaravam “negras”. A seleção dessas mulheres foi realizada após o levantamento oficial dos dados, que foram disponibilizados pelo IEAA sobre a autodeclaração, que eram realizadas no ato da matrícula.

Nos resultados dessa pesquisa, percebemos que as mulheres estudantes negras do IEAA não somente manifestavam negação identitária, algo que vem sendo imposto pela cultura do branqueamento no país, mas também um certo desconhecimento a respeito da construção da história do Brasil bem como sobre a importância da participação dos negros nessa construção.

Partindo dessa pesquisa, como aponte, surgiram novos questionamentos e inquietações, as quais motivaram um novo tema de pesquisa a ser investigado no PIBIC-II, desenvolvida nos anos de 2019/2020, com orientação da pesquisadora responsável Professora Doutora Maria Isabel Alonso Alves. O título da pesquisa – *Me declaro negra porque não posso me declarar branca* (SANTOS, 2020) – foi gerado a partir de uma fala de uma estudante negra abordada no IEAA e que se encontrava regularmente matriculada no *campus*, mas que não pôde participar da pesquisa anterior porque trazia, como critério de seleção das possíveis voluntárias da pesquisa, a autodeclaração perante o sistema da universidade e sua autoaceitação identitária.

A partir dos resultados produzidos pela pesquisa do PIBIC-II, foi possível perceber que havia realmente uma negação da identidade étnica e racial das mulheres entrevistadas, por conta da cultura do branqueamento já mencionada, que levam as mulheres a procurar, de alguma forma, algo que possam branquear a sua cor da pele, para que, assim, possam ser socialmente mais aceitas, devido à cultura impregnada e reproduzida, inclusive, por meio de conhecimentos eurocentrados. Segundo Ribeiro (2018), a escola tem sido, até os dias atuais, um desses locais de reprodução e de legitimação da cultura e dos conhecimentos eurocentrados, os quais têm sido impostos como ideais a serem seguidos e que colocam o homem, heterossexual, branco e cristão, como modelo de padrão de superioridade. Assim, tudo que for diferente disso não é aceito socialmente (SILVA, 2013).

Destaco, ainda, que, em meio a cada análise dos relatos das novas entrevistadas, surgiam novas inquietações que me levaram a querer entender a relação sobre a questão do reconhecimento e da aceitação identitária dessas mulheres/estudantes/negras, com relação ao seu processo de formação escolar, visto que suas falas eram semelhantes às falas das entrevistadas da pesquisa anterior no que se refere ao empoderamento, à negação e à aceitação identitária e a conhecimentos sobre a história e a participação do negro no processo de construção do país. Isso me remeteu a pensar que haveria uma possível lacuna em seus processos de formação escolar na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio. Dessa forma, foi possível ver nos resultados encontrados na pesquisa do PIBIC-II que, somente após terem estudado alguns períodos no Ensino Superior, que essas mulheres passavam a reconhecer-se, aceitar-se e empoderar-se como mulher/estudante/negra, ainda que carregando toda uma carga histórica de negação.

Isso me motivou a levantar a seguinte problemática para esta pesquisa de Mestrado: Como estão sendo trabalhadas as questões étnico-raciais no ensino básico, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental do contexto educacional da cidade de Humaitá-AM?

Para responder a essa questão, traçamos o seguinte objetivo geral: identificar questões étnico-raciais nos conteúdos ministrados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em 2020, a partir de registros feitos pelos alunos em seus cadernos escolares no contexto de Humaitá-AM, município localizado no Estado do Amazonas (AM). Para alcançarmos esse objetivo, os objetivos específicos delineados foram: a) analisar os conteúdos que são abordados nas práticas docentes por meio dos cadernos de alunos, se contempla as questões étnico-raciais, conforme a Lei Nº 11.645/2008 e demais documentos oficiais; b) perceber se, nas práticas docentes, a partir das análises dos cadernos escolares, há a presença de conteúdos escolares que discutem as questões étnico-raciais; c) analisar as propostas curriculares do estado e do município no sentido de perceber as questões étnico-raciais nesses documentos.

Desse modo, nesta pesquisa, buscamos pensar a temática a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto educacional do município de Humaitá-AM, tendo como objeto de investigação o caderno escolar como artefato empírico de pesquisa. Assim, o material de análise foram cadernos escolares usados por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no intuito de percebermos se, nesses cadernos, havia conteúdos ou discussões que pudessem apontar para práticas docentes que abordassem as questões étnico-raciais e a aplicabilidade da Lei Nº 11.645/2008, a qual determina a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira (BRASIL, 2008a).

Outras questões também nortearam esta pesquisa: A Lei Nº 11.645/2008 está sendo aplicada no currículo escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto educacional de Humaitá? Quais conteúdos foram abordados a partir dos escritos dos cadernos de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental tendo em vista as relações da educação étnico-racial? Que olhares docentes aparecem nos conteúdos escolares que abordam as questões étnico-raciais presentes nos cadernos dos alunos?

Partindo dessas questões, buscamos trazer respostas que auxiliem a compreender sobre a problemática em questão. Ainda que de forma breve, procuramos, também, perceber a aplicabilidade da Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), e outros documentos oficiais que regem a educação brasileira, como a BNCC (BRASIL, 2018) e a LDB (BRASIL, 1996), além das Propostas Curriculares do Estado do Amazonas e do município de Humaitá, a saber: Proposta Curricular do Ensino Fundamental do 1º, 2º e 3º ano do I Ciclo (AMAZONAS, 2008a) e Proposta Curricular do Ensino Fundamental do 4º e 5º ano do II Ciclo (AMAZONAS, 2008b)

e Planejamento Curricular Anual do Município de Humaitá-AM (HUMAITÁ, 2020) e outros que se fazem importantes para esta discussão, inclusive se estão de acordo com a Constituição Federativa do Brasil (BRASIL, 1988).

Trazer esse tema para o campo de pesquisa foi algo instigador devido à necessidade de discutirmos e refletirmos sobre as questões étnico-raciais, principalmente por ser essa uma temática pouca abordada de modo geral em nosso campo universitário no Sul do Amazonas. A pesquisa foi de cunho qualitativo, para melhor análise dos resultados, e teve o apoio da revisão de literatura sobre questões étnico-raciais na Lei Nº 11.645/2008 e em teóricos que perpassam o campo dos Estudos Culturais e do Grupo Modernidade/Colonialidade, como Fanon (2008), Hall (2013), Quijano (2005) e Silva (2013), entre outros, para que, assim, consigamos responder aos objetivos desta pesquisa e perceber se o contexto educacional de Humaitá-AM trabalha, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conteúdos curriculares sobre a educação das relações étnico-raciais, conforme determina a Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a). Cabe pontuarmos que trabalhamos com o contexto educacional do município de Humaitá-AM; assim sendo, não ficamos limitadas a nenhuma escola específica.

A pesquisa foi de cunho documental, na qual também se encaixam os documentos e as leis mencionados e, especialmente, os cadernos com escritos de alunos, que é o principal recurso e artefato empírico desta pesquisa, que se limitou a cadernos usados por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental do contexto educacional de Humaitá-AM dos 1º, 2º e 3º anos em 2020. Ressaltamos que a Lei Nº 11.645/2008 sugere que os conteúdos étnico-raciais sejam trabalhados nas disciplinas de Arte, Literatura e História preferivelmente (BRASIL, 2008a).

Esta pesquisa foi realizada em três etapas: 1) levantamento bibliográfico sobre a temática a ser trabalhada; 2) realização da pesquisa documental, por meio da qual buscamos analisar o que diz a Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), e outros documentos oficiais já citados e os cadernos dos alunos como principal artefato de pesquisa; 3) elaboração e sistematização dos dados produzidos, que resultou nesta dissertação e em produções publicadas, divulgadas e apresentadas em eventos científicos.

Reforçando a ideia de mostrar as práticas vivenciadas e articuladas com os documentos oficiais e teóricos que versam sobre as temáticas discutidas e com a narração autobiográfica de uma mulher estudante negra, consideramos autores de variados campos teóricos para descrever os contextos históricos, principalmente aqueles que versam sobre a História do Brasil Colônia, História da Educação Brasileira, Movimentos Negros, Questões Étnico-Raciais, como Fanon (2008), Fernandes (2017), Gomes (2019), Hall (2013), Munanga (1990), Quijano (2005),

Ribeiro (2015), entre outros que nos auxiliaram a compreender melhor as questões levantadas. Com isso, esperamos contribuir nos debates a respeito do ensino na educação brasileira.

Nesse sentido, lembramos que a história da civilização humana tem mostrado, desde o início da construção da sociedade existente, que o homem tem resistido a aceitar o diferente (SILVA, 2013), principalmente quando essas diferenças marcam uma relação de superioridade *versus* inferioridade aprendida, imposta e disseminada pelos colonizadores europeus. Para que esse pensamento continue a existir, faz-se necessária a exclusão de grupos supostamente minoritários, como é o caso dos negros, das mulheres e de outros.

1.3 Aproximação com a temática

Penso que, como mulher e estudante negra, minha aproximação com a temática desta pesquisa se deu a partir das memórias trazidas do meu processo de formação pessoal e escolar, pois as experiências vivenciadas me ajudaram a refletir sobre as questões postas, especialmente após alguns períodos quando me encontrava no curso de Licenciatura em Pedagogia no *campus* do IEAA localizado na cidade de Humaitá-AM.

Esse processo de formação acadêmica, no espaço da UFAM, me proporcionou muitas oportunidades, não somente por meio das disciplinas, mas também pela participação em alguns projetos de extensão e de pesquisas desenvolvidas dentro e fora da universidade, em que pude ficar ainda mais próxima da temática. Assim, pude perceber a necessidade de desenvolver pesquisas sobre as questões étnico-raciais no espaço do IEAA. Até o ano de 2018, não foram encontrados trabalhos que discutissem sobre essas questões nesse *campus* universitário. Assim sendo, por ser uma temática relevante e carente de discussões sobre a presença do negro e as questões étnico-raciais de modo geral na sociedade humaitaense bem como na universidade, um espaço multicultural, que busquei trazer novas investigações sobre a temática.

Como já mencionado, por meio da Licenciatura em Pedagogia, pude adentrar e refletir um pouco a respeito das questões étnico-raciais; assim, pude entrelaçar minhas experiências de vida como mulher negra com a pesquisa, as quais me possibilitaram compreender um pouco sobre o processo de identidade que perpassei, por conta da nossa construção histórica que tem silenciado, inferiorizado e subalternizado os negros, durante o percurso escolar, conhecer de fato a construção da história brasileira e o processo que constrói e marca as identidades.

As identidades marcam e classificam os sujeitos em nossa sociedade, porém há um peso maior por conta dos estigmas deixados pelos colonizadores europeus, os quais impuseram padrões que os sujeitos negros precisam subverter para se superarem. De acordo com Quijano

(2005, p. 117), “[...] tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha”. Dessa maneira, entendo que construí e construo, ainda, minha identidade como mulher, mãe, estudante negra, entre outras. Segundo Woodward (2013, p. 42), “[...] as identidades são construídas por meio de uma clara oposição entre nós e eles. A marcação da diferença é, assim, o componente-chave em qualquer sistema de classificação”. Dessa forma, os sujeitos perpassam pelo processo de construção identitária, que é indissociável das questões postas pelo colonialismo.

O Ensino Superior tem sido um espaço que proporciona melhores oportunidades de aprendizagens e, com isso, uma significativa formação e percepção sobre as desigualdades existentes na sociedade, pois há um maior contato com conhecimentos que levam os discentes a construir novos olhares que ultrapassam as barreiras antes desconhecidas. Partindo das pesquisas de PIBIC, pude conhecer pensadores que discutem as questões de raça e de etnia e a respeito de identidade/diferença, as quais aguçaram ainda mais minha curiosidade a respeito do processo como somos construídos identitariamente. Esses pensadores também me ajudaram a me localizar como mulher/estudante/negra e pesquisadora, bem como me possibilitou perceber a importância de uma pesquisa para além da universidade, e como seus resultados nos ajudam a perceber o olhar do outro, e o olhar sobre o outro a partir da nossa realidade, das nossas particularidades e vivências.

O Programa Residência Pedagógica, que me levou a campo, a uma escola Municipal dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em 2018, proporcionou-me observar e participar ativamente de todas as atividades realizadas pela escola, entre elas a prática em sala de aula. Esse movimento foi de grande importância para a minha aquisição de conhecimentos, visto que somente adquirimos as práticas escolares no cotidiano.

Ressalto, também, a importância dos Estágios Supervisionados durante a Licenciatura em Pedagogia, os quais contribuíram muito nesse processo de construção de conhecimentos, por meio de observação do cotidiano escolar, momento em que obtive valiosas experiências, entre elas aprendizagens significativas sobre o que requer a profissão docente e o ser pesquisador. Pude, então, observar e perceber um pouco mais sobre as questões que permeiam o cotidiano de uma escola.

Diante do exposto, afirmo, no papel de pesquisadora, que minha motivação surgiu da percepção do meu reconhecimento de pertencimento racial, bem como do entendimento e da percepção do processo histórico imposto aos negros de modo geral em nosso país. Além disso, despontou da permanente necessidade de discutirmos e refletirmos sobre a temática étnico-

racial em nossa sociedade, nos espaços escolares e de formação. A partir do resgate das memórias, da minha história de vida, fui sendo instigada a fazer minhas primeiras investigações no espaço acadêmico como graduanda do curso de Pedagogia.

Ao realizar esses trabalhos, os quais tiveram resultados relevantes no âmbito do nosso *campus* universitário, eu me aproximei ainda mais da temática, sendo esse o ponto de partida para tentar aproximar o público acadêmico e demais interessados da necessidade de trabalhar as relações da educação étnico-racial. Ao participarmos de projetos e de ações oferecidos pela universidade, adquirimos experiências e conhecimentos que somente o espaço acadêmico pode proporcionar.

Em parceria com as escolas, a universidade proporciona aos sujeitos em processo formativo muitas e ricas experiências. Behrens (2011, p. 80) afirma que “[...] a mudança paradigmática no advento da sociedade do conhecimento desafia as instituições de ensino a repensarem a prática pedagógica oferecida nos meios acadêmicos”. Nesse sentido, os projetos, as atividades de extensão e as pesquisas proporcionam experiências e atendem às demandas que a nova sociedade requer dos educadores, contribuindo, assim, de forma inestimável, para a formação do docente pesquisador, que se inquieta com a necessidade de transformação nos processos de ensino e de aprendizagem.

É importante lembrarmos que são várias as questões que persistem e influenciam a vida pessoal e o processo formativo de sujeitos negros, os quais têm se constituído a partir do olhar colonialista representado nos livros didáticos e muitas vezes reproduzidos nas práticas de ensino escolar. Como resultado dessas práticas colonialistas, há, em muitos casos, uma negação cultural e identitária da população negra no Brasil. Nessa perspectiva, eu me percebo um resultado dessa construção cultural e social em que os negros foram posicionados e passaram a ocupar um lugar de subalternidade, devido ao processo de construção do sujeito ser pautado em inculcações, normas e reproduções estereotipadas.

Com relação ao amparo teórico e metodológico, buscamos articulação entre autores situados em campos teóricos que se aproximam, principalmente aqueles que advêm do campo dos Estudos Culturais e do Grupo Modernidade/Colonialidade, ou outros que podem ser localizados nas teorias de prefixo *pós* nas tessituras deste texto. Cabe lembrarmos que é a partir da articulação com autores que perpassam tais campos que pretendemos Olhar para os dados, em busca de dar significados aos seus conceitos, principalmente aqueles relacionados às questões étnico-raciais.

Dessa maneira, como pesquisadora, sinto-me motivada e responsável em investigar sobre essas questões, as quais considero de grande importância para a nossa sociedade,

trazendo, assim, discussões e reflexões ao *campus* do IEAA/UFAM que possam proporcionar novos conhecimentos. Diante disso, com este trabalho, esperamos também ampliar o que há de fundamentação teórica sobre a temática e, portanto, motivar debates mais frequentes, que possam vir a trazer novos esclarecimentos, que contribuam na compreensão da temática bem como na formação pessoal e profissional de docentes e interessados.

Nesta pesquisa, buscamos, em uma perspectiva social, inquietar e incitar reflexões e mudanças que possam contribuir de modo positivo e transformador no contexto educacional de Humaitá-AM e da sociedade de modo geral. Além disso, procuramos incentivar o corpo técnico e docente do campus do IEAA/UFAM a propor ações que possam levar a discussões mais veementes durante o processo formativo dos discentes, para que, dessa maneira, eles saiam da universidade com um olhar atento para as questões contemporâneas que interferem no processo de construção de formação do sujeito. Que eles possam levar para suas práticas, em sala de aula, conhecimentos e reflexões de como trabalhar a temática étnico-racial de forma mais significativa, contribuindo no ensino e na aprendizagem dos alunos, e que isso cause transformação na via pessoal e profissional deles.

Esperamos, também, levar as discussões geradas aqui à Secretária Estadual de Educação (Seduc) e à Secretaria Municipal de Educação (Semed), para que, dessa forma, professores e acadêmicos possam perceber a importância de como as Escolas Públicas têm trabalhado ou não conteúdos curriculares a respeito das questões étnico-raciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ademais, que fique perceptível a importância de discutirmos sobre essa temática para a construção de conhecimentos e a formação dos alunos, tanto a respeito da identidade étnico-racial dos alunos, como dos conhecimentos sobre a história e a participação dos negros na formação e na construção do país, desde os primeiros anos de vida escolar, de acordo com a obrigatoriedade da Lei Nº 11.645/2008 e demais documentos oficiais já citados.

Pretendemos, dessarte, provocar mudanças, mesmo que pequenas, no contexto educacional de Humaitá-AM e na sociedade, de modo geral, fortalecendo os sujeitos negros, os quais têm carregado, em sua trajetória de vida pessoal e profissional, grandes obstáculos, por não compreenderem a história que lhes foi imposta e construída por ideias racistas, machistas, patriarcais. Afinal, ainda não conseguimos superar, nem avançar, a respeito da identidade/diferença bem como da superioridade de raça *versus* branqueamento.

Cabe ressaltarmos que, a partir do desenvolvimento desta pesquisa, foram produzidos dois artigos, intitulados *Produções científicas acerca das questões étnico-raciais presente nos cadernos escolares* (SANTOS; ALVES, 2021) e *O caderno escolar como artefato de pesquisa*

no sul do Amazonas (SANTOS; ALVES, 2022), os quais foram submetidos a revistas científicas e publicados.

1.4 Estrutura da dissertação

Como forma de expor o que foi pensado para esta dissertação, apresento, nesta subseção, a estrutura que a compõe. A primeira seção, esta introdução, nomeada *Abordagens iniciais: olhares e aproximações na pesquisa*, busquei discorrer sobre situações vivenciadas durante toda a minha trajetória de vida e de formação escolar, as quais foram carregadas de cicatrizes/borrões e significados. Teci os trajetos que vivenciei desde as minhas primeiras lembranças na minha cidade natal, bem como em meu processo de migração para Rondônia, até chegar em Humaitá-AM, cidade em que resido e que me possibilitou esta pesquisa. Assim, enquanto fazia mudanças de localidade, eu ia, também, construindo minha identidade, a qual desconhecia. Nessa seção, apresentamos, também, os elementos da pesquisa que propomos, seus objetivos, sua justificativa e as articulações teórico-metodológicas sobre as relações étnico-raciais.

Na segunda seção, intitulada *O caderno escolar como artefato de pesquisa: o percurso teórico-metodológico*, discorreremos sobre os caminhos escolhidos para desenvolver esta pesquisa e sobre o aporte teórico que dá base para a escolha do caderno do aluno como artefato empírico de pesquisa, sendo ele o principal instrumento utilizado para fazer as investigações a respeito da aplicabilidade da Lei N° 11.645/2008. Sendo o caderno do aluno considerado um documento por conter registro escrito e ter sido o principal recurso pedagógico utilizado para registrar conteúdos trabalhados ou não em sala de sala, optamos por ele como material a ser analisado em meio ao contexto de pandemia.

Apresentamos também, na segunda seção, um olhar sobre as escolhas teóricas e suas possíveis articulações entre os campos nos quais nos inspiramos como possibilidade na pesquisa. Discorreremos sobre as lentes teóricas que articulam e embasam os conceitos de colonialidade, colonialismo e colonização, ideias apresentadas nesta dissertação. Tendo em vista que essas escolhas teóricas permitem um olhar diferente sobre as questões étnico-raciais, buscamos destacar os Estudos Culturais e o Grupo Modernidade/Colonialidade, campos teóricos que dão suporte para a compreensão dos sujeitos e suas subjetividades.

Na terceira seção, denominada *O olhar sobre as questões étnico-raciais nos cadernos escolares: articulação entre as contribuições teóricas e históricas*, dissertamos sobre a história da colonização e os efeitos da colonialidade na educação brasileira. Na mesma seção,

apresentamos a revisão de literatura sobre o contexto histórico e a construção da história brasileira, desde o processo de escravidão na África até a chegada dos escravos ao Brasil e as consequências geradas por esses processos para inserção desses povos na sociedade e no sistema educacional brasileiro. Descrevemos, também, sobre as lutas a partir dos movimentos negros por direito de justiça, de reparação e de igualdade. Além disso, buscamos articular o que dizem os documentos oficiais que regem a educação brasileira e as literaturas sobre as questões étnico-raciais, identidade/diferença e cultura que se entrelaçam, influenciam e interferem no processo de construção da identidade, aceitação, reconhecimento e pertencimento étnico-racial dos sujeitos, diante da imposição da teoria do branqueamento e suposta superioridade de raça.

Por fim, trazemos na quarta seção, as considerações finais desta dissertação e, na sequência, as referências. Destacamos que, nas seções mencionadas, estão presentes os “achados” da pesquisa, que dizem respeito às atividades escolares registradas nos cadernos dos alunos, nomeadas na dissertação como “Figuras”. Este texto não conta com uma seção específica de análise. Os registros dos cadernos selecionados estão articulados às discussões das literaturas elencadas e às lentes teóricas adotadas no decorrer do estudo aqui realizado. Assim, os dados e suas respectivas análises encontram-se diluídos nos escritos que mostram os **olhares sobre práticas de ensino que apontam para as questões étnico-raciais no Sul do Amazonas.**

2 O CADERNO ESCOLAR COMO ARTEFATO DE PESQUISA: O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO⁴

[...] é fundamental sair do lugar, experimentar abrir mão das certezas e das verdades, da racionalidade absoluta, abrir passagem para a curiosidade e para o desejo de olhar para nós e os outros

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin *et al.*

No intuito de sairmos do lugar, como apontam Laffin *et al.* (2015, p. 89), nesta pesquisa, tivemos como foco identificar questões étnico-raciais nos conteúdos escolares, ministrados nos anos iniciais do Ensino Fundamental durante o ano de 2020 na rede pública municipal e estadual de Humaitá-AM, a fim de percebermos se houve aplicabilidade da Lei Nº 11.645/2008. Ressaltamos que os registros escritos nos cadernos escolares são considerados documentos passíveis de análises e, no caso desta pesquisa, eles contêm registros do currículo e das práticas pedagógicas docentes.

Cabe lembrarmos que, com base nas leituras de Ribeiro (2015), somos um país que foi colonizado pelos europeus, que nossa história foi construída à base da barbárie e da escravização dos povos negros traficados de sua terra de origem africana, para compor a mão de obra explorada em nosso país. Em consequência desse período, os povos negros sofrem, até hoje, século XXI, os resquícios das ideias construídas fora daqui pela ocidentalidade e disseminadas pelos colonizadores, entre elas destacamos a ideia de inferioridade e de superioridade racial.

O Brasil é, assim, um país colonizado e que foi construído historicamente por meio da exploração e da escravização dos povos africanos e indígenas. Em consequência dessa exploração, a população negra aqui presente sofre com os vestígios do período colonial imposto pelos colonizadores europeus, os quais disseminavam (na colonização) e disseminam (no colonialismo) a ideia de superioridade de raça entre os povos. Entendemos, dessa maneira, como tais conceitos aparecem nos conteúdos escolares a partir dos registros nos cadernos escolares.

Em um sentido mais amplo, podemos mencionar que o caderno escolar se torna um artefato empírico importante a ser pesquisado, podendo ser verificado em seus registros não somente os conteúdos escolares inerentes aos processos de ensino, mas também práticas e cultura escolar, inclusive as aplicações visíveis e invisíveis das propostas curriculares.

⁴ Parte dos apontamentos feitos nesta seção foram publicados em formato de artigo científico na revista REVES - Revista Relações Sociais, v. 5, n. 3 (SANTOS; ALVES, 2022). Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/13816/7214>. Acesso em: 10 set. 2022.

Frago (2008) discorre sobre o processo histórico que deu origem à escrita no âmbito da escola. O autor aponta que ela era realizada por meio de treino em tablete de cera ou em folha de papel avulsa, sendo esses registros uma forma de verificação ou demonstração do aprendizado do estudante ou de sua evolução com a escrita. Assim, os alunos faziam diversas cópias até alcançarem certo nível de perfeição. Ainda de acordo com Frago (2008), as melhores cópias eram encadernadas e reservadas para consultas posteriores, e somente os alunos que tinham uma caligrafia considerada perfeita eram submetidos à exame de avaliação de desempenho ou aprendizado por parte dos docentes.

A esse respeito, Chartier (2002) descreve que, por volta do século XVIII, os colégios passaram a utilizar caderno em branco, encadernado com folhas virgens para que fossem escritas cópias de textos pelos alunos a serem corrigidas pelos docentes. Ressaltamos que Santos e Souza (2005) concordam quando afirmam que o caderno escolar se tornou um objeto de apropriação da escrita e, por meio dele, a escola passou a obter o total controle do ensino das atividades que foram ou não realizadas, o que está sendo ou não aprendido pelo aluno. Ainda, segundo os autores, os cadernos escolares servem como meio para inculcação dos ordenamentos impostos pela escola.

Em visão foucaultiana, inspirada no livro *Vigiar e punir*, o caderno escolar pode ser um instrumento de controle sobre o aprendizado do aluno e sobre a prática pedagógica docente, que poderá ser facilmente verificada nos registros dos cadernos. A escola, nesse sentido, pode utilizar o caderno escolar para exercer controle e vigilância sobre os conteúdos aplicados no contexto da sala de aula pelo docente, da mesma forma que o docente controla o aprendizado do aluno a partir dos conteúdos registrados nos cadernos. A vigilância/o controle pode ocorrer tanto da escola sob alunos e docentes, como, inclusive, do sistema de ensino sob a escola.

Ribeiro (2018), nessa acepção, aponta que a escola é um dos meios de reprodução do pensamento colonial Europeu. Isso nos remete a pensar que talvez os registros dos cadernos escolares estejam repletos ou não do que possivelmente é inculcado e reproduzido nas escolas. Chartier (2002, p. 162) chama atenção para o fato de que “[...] em dois séculos o caderno foi sucessivamente um livro de memória, uma vitrine do trabalho escolar e, por fim, passa a ser o espelho das aprendizagens em curso”. Isso nos leva a perceber a dimensão e a diversidade de informações contidas ou retidas no caderno escolar.

O caderno escolar, nessa forma de ver, mantém-se como uma fonte na qual podem ser encontrados os registros dos conteúdos trabalhados, das práticas e da cultura da escola, além das marcas e/ou “borrões” da subjetividade do aluno. O caderno escolar pode estar repleto de informações que podem ajudar a responder às inquietações que motivaram esta pesquisa sobre

como as questões étnico-raciais têm sido abordadas nos conteúdos escolares, levando em consideração os registros escritos encontrados nos cadernos de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas do contexto da cidade de Humaitá-AM. Evidenciamos que os registros escritos se tornam documentos verificáveis, algo que não se pode negar.

Salientamos, também, que esta pesquisa leva em consideração o ano escolar em que os alunos se encontravam, conforme a Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), a fim de investigarmos se as questões étnico-raciais aparecem nos conteúdos registrados nos cadernos escolares, sob a lente teórica dos Estudos Culturais e do Grupo Modernidade/Colonialidade e autores que permitem articulação com a perspectiva metodológica pós-crítica, que abrem “[...] passagens para outras ferramentas conceituais como raça, etnia, gênero, sexualidade, idade, relações de poder, processos de subjetivação, etc.” (LAFFIN *et al.*, 2015, p. 88).

Entendemos que os caminhos metodológicos que percorremos “[...] permitem pensar o quanto é fundamental sair do lugar, experimentar abrir mão das certezas e das verdades, da racionalidade absoluta, abrir passagem para a curiosidade e para o desejo de olhar para nós e os outros” (LAFFIN *et al.*, 2015, p. 89), como já expomos na epígrafe desta seção. Nesse sentido, a perspectiva metodológica mencionada ajuda a pensar a respeito das questões étnico-raciais, bem como as relações inter(culturais), as representações e os estereótipos, a produção de identidades/diferenças, entre outras relações ou marcas da colonialidade que aparecem nos registros dos alunos em seus cadernos escolares. Compreendemos que os pensadores do campo dos Estudos Culturais e do Grupo Modernidade/Colonialidade ou do giro decolonial contribuem na (des)construção das ideias disseminadas pelos colonizadores europeus, que ainda aparecem nos cadernos escolares por estar fortemente arraigados no contexto cultural brasileiro e postos, inclusive, nos currículos escolares.

A fim de possibilitarmos novos olhares, conhecimentos e descobertas a respeito dessas questões e de como elas vêm sendo trabalhadas no contexto da cultura escolar de Humaitá-AM, buscamos articular a proposta desta pesquisa às análises dos registros dos cadernos dos alunos, tendo como documento norteador a Lei Nº 11.645/2008, a qual regulamenta a inserção da educação das relações étnico-raciais no ensino brasileiro (BRASIL, 2008a).

O Brasil construiu parte de sua história por meio da escravização dos povos negros, que eram trazidos à força de seus países de origem africana. Aqui, eles foram explorados, maltratados, sofreram todo o tipo de barbárie, servindo aos senhores brancos e colonizadores sem qualquer tipo de direitos. Remetemo-nos a Dantas, Mattos e Abreu (2012) visto que os autores apontam que, mesmo após mais de três séculos de história e escravidão, os negros ainda vivem as consequências devastadoras do período colonial e, mesmo após alcançarem a

liberdade, ainda precisam viver como se escravizados estivessem por conta do estigma que carregam e que os inferiorizam. Nessa forma de ver, concordamos que a cor da pele implica as barreiras raciais, inferindo a ideia de uma suposta superioridade de raça (QUIJANO, 2005), que leva, conseqüentemente, à cultura do branqueamento (FANON, 2008). Assim, Aníbal Quijano e Franz Fanon ajudam a entender o estigma racial deixado pelas marcas da colonização quando discutimos raça e cultura do branqueamento. Dantas, Mattos e Abreu (2012, p. 88) também afirmam que a suposta superioridade de raça está impregnada “[...] de maneira incalculável, e quase irreversível em nossa sociedade”.

Contudo, essa situação permanece inferiorizando e estereotipando a população negra no contexto brasileiro, a qual precisa continuar lutando diariamente para se reafirmar como sujeitos em um contexto de diversidade cultural. O conceito de identidade adotado neste texto está ligado ao que sugere Silva (2013, p. 82), ao apontar que “[...] a afirmação da identidade e a marcação diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir”, e, em meio ao racismo, as discriminações e os preconceitos são vivenciados pelos negros por conta da diferença racial, cultural e outras.

Apesar de enfrentarem desigualdades, injustiças e exclusões sociais, os negros continuam lutando por reparação dos direitos que sempre lhes foram negados. É importante lembrarmos que os negros estão sempre ocupando lugares e posições de subalternidade e inferioridade, continuam sofrendo por conta da ideia de superioridade de raça que persiste em nosso país. Nessa perspectiva, pontuamos que “[...] a história do negro foi contada pelo ponto de vista de pessoas brancas elitizadas, escritores que formaram ideias, e opiniões pelo viés do colonizador em detrimento do colonizado escravizado” (FERNANDES, 2017, p. 149). Assim, a desconstrução dessa ideia requer urgência devido à maneira como foi criada a cor preta pelos europeus, como definição de tudo que é inferior e ruim (QUIJANO, 2005), enquanto a cor branca, o branco, o masculino, o hétero e o cristão são considerados, a partir do pensamento moderno, padrões sociais, além de serem sinônimos de superioridade. Essa ideia foi tão bem impregnada que a sociedade brasileira não consegue uma total libertação desse pensamento e da associação com relação à cor e à raça. Conceitos e pensamentos eurocentrados implicam o colonialismo. A colonialidade ocorre por meio das reproduções repassadas por meio da cultura que produzimos e que modelam o sujeito. Tais reproduções podem ser percebidas, inclusive, nos currículos escolares e em seus conteúdos.

Assim, para atendermos às necessidades desta pesquisa, buscamos trazer um olhar sobre a Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a) articulado ao que dizem as legislações brasileiras sobre a educação escolar – Constituição Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), BNCC

(BRASIL, 2018), LDB (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – DCNERER (BRASIL, 2004), Referencial Curricular Amazonense (AMAZONAS, 2018), Proposta Curricular do Ensino Fundamental do 1º, 2º e 3º ano do I Ciclo (AMAZONAS, 2008a) e Proposta Curricular do Ensino Fundamental do 4º e 5º ano do II Ciclo (AMAZONAS, 2008b) dentre outros documentos, inclusive o Planejamento Curricular Anual do Município de Humaitá-AM (HUMAITÁ, 2020), no tocante à Educação das Relações Étnico Raciais.

Um das principais funções do caderno do aluno é a de registrar, de forma escrita e/ou ilustrativa, as informações ensinadas e repassadas pelos docentes, seja em sala de aula, seja em espaços não escolares, como é o caso dos cadernos aqui utilizados como fonte de dados, que foram produzidos no período pandêmico ocorrido no ano de 2020, quando os estudantes tiveram aulas remotas. Assim sendo, consideramos o caderno como um artefato importante na produção de dados, já que, a partir dele, é possível percebermos o currículo e as práticas pedagógicas ali presentes, especialmente daquilo que está visível. Assim, os escritos no caderno emergem “[...] como veículos transmissores de conhecimentos, valores, atitudes e sentimentos, como meio para o estudo do currículo, das diferentes disciplinas e atividades escolares e como um instrumento de expressão pessoal e subjetiva do aluno” (MAHAMUD; BADANELLI, 2017, p. 4). Por conseguinte, o caderno é considerado nesta pesquisa um instrumento de informações que contém diversos componentes do conhecimento que fazem parte do currículo escolar, bem como, disponibiliza aspectos relevantes de cultura e das práticas escolares.

Para realização desta pesquisa, que trata de questões da educação das relações étnico-raciais a partir dos cadernos de alunos, optamos pela pesquisa documental. Para tanto, versarmos com autores que defendem conceitos que estabelecem certa articulação com a perspectiva pós-crítica, a partir de autores e de autoras que perpassam pelo campo dos Estudos Culturais e do Grupo Modernidade e Colonialidade, que se apropriam de discussões contemporâneas, como as questões étnico-raciais, temática desta pesquisa. Segundo Vargas e Xavier (2013, p. 286):

Tais investigações permitem (e exigem) do pesquisador um “fazer inventivo”, no qual diversificadas ferramentas metodológicas poderão ser coordenadas e utilizadas em consonância com aproximação/problematização do objeto de sua investigação e, ainda, com as próprias perspectivas teóricas elencadas (VARGAS; XAVIER, 2013, p. 286).

Desse modo, neste estudo, buscamos trazer o aporte teórico-metodológico que possibilitou responder às nossas indagações e aos objetivos propostos. Amparamo-nos, para a metodologia adotada, em autores que realizaram pesquisas cujos cadernos de alunos foram seus

materiais empíricos. Assim, pautamo-nos em Frago (2008), Kirchner (2018), Santos e Souza (2005), Vieira e Küster (2018), entre outros que contribuíram nas reflexões metodológicas propostas nesta pesquisa. O caderno é considerado, portanto, um artefato empírico que compõe o repertório de dados analisados nesta dissertação de Mestrado.

O caminho que percorremos neste estudo foi em conformidade com a realidade que estávamos vivenciando, o período pandêmico, na sociedade brasileira e no mundo, o que não foi diferente em nosso município de Humaitá-AM, palco de nossas investigações.

Procuramos contribuir nas discussões a respeito da educação e de como as práticas pedagógicas são pensadas e, assim, “[...] livres da armadilha da verdade objetiva e real, eis-nos entregues a dúvidas e incertezas, que afinal, são uma boa razão para pesquisarmos” (MOREIRA; SOARES; FOLLARI, 2011, p. 22). Cabe lembrarmos que a investigação não se limita a responder ou a satisfazer apenas as inquietações do pesquisador, mas contribuir com novas informações sobre as mais diversas questões que abrangem a educação de modo geral, como, neste caso, o ensino da educação das relações étnico-raciais.

2.1 O caderno na pesquisa sobre as questões étnico-raciais na escola

Com o intuito de compreendermos como os conteúdos sobre questões étnico-raciais têm sido abordados, promovidos e adentrado as práticas e a cultura escolar, o caderno como artefato empírico se torna de grande referência para as nossas investigações. A partir de nossas análises, pensamos trazer reflexões e mudanças sobre como esses conteúdos vêm sendo apresentados em sala de aula, com o objetivo de conseguirmos superar e “[...] combater o racismo e garantir a inclusão dos conhecimentos das histórias e culturas historicamente excluídas do currículo escolar e elemento que promove maior democracia curricular, e contribui para a descolonização dos currículos” (SOUZA, 2016, p. 74).

Segundo Ribeiro (2018), as escolas, como grandes formadoras de sujeitos, continuam a reproduzir o conhecimento legitimado pela cultura eurocêntrica. Por trás desse pensamento, escondem-se interesses de ordens econômicas, que se originam no colonialismo e permanecem na colonialidade do poder. Nesse sentido, inferimos que, nos mais diversos espaços e instituições, marcas são deixadas, especialmente na escola, que forma os sujeitos de acordo com seus conceitos de aceitação e seus padrões de normalidade. Assim, grupos considerados minoritários ou diferentes, como negros, indígenas, mulheres, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero, Queer, Intersexo, Assexual e outros (LGBTQIA+), são excluídos socialmente.

Isso nos remete a pensar que, das práticas escolares trazidas nos conteúdos curriculares, grande parte estão expostas nos livros didáticos, material de apoio considerado um dos maiores norteadores das práticas dos professores em sala de aula. Assim, o que é ensinado para os alunos acaba ficando registrado nos cadernos de uso pessoal deles, de modo que o caderno do aluno emite a comprovação do currículo promovido e das práticas docentes.

A Lei Nº 11.645/2008, que dita a obrigatoriedade do ensino dos conteúdos que promova a educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2008a), é incisiva ao afirmar que esses conteúdos devem ser trabalhados em todas as disciplinas do ensino básico, ainda que ressalte a ênfase nas disciplinas de História, de Arte e de Literatura. Dessa maneira, entendemos que essa Lei possibilita, em grande proporção, desenvolver trabalhos para a sua aplicabilidade, por meio das mais diversas áreas de conhecimento. Isso nos remete a acreditar que, por menores que sejam as possibilidades para se aplicar a Lei citada, ainda é possível sua aplicabilidade – embora tenhamos de considerar a falta de formação de professores correspondente a essa temática, a falta de materiais de apoio e, também, a falta de conhecimento da própria Lei Nº 11.645/2008.

Pensamos, porém, que o mais importante seja a disponibilidade do educador não somente em cumprir a lei, mas também em promover o pensamento crítico reflexivo, capaz de ajudar os alunos em formação a desconstruir a versão contada, as ideias impregnadas, para obtenção de uma formação cidadã que os levem a compreender o papel do negro na construção da nossa história, a superar o racismo e a aceitação da sua identidade étnico-racial.

Segundo Fanon (2008), mesmo nas classes com níveis de formação mais elevado, não há muita aceitação do outro. Independentemente da classe social e econômica, o sujeito exclui o outro simplesmente pela cor da sua pele. Isso por conta da história contada, da cultura eurocêntrica arraigada, que, mesmo os sujeitos que possuem acesso a conhecimentos mais avançados, ainda resistem nas diferenças, reproduzem comportamentos racistas e preconceituosos, que inferiorizam os negros. Isso permanecerá por longo período, considerando sua forte impregnação, a lentidão e o interesse do sistema educacional em desconstruir a história pelo viés contado.

É nesse sentido que pensamos os cadernos escolares como fonte escrita de informações sobre como as questões étnico-raciais têm sido abordadas a partir da implementação da Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), que foi uma grande conquista do Movimento Negro Unificado (MNU), criada para estabelecer a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”, nas escolas brasileiras públicas e privadas de Educação Básica de todo país (BRASIL, 2008a). Conforme Vieira e Küster (2018, p. 125):

Considerando a ampliação e a diversidade de fontes documentais, promovida[s] pela história cultural, os cadernos escolares passaram a ser reconhecidos como tal, representando vasto campo para pesquisa em História da Educação. Nessa perspectiva, este estudo analisou questões visíveis e invisíveis, perceptíveis nos registros de cadernos escolares, evidenciando a possibilidade de utilização desses materiais como fontes históricas.

Olhando para os cadernos dessa maneira, podemos entender que o caderno escolar é uma fonte segura, rica e, de certa forma, inquestionável para buscarmos informações que possam amparar os objetivos desta pesquisa. A esse respeito, Souza (2016) aponta que há a necessidade de se investigarem se as questões étnico-raciais estão sendo trabalhadas em sala de aula, “[...] visto que nenhuma lei, por si só, modifica uma realidade ou é determinante para influir no sentimento que uma pessoa tem em relação à outra” (SOUZA, 2016, p. 3). A preocupação torna-se ainda maior com a falta de garantia do cumprimento da Lei Nº 11.645/2008 em nosso país, que legisla e aplica leis conforme interesse ou necessidade de favorecimento da minoria privilegiada, o que não é o caso dos grupos considerados minoritários como negros e índios, por exemplo, os quais são marginalizados.

A Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a) foi criada pela força de diversos movimentos negros, que uniram intelectuais, personalidades, militantes da causa, os quais discutiram sobre a valorização da história e a cultura dos povos negros, em congressos, seminários, conseguindo conquistar a aprovação dessa Lei que ampara a educação das relações étnico-raciais. A Lei é mais uma medida de reparação aos prejuízos causados aos negros, pois muitos ainda tentam tratar essas questões como se realmente nunca tivessem existido, o que tem sido “[...] atrelada [à] ideia de falsa democracia racial, ao mesmo tempo que há a reprodução normatizada do pensamento europeu, especialmente no âmbito escolar” (SOUZA, 2016, p. 62).

Pensando no caderno do aluno como artefato empírico que compõe os dados desta pesquisa, consideramos importante tais reflexões. Uma das principais indagações deste estudo era no sentido de percebermos como se dava o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de Educação Básica, a partir dos conteúdos curriculares trabalhados em sala de aula. Para tanto, escolhemos pesquisar os cadernos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por tratar-se do início do processo formativo do aluno.

Por meio dos registros presentes nos cadernos, é possível percebermos os conteúdos ministrados, a cultura e a prática escolar, pois “[...] o trabalho escolar pode ser encontrado em diversos formatos e cada estudo deve buscar aqueles que melhor respondam às perguntas de sua pesquisa” (MAHAMUD; BADANELLI, 2017, p. 45). Assim, o caderno escolar, neste caso, articula-se ao que foi proposto nesta investigação. O caderno tem sido apontado como “[...] um produto escolar pessoal, vinculado a períodos de aprendizagem e infância, não se encontra em

coleções bibliotecárias. É um objeto de estudo de difícil acesso, pertencendo mais ao âmbito pessoal e íntimo de seu autor, que do público ou pesquisador” (MAHAMUD; BADANELLI, 2017, p. 47).

Essas características citadas dão ao caderno um caráter instigador na pesquisa, pois este possui um perfil documental. Ainda, segundo Mahamude Badanelli (2017, p. 50), “[...] os cadernos são um acúmulo de práticas escritas de ensino e aprendizagem, de intermediação docente e recepção do discente, mas não concluídas, e sim em processo”. Além disso, independentemente da função para que o caderno foi destinado, este passou a ser visto como uma ferramenta de pesquisa do qual é possível extrair e analisar os dados, já que ele possui marcas deixadas como objeto de uso da cultura escolar, de seus ordenamentos, de suas estruturas, de suas organizações e de seus padrões de utilização. O uso do caderno como artefato empírico carrega consigo uma bagagem valiosíssima de informações que vão além do caráter lógico, objetivo e técnico.

Percebemos, dessa forma, que o caderno se destina como instrumento de uso didático pedagógico, porém pode também possuir outros fins, inclusive de pesquisa. De acordo com Kirchner (2018, p. 166):

Os cadernos são produzidos diariamente nas salas de aula e, mesmo com a ascensão das novas tecnologias, permanece entre os materiais escolares, ainda que seu uso seja constantemente reinventado. Essa característica torna o caderno uma interessante fonte de informações para pesquisa. Por ser um produto do aluno, mesmo com as intervenções próprias da didática da sala de aula, esse artefato permite que historiadores adentrem a “caixa preta” do trabalho escolar.

Além de adentrar a “caixa preta” do currículo e da cultura escolar, o caderno vai além, trazendo, em seu registro, o produto final ministrado, que pode conter conteúdo ou informações que não vieram do currículo oficial, mas também marcas ou impressões pessoais dos alunos que podem ser reconhecidas em seus desenhos, ilustrações, rabiscos, dobras, palavras aleatórias, recadinhos, expressões de sentimentos e emoções, dentre outros registros que fogem ao domínio docente (relações de poder).

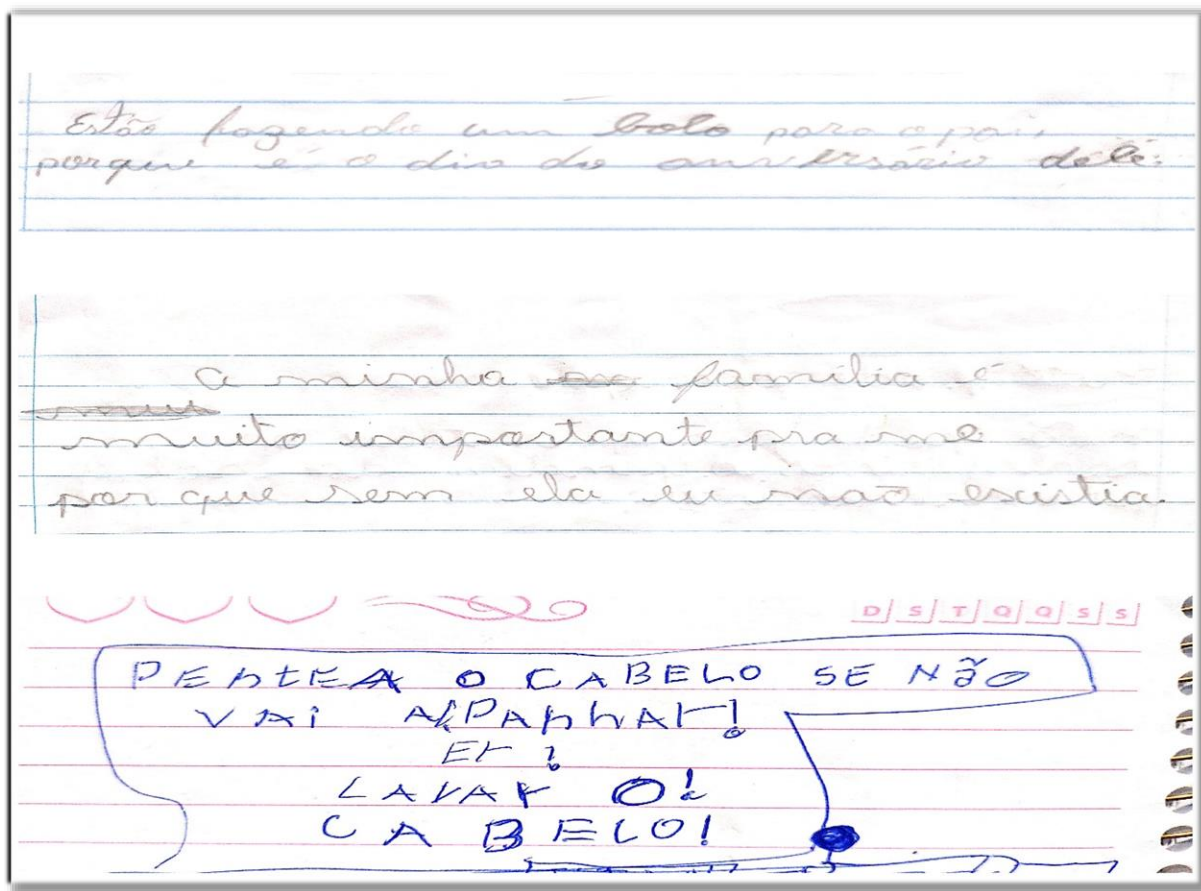
É fundamental lembrarmos que, apesar de os cadernos conterem informações do currículo e das práticas escolares de forma explícita, “[...] é importante sempre ter presente que os cadernos escolares também silenciam” (KIRCHNER, 2018, p. 166), de forma que, pela dissociação ao contexto, essas informações nem sempre estão visíveis ou são percebidas pelos pesquisadores.

Na pesquisa, cujo artefato empírico foi o caderno, não há registros de intervenções orais, gestuais de docentes para com o aluno, também não mostra os tempos improdutivos ou os intervalos entre uma e outra atividade produzida. Assim, Mahamud e Badanelli (2017, p. 63) defendem

[...] a importância e o potencial do caderno escolar como fonte primária complementar ao livro didático, idônea para responder àquelas perguntas que o livro por si só não pode dar resposta. [...]. A história destes documentos reflete a história do modo de atuar da escola, dos diferentes projetos educativos e dos diversos papéis desempenhados por professores e escolares em processo conjunto de ensino-aprendizagem. (MAHAMUD; BADANELLI, 2017, p. 63).

Os autores reforçam a significância do caderno do aluno como objeto de pesquisa, já que ele é repleto de informações confiáveis do currículo e das práticas escolares. Embora não usufruamos do caderno tanto quanto Santos e Souza (2005), que utilizaram dos recursos oferecidos pelo método etnográfico, que permitiu pesquisas com participação na escola e com os produtores dos cadernos, pudemos perceber, mesmo assim, informações de caráter subjetivo contidas nos registros escritos (marcas, borrões, palavrões, desenhos, recadinhos, lembretes) como as que mostramos na Figura 2 que segue.

Figura 2 – Subjetividades, marcas, borrões, lembretes



Fonte: Excertos extraídos dos Cadernos 1, 3 e 11.

No caderno é possível observarmos, também, questões formais e obrigatórias que envolvem o caderno em sala de aula, quanto aos seus rascunhos, desenhos, declarações, anotações aleatórias, entre outras (BECALLI; SCHWARTZ, 2017). O caderno, nesse sentido, adentra a vida do aluno por meio da cultura escolar, que, desde muito cedo, se insere na vida do estudante como um recurso pedagógico.

Santos e Souza (2005), em uma pesquisa em cadernos escolares, perceberam que há uma diferença em analisar o caderno quando dissociado do contexto de sua produção. Para os autores, evitaríamos interpretações ou considerações negativas a respeito das produções registradas ou até incoerentes, ainda que tenha sido entendido que, dissociado do contexto de produção, as investigações e as análises dos cadernos necessitaram de um olhar mais atencioso a respeito dos conteúdos trabalhados e registrados nos cadernos, pois, no caso desta pesquisa de Mestrado, devido ao seu curto tempo e ao momento pandêmico, não pudemos estender as investigações junto ao cotidiano das produções dos registros nos cadernos.

Independentemente do nível educacional em que o aluno se encontre, o caderno o acompanha como um instrumento pedagógico no qual ele registra as manifestações de

aprendizagens, o “[...] caderno será, então, um dos companheiros do discente: organizando o capricho ou, pelo contrário, sujeitando-se às desorganizações do principiante, ele guardará as anotações do dia a dia na sala de aula” (MIGNOT, 2008, p. 9).

Em todo o processo de formação, o caderno tem sido um aliado do aluno. Nele, “[...] ficam registrados tanto os primeiros erros quanto os acertos, refletindo, de algum modo, os estilos de trabalho do professor” (MIGNOT, 2008, p. 9), como também as propostas que a escola passou como tradução daquilo que julga adequado e coerente, conforme os direcionamentos e os documentos vigentes destinados à educação. Assim, “[...] estudos realizados quanto ao enfoque, tema e usos dos cadernos escolares demonstraram que eles foram utilizados como: fonte para o conhecimento das imagens e representações sociais [...] e instrumento de expressão pessoal e subjetiva do alunos” (VIEIRA; KÜSTER, 2018, p. 115), o qual também carrega um emaranhado de informações que servem para dimensionar e perceber a configuração e a contextualização das práticas pedagógicas escolares nele embutidas e “[...] entendidas como parte do que se tem definido historicamente [...] como cultura escolar” (RAZZINI, 2008, p. 92).

Frago (2008, p. 16) também “[...] entende os cadernos como uma produção infantil, um espaço gráfico e um produto da cultura escolar”. Nesse sentido, os cadernos escolares dos alunos inseridos nos anos iniciais do Ensino Fundamental são uma fonte segura e concreta de informações. A partir dos cadernos, podem ser observadas questões que perpassam o ensino e que implicam o interesse ou não do currículo, como as questões étnico-raciais. A esse respeito, Grinspun (2008, p. 259) acrescenta que a riqueza do caderno “[...] transcende o processo de ensino aprendizagem para inserir-se tanto na formação do professor/educador quanto nas expectativas e interesses dos alunos”.

Com base nos apontamentos citados, entendemos que o caderno encontrou *status* de instrumento indispensável nas práticas pedagógicas e tornou-se essencial na formação do aluno. Chartier (2002) e Frago (2008) concordam quando afirmam que os cadernos escolares são fontes ricas de informações resultantes das culturas escolares, as quais perpassam pelo processo de construção identitária advinda do currículo. Assim sendo, o caderno não somente depende de regras e de orientações para o seu uso, mas também acaba sendo um objeto de atenção de alunos e de professores, no qual possivelmente se encontre todo tipo de anotações referentes ao acontecido em sala de aula e fora dela, como já mostramos na Figura 2.

Mignot (2008, p. 13), sobre o caderno, afirma que ele tem sido um “[...] objeto quase invisível que guarda a memória da educação” e que vem sendo tratado, em muitos casos, apenas como um instrumento pedagógico sem significado. Mesmo que o caderno seja considerado

insignificante, como aponta Mignot (2008), ele é avaliado como um elemento importante nesta pesquisa.

2.2 Técnica *Snowball Sampling* (Bola de Neve)

A busca pelos cadernos analisados neste texto deu-se por meio da técnica *Snowball*, também denominada de *Snowball Sampling*, chamada por Baldin e Munhoz (2011, p. 332), de “Bola de Neve”, uma vez que essa técnica viabilizava as condições necessárias tanto para atender o momento pandêmico quanto para garantir uma busca mais ágil do material empírico da pesquisa, os cadernos escolares utilizados pelos alunos durante o ano letivo de 2020. A escolha também se deu por conta dessa técnica permitir que a informação sobre a busca pelos cadernos fosse transmitida de uma pessoa para outra, facilitando o acesso aos cadernos.

Ressaltamos que a técnica mencionada tem sido utilizada por pesquisadores e pesquisadoras por possibilitar a comunicação entre os donos ou responsáveis pelos cadernos, de forma que estes indicassem “[...] novos participantes que por sua vez indicam novos participantes e assim sucessivamente, até que seja alcançado o objetivo proposto” (BALDIN; MUNHOZ, 2011, p. 332). Os “participantes” a que nos referimos são os responsáveis por estudantes da rede pública de Humaitá-AM, que cederam os cadernos para a pesquisa.

Nesse sentido, consideramos a técnica *Snowball* um instrumento viável que auxiliou no levantamento dos materiais dos quais foram extraídos os dados desta pesquisa, principalmente por ela ter ocorrido em um momento pandêmico, como já mencionamos. A técnica garantiu um contato ágil, bem como uma resposta quase que imediata acerca da disponibilidade dos cadernos.

O contato com os responsáveis pelos cadernos deu-se por meio de canais de acesso, como o *WhatsApp*, o *e-mail* e, inclusive, com publicação no *Facebook*, solicitando doações ou empréstimos dos cadernos com a intenção de manter a devida segurança de saúde pública, como também para facilitar a agilidade no levantamento dos dados. Segundo Baldin e Munhoz (2011, p. 333), “[...] a técnica *snowball sampling* ou ‘Bola de Neve’ prevê que o passo subsequente às indicações dos primeiros participantes no estudo é solicitar, a esses indicados, informações acerca de outros membros [...]”. Partindo desse primeiro contato, foi pedido aos colaboradores, a maioria sendo pais, mães e responsáveis legais de alunos que haviam estudado do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais) em 2020, na rede pública de Humaitá-AM, a doação ou empréstimo dos cadernos.

Nesse sentido, é importante ressaltarmos a significância das redes sociais virtuais para o auxílio da técnica *Snowball*, que “[...] são apropriadas para dar suporte aos demais meios de comunicação, por estimularem a cultura participativa e gerarem maior propagação e compreensão das mensagens” (COSTA, 2018, p. 16), pois o acesso à Internet, aos aplicativos nos dias atuais, tem sido importantes meios para a divulgação de informações bem como para a comunicação, a transmissão de mensagens de modo geral, colaborando, inclusive, na captação de dados de pesquisa.

Os meios de comunicação digitais permitiram, juntamente à técnica *Snowball*, ganhar tempo e alcançar um maior número de contato de colaboradores para a pesquisa. Desse modo, concordamos com Costa (2018, p. 17) quando afirma que a comunicação em rede é “[...] uma comunicação muito mais abrangente e acessível” (COSTA, 2018, p. 17). Nesse sentido, foi possível, em especial no momento de pandemia, obter um contato suficiente com um número de participantes que doaram ou emprestaram o caderno, conforme o proposto nesta dissertação.

A técnica Bola de Neve, segundo Vinuto (2014), possui pontos importantes: quando encontramos o primeiro contato que aceitou participar da pesquisa e, depois, sendo este um sujeito popular⁵, logo encontramos novos contatos que também foram indicando outros colaboradores, e, ao final da busca, foi possível alcançar um número considerável de cadernos. Embora pareça uma técnica simples, dependendo do objetivo da pesquisa, podemos ou não obter os resultados necessários na pesquisa. Contudo, é preciso “[...] ter muito cuidado na forma como se realizará os primeiros contatos, ou seja, é de extrema importância deixar muito claro os objetivos da pesquisa a todos os participantes” (VINUTO, 2014, p. 208).

Assim, marcados dia e horário de entrega do caderno pelos responsáveis pelos estudantes, donos dos cadernos, a pesquisadora foi até a residência para o recolhimento, conforme as orientações determinadas pelos órgãos competentes de saúde pública: com uso de máscara, carregando recipiente de álcool de uso particular e, também, seguindo o distanciamento social de um metro e meio. Os cadernos foram, assim, recolhidos.

Houve a manifestação de aceitação de vários colaboradores em contribuir com a pesquisa doando e emprestando os cadernos usados pelas crianças. Alguns cadernos recebidos foram descartados por não fazerem parte do recorte temporal e dos critérios da pesquisa. Alguns cadernos doados eram de anos escolares posteriores (4º e 5º anos), por isso não fizeram parte dos selecionados para uso desta pesquisa, que se limitou na seleção dos cadernos do 1º ao 3º

⁵ “Sujeito popular: Que pertence ao povo; que concerne ao povo. Que recebe aprovação de povo; que tem a simpatia da maioria. Muito conhecido; notório [...]”. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/popular/>. Acesso em: 5 set. 2022.

ano, inclusive outros eram de anos letivos anteriores a 2020, por isso também não foram selecionados para esta pesquisa.

É importante pontuarmos que não foi solicitado caderno de uma nenhuma escola pública específica. O único critério, nesse sentido, era que teria de advir de estudantes de escolas que fizessem parte do contexto educacional de Humaitá-AM, podendo ser da rede municipal ou estadual. Assim, foram selecionados 11 cadernos, apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Apresentação dos cadernos dos alunos

Número de caderno	Componente curricular	Ano escolar	Ano de uso do caderno	Esfera
1	Língua Portuguesa	1º	2020	Municipal
2	Matemática	1º	2020	Municipal
3	Língua Portuguesa	2º	2020	Estadual
4	Matemática	2º	2020	Estadual
5	Língua Portuguesa	2º	2020	Estadual
6	Matemática	3º	2020	Municipal
7	Língua Portuguesa	3º	2020	Municipal
8	História	3º	2020	Municipal
9	Ciências	3º	2020	Municipal
10	Língua Portuguesa	3º	2020	Municipal
11	Geografia	3º	2020	Municipal

Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

Como mencionado, fazem parte deste estudo 11 cadernos, sendo cinco do Componente Curricular de Língua Portuguesa, três do Componente Curricular de Matemática, um do Componente Curricular de História, um do Componente Curricular de Ciências e um do Componente Curricular de Geografia. Dos cadernos, foram extraídos 11 registros (apresentados, neste texto, como Figuras), nos quais aparecem indícios de práticas ou a falta delas, que abordem a educação das relações étnico-raciais e que, de algum modo, atraíram os “Olhares” para si na abordagem que fizeram parte das discussões desta dissertação. Os registros encontrados estão identificados nas Figuras recortadas e enumeradas, devidamente citado o caderno do qual foi extraído o dado.

Nos Cadernos 4 e 6 de Matemática, 1 e 10 de Língua Portuguesa e 11 de Geografia não foram encontrados registros que, de alguma forma, despertassem a atenção para a educação das relações étnico-raciais ou que estivessem conforme a Lei Nº 11.645/2008, ou que, em algum aspecto, tenham despertado discussões que levassem a refletir sobre as questões étnico-raciais nos registros dos cadernos.

Considerando que “[...] nem tudo, porém, fica registrado nos cadernos” (VIEIRA; KÜSTER, 2018, p. 113), destacamos que os “Olhares” para os “achados” nos cadernos podem remeter a interpretações subjetivas, já que não foi possível acompanhar a produção dos registros

nos cadernos junto aos estudantes em seus momentos de estudos. Isso remete a pensarmos a possibilidade de discussões não registradas que podem ter ocorrido por meio de um currículo oculto ou mesmo pela forma de interpretação, por parte do aluno, dos conteúdos registrados, já que o ensino em 2020 ocorreu de forma remota.

Sobre os registros nos cadernos, cabe apontarmos que estes são produzidos, de algumas formas (com exceção às manifestações de subjetividades, como as da Figura 2), pelo currículo escolar. Contudo, o currículo é parte de um projeto idealizado para formar o tipo de sujeito que se deseja na sociedade, estando, por trás de sua elaboração, os interesses políticos e ideológicos de determinados grupos sociais (GOODSON, 1997). Por isso, o MNU lutou incessantemente para inserir nas escolas a temática étnico-racial, a qual vinha sendo invisibilizada tanto no currículo quanto nas práticas escolares. São questões que só vieram a ganhar força a partir da 1980 com a redemocratização do país e com a criação da Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a).

Essas considerações demonstram o quanto é relevante estudar, compreender e analisar o currículo, pois pensar sobre o currículo escolar implica em buscar compreender: o que se ensina na escola? Por que se ensina esse conhecimento? Que tipo de pessoa se está formando? Para qual tipo de sociedade essa formação é importante? Enfim, pensar o currículo envolve pensar o que se faz na escola, tanto explícita como implicitamente (ARAUJO, 2018, p. 30).

O implícito a que se refere Araujo (2018) pode ser entendido como manifestações da colonialidade que segrega e inferioriza temáticas consideradas como pautas de lutas e de reivindicações, como o caso das questões raciais. O pensamento colonial acaba impondo, por meio dos currículos, culturas, padrões e conhecimentos eurocentrados que os sujeitos absorvem como verdades incontestáveis, mesmo que isso ocorra de forma despercebida e inconsciente, já que a criança (o estudante) ainda em formação fica vulnerável a essas questões e pode tomar para si toda a ideia posta e acaba se adaptando à imposição colonial (BHABHA, 2013). Normalmente, tal imposição acaba sendo reproduzida nos espaços escolares brasileiros.

Dessa maneira, vêm se reforçando os obstáculos inerentes à existência do sujeito negro, de negação de identidade étnico-racial, a ideia do branqueamento impregnada na nossa sociedade, presente nos conteúdos curriculares das escolas. A ideia do branqueamento é percebida nos padrões e nas culturas eurocêntricas, impondo aos sujeitos, além de outros aspectos, a cor branca como padrão de aceitação, de forma que “[...] a ‘cor’ da pele foi definida como marca ‘racial’ diferencial mais significativa, por ser mais visível, entre os dominantes/superiores ou ‘europeus’, de um lado, e o conjunto dos dominados/inferiores ‘não-europeus’, do outro” (QUIJANO, 2009, p. 107).

Com base nos apontamentos feitos, foi que se deu a escolha do desenho metodológico aqui apresentado. Para pensarmos as análises propostas para esta pesquisa, buscamos embasamento em autores que perpassam o campo dos Estudos Culturais e o Grupo Modernidade/Colonialidade, já que estes se articulam, possibilitando as análises aqui postas.

O campo dos Estudos Culturais pensa as questões contemporâneas, muitas vezes silenciadas; assim, os “[...] modos de construção política e social das ‘identidades’, abordando as questões da nação, raça, etnicidade, diáspora, colonialismo e pós colonialismo, sexo e gênero etc. têm sido das temáticas mais investigadas nos últimos anos” (BAPTISTA, 2009, p. 457).

Os Estudos Culturais proporcionam condições flexíveis para refletirmos sobre as questões da atualidade, especialmente porque esse campo também busca pensar sobre desconstrução de ideias postas e legitimadas pela colonialidade, embora não faça promessas em trazer verdades, menos ainda verdades prontas ou absolutas, ou impenetráveis. Assim, a “[...] a investigação em Estudos Culturais trabalha essencialmente com problemas de “tradução” e justificação, não procurando propriamente a “verdade objectiva”, mas a compreensão do significado mais profundo dos discursos e das representações sociais e culturais [...]” (BAPTISTA, 2009, p. 457).

É nesse sentido que nos amparamos em autores que perpassam os campos teóricos mencionados para analisar os cadernos dos alunos. Com base nos Estudos Culturais e no Grupo Modernidade/Colonialidade, é possível subentendermos a necessidade de tantas lutas por parte do Movimento Negro, para alcançar medidas que levassem à discussão da educação das relações étnico-raciais no currículo e, assim, nas práticas escolares. Além disso, para compreendermos a necessidade da implementação da Lei Nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que foi alterada para atender também às discussões indígenas presentes na Lei Nº 11.645/2008, a qual determina o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas de todo país (BRASIL, 2008a).

Entretanto, para que tais discussões sobre as questões étnico-raciais possam adentrar a sala de aula, é preciso possibilitar que a Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), seja efetivada, promovendo conteúdos e conhecimentos a partir de um olhar não eurocentrado, permitindo que os alunos tenham pensamentos críticos a respeito da história que foi contada pelo viés do colonizador, que ainda continua sendo reproduzida pelo currículo escolar, por meio das ideias impostas, o que não permite a desconstrução do pensamento colonial impregnado.

Para garantir esse entendimento, utilizamos, nesta pesquisa, a análise documental, já que os cadernos dos alunos são considerados documentos, como já mencionamos. Segundo Praça (2015, p. 83), a pesquisa documental assemelha-se à pesquisa bibliográfica, porém se

limita “[...] na utilização de documentos que não receberam tratamentos analíticos”. Com isso, entendemos que o caderno não passa por alterações após os seus registros, sendo possível a análise de seus conteúdos.

Vale enfatizarmos que a análise documental “[...] permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 2). Desse modo, entendemos o caderno escolar como parte de um arquivo, bem como um documento a ser analisado, considerado válido e seguro por ser escrito/produzido pelos alunos em momentos de atividade escolar, o que transmite confiabilidade em nossa pesquisa. Assim sendo, essas condições chamam nossa atenção para o caderno como artefato de investigação.

A investigação nos cadernos perpassa o campo dos Estudos Culturais, o qual nos deu base para uma melhor compreensão da temática, cujos dados são apresentados na Figuras extraídas dos cadernos. Esse campo também auxiliou nas articulações e nas análises bem como na apresentação dos resultados.

O ato de pesquisar requer dedicação, seriedade e compromisso com a investigação que se pretende realizar, pois “[...] investigando, podemos aprender algo que antes não sabíamos” (MOREIRA; SOARES; FOLLARI, 2011, p. 20) e, assim como os “[...] Estudos Culturais, precisamos continuar abertos a possibilidades inesperadas, inimaginadas ou até mesmo não solicitadas” (SILVA, 1995, p. 11). Por meio desse campo de estudo – dos Estudos Culturais –, visualizamos, no processo de pesquisa, um ato contínuo de estudos que se renovam e acompanham as temáticas da contemporaneidade, repensando e/ou reconsiderando os conceitos pré-estabelecidos, inclusive aqueles advindos pela modernidade. Tal movimento possibilita novos olhares, de modo que as investigações científicas contribuam para com o processo de formação dos sujeitos, sejam estes processos ocorridos nos espaços escolares ou fora deles.

Os teóricos que pensam e perpassam o campo dos Estudos Culturais defendem que todo conhecimento é válido, porém passível de revisão ou de reconsideração com novos olhares e formas de pensar. Dessarte, é possível articularmos a análise desta pesquisa, de abordagem qualitativa, a uma perspectiva que também perpassa o pensamento pós-crítico, atrelada ao campo dos Estudos Culturais, o qual tem se comprometido historicamente a discutir questões de interesses de grupos considerados minoritários e invisibilizados, questões muitas vezes silenciadas pelo poder dominante eurocentrado, que mantém em destaque as culturas da colonialidade.

3 O OLHAR SOBRE AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CADERNOS ESCOLARES: ARTICULAÇÃO ENTRE AS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E HISTÓRICAS

O ensino de História sempre ficou restrito às narrativas eurocêntricas, nas quais o continente africano é citado como exemplo de miséria, primitivismo e violência, adjetivos pejorativos que se relacionam – por falta de uma desconstrução desse imaginário – aos africanos e afrodescendentes. Essas narrativas, presentes nos livros didáticos e comentados pelos professores, promovem a continuidade da ideia de que o “branco” europeu é civilizado, herói e superior, o negro e o africano, inferiores, escravos e submissos, mantendo ainda o preconceito e racismo, na educação e na sociedade.

Deize Denise Ponciano

Em relação a essas narrativas eurocêntricas mencionadas por Ponciano (2011, p. 16) na epígrafe, que os Estudos Culturais surgiram como uma espécie de representação do pensamento da esquerda acadêmica que chega trazendo flexibilidade e novidades em sua forma de pensar sobre “velhas questões”, sob novos olhares. Ressaltamos que os Estudos Culturais não possuem intenção de substituir concepções ou conhecimentos existentes, nem mesmo invalidá-los, mas se propõe a trazer à tona estudos e indagações sobre questões que antes eram despercebidas ou invisibilizadas na sociedade por conta dos interesses políticos e de dominação. Assim, os Estudos Culturais buscam observar as questões em suas manifestações contemporâneas. Silva (1995, p. 7) afirma que,

[...] em seus momentos utópicos, os Estudos Culturais algumas vezes imaginam “um local onde a nova política da diferença racial, sexual, cultural, transnacional possa ser combinada e articulada em toda sua intensa pluralidade. Ao mesmo tempo, é, sem dúvida, a promessa material e econômica dos Estudos Culturais que contribui, tanto quanto seu sucesso intelectual, para sua atual popularidade.

Não se trata apenas de adentrar as questões tratadas como invisibilizadas pela política e pela sociedade, mas, sim, de trazer à tona discussões que se fazem urgentes acerca de necessidades de transformação social. Conforme Silva (1995), embora os Estudos Culturais terem surgido na Inglaterra, as ideias desse campo tiveram destaque nos Estados Unidos, estimulando incentivos financeiros, inclusive por universidades e editoras, motivo que contribuiu muito no desenvolvimento desse campo de estudo, tanto por conta de sua flexibilidade e diversidade abordada, como de seu posicionamento político e intelectual.

Para que possamos entender um pouco sobre a dimensão que esse campo de estudo alcança, Silva (1995) apresenta algumas das categorias centrais que instigam as investigações desse campo:

Algumas das principais categorias da pesquisa atual em Estudos Culturais: gênero e sexualidade, nacionalidade e identidade nacional, colonialismo e pós colonialismo, raça e etnia, cultura popular e seus públicos, ciência e ecologia, política de identidade, pedagogia, política da estética, instituições culturais, política da disciplinaridade, discurso e textualidade, histórica e cultura global numa era pós-moderna (SILVA, 1995, p. 8).

Apesar de os Estudos Culturais serem visivelmente identificados a partir dessas categorias de pesquisa, não podemos esquecer que esse campo é diversificado, flexível e escorregadio. Encontramos, nele, abertura para pesquisar sobre as mais diversas temáticas, inclusive as que possam vir a emergir em nossa sociedade atual, a qual se encontra em um contínuo processo de transformação, como é o caso das questões étnico-raciais presentes nos cadernos escolares no contexto de Humaitá-AM.

Entre várias características que marcam o campo dos Estudos Culturais, a sua maneira indisciplinar e contradisciplinar é o que lhe torna distinto de outros estudos, e isso também tem sido seu estigmatizador. Assim, “[...] os Estudos Culturais não são simplesmente interdisciplinares; eles são frequentemente, como outros têm dito, ativa e agressivamente antidisciplinares” (SILVA, 1995, p. 8). Então, o que torna o dissociável de outros campos de estudo que tem como princípio a disciplinaridade e o tradicionalismo, também o condena e o torna um campo resistente e desafiador, por conta das barreiras e das críticas enfrentadas em seu entendimento e aceitação.

Segundo Silva (1995, p. 9), o campo dos Estudos Culturais, a partir de sua indisciplinaridade, se articula e “[...] se aproveita dos muitos campos principais de teoria das últimas décadas, desde o marxismo e o feminismo até a psicanálise, o pós-estruturalismo e o pós-modernismo”. Silva (1995, p. 8) reforça, ainda, que “[...] as metodologias sempre carregam os traços de sua história, incluindo metodologias que agora têm uma história dentro dos próprios Estudos Culturais”, de forma que entendemos que os instrumentos teórico-metodológicos podem articular-se, adaptar-se e encaixar-se conforme os interesses ou as necessidades desse campo de estudo, da mesma maneira que não determina nenhuma questão por definição, também não exclui nenhuma possibilidade por antecipação. Ainda segundo o autor:

Mesmo quando os Estudos Culturais são identificados com uma tradição nacional específica, como os Estudos Culturais Britânicos, continuam sendo um empreendimento diversificado e frequentemente controverso, abrangendo posições e estratégias diferentes em contextos específicos, tratando de muitas questões, extraindo seu alimento de muitas raízes e moldando a si próprio no interior de diferentes instituições e locais (SILVA, 1995, p. 11).

Isso nos leva a entender que, ao mesmo tempo que os estudos culturais são maleáveis, também são complexos, pois dificilmente encontraremos bases que possam defini-lo, ou limitá-

lo, lembrando que os próprios Estudos Culturais rejeitam tais e qualquer tentativa de definição. Compreendemos isso principalmente se considerarmos a gama de possibilidades que esse campo pode oferecer.

Segundo Silva (1995), é justamente pelas condições que garantiram sucesso a esse campo de estudo que devemos observá-lo com cautela para que possamos transmitir um lugar de confiabilidade ao construirmos trabalhos que se propõem a se articular a partir do seu campo de observação, embora seja importante ressaltarmos que sua maior propagação tenha sido nos centros acadêmicos da América do Norte. Podemos, assim, trazer entendimentos e concepções que não sejam motivos de descrença por parte dos leitores e dos críticos que resistem à forma de pensar dos Estudos Culturais.

Silva (1995) arrisca-se em trazer uma ideia construída que nos possibilita compreender melhor quando se trata de pensamentos e de questões que permeiam e legitimam o campo dos Estudos Culturais:

Podemos começar dizendo que os Estudos Culturais constituem um campo interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contra-disciplinar que atua na tensão entre suas tendências para abranger tanto uma concepção ampla, antropológica, de cultura quanto uma concepção estreitamente humanística de cultura. Diferentemente da antropologia tradicional, entretanto, eles se desenvolveram a partir de análises das sociedades industriais modernas. Eles são tipicamente interpretativos e avaliativos em suas metodologias, mas diferentemente do humanismo tradicional, eles rejeitam a equação exclusiva de cultura e alta cultura e argumentam que todas as formas de produção cultural precisam ser estudadas em relação a outras práticas culturais e às estruturas sociais e históricas. Os Estudos Culturais estão, assim, comprometidos com o estudo de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade (SILVA, 1995, p. 13).

Nesse sentido, podemos perceber a complexidade dos estudos culturais que articulam seu pensamento a partir do campo de observação que contempla as práticas culturais, suas diversas definições e especificidades, de acordo com o contexto, a localidade, a contemporaneidade e, principalmente, sua complexidade.

Willian (1976 *apud* SILVA, 1995, p. 14), o qual buscou trazer as possíveis definições de cultura, chegou à conclusão que “[...] ela invoca, simultaneamente, domínios simbólicos e materiais e que o estudo da cultura envolve relação entre os dois”. Além disso, Willian (1976, *apud* SILVA, 1995, p. 14) ressalta que “[...] a cultura neste contexto significa uma forma completa de vida, material, intelectual e espiritual”. Tanto Willian (1979 *apud* SILVA, 1995) quanto Willis (1977 *apud* SILVA, 1995) apontam que cultura seria todo o tipo de comportamentos e costumes produzidos ou praticados em nosso cotidiano, embora essa cultura passou a ser influenciada pelo capitalismo e pela indústria de produção.

Mesmo diante da complexidade em definir o que seria afinal cultura e o quanto ela é importante dentro das observações e das articulações do pensamento dos Estudos Culturais, podemos compreender o quanto ela é fundamental e o quanto ela representa na produção social do sujeito, bem como na produção de sua identidade e de sua subjetividade. Para Silva (1995, p. 14), “[...] nas tradições dos Estudos Culturais, pois, a cultura é entendida tanto como uma forma de vida compreendendo ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder, quanto toda uma gama de práticas culturais”. Dessa maneira, os Estudos Culturais pensam a cultura a partir de diversos aspectos; além disso, possuem concepções próprias a respeito da cultura.

Segundo Zubaran, Wortmann e Kirchof (2016), Stuart Hall foi um dos mais importantes estudiosos do campo dos Estudos Culturais, sendo considerado um dos principais representantes do Centro de Estudos Culturais da Universidade de Birmingham, no Reino Unido. Stuart Hall foi consagrado em vida e reconhecido mundialmente tanto pela importância que trouxe aos Estudos Culturais, quanto pela forma como esses estudos se tornaram indispensáveis nos discursos emergentes que se consolidaram diante das problemáticas das sociedades.

Hall (2013) aponta que o trabalho intelectual é também um trabalho político. Desse modo, o autor nos faz pensar que, ao construirmos nossas identidades, não somos totalmente isentos de nossas responsabilidades, ou totalmente ingênuos. Assim, Hall (2013) sugere que, em algum momento, fazemos negociações que resultam naquilo que nos transformamos ou escolhemos ser como sujeitos. Nesse sentido, é bom lembrar que Stuart Hall não se dedicou a escrever um livro inteiro, mas textos que traziam sempre temas e discussões contemporâneas, sendo a cultura o centro dessas discussões. De acordo com Zubaran, Wortmann e Kirchof (2016, p. 13):

A cultura é um conceito central nas teorizações de Stuart Hall, servindo não apenas como fundamento epistemológico para suas discussões teóricas, mas também como um conceito metodológico nas análises que realiza de diferentes fenômenos e artefatos culturais. [...]. Hall afirmou que a cultura possui duas dimensões: uma substantiva, a partir da qual atua na estruturação empírica da “realidade” em que vivemos; uma epistemológica, a partir da qual ela exerce um importante papel na constituição e na transformação das compreensões e explicações que integram os modelos conceituais com os quais representamos o mundo. Em outros termos, para Hall, a cultura abarca todos os fenômenos da vida social e também nossos modelos cognitivos.

Isso remete a entendermos a complexidade, a diversidade e a importância na compreensão e na dimensão do conceito de cultura para compreendermos também as relações que os Estudos Culturais tentam nos mostrar por meio do pensamento de Stuart Hall, que sugere, nessa perspectiva, que qualquer atividade política, social, religiosa, econômica, artística

ou educativa pode ser considerada cultura. Isso mostra o papel de grande proporção que possui a cultura. Consoante Zubaran, Wortmann e Kirchof (2016, p. 14), “[...] tal concepção é frequentemente situada no contexto da ‘virada cultural’, em analogia à ‘virada linguística’, termo utilizado, no âmbito da filosofia, para definir a centralidade que a linguagem vinha adquirindo nas teorizações de alguns pensadores do século XX”.

Zubaran, Wortmann e Kirchof (2016) ainda reforçam que os Estudos Culturais são um campo de estudo amplo, flexível e diversificado, que ganha cada vez mais espaço comparado a outros estudos, por isso também tem sido alvo de várias críticas, por trazer questões que desrespeitam também a educação como discussões contemporâneas que invisibilizam a história e a cultura do negro nos currículos escolares.

Os Estudos Culturais não pretendem, nem garantem, trazer respostas novas, apenas um novo olhar sobre aquilo que já existe ou tenha sido pensando. É importante ressaltarmos que a maioria das críticas sofridas pelos Estudos Culturais são recebidas por outras áreas de estudos que mantêm em sua forma de fazer investigações o tradicionalismo, como a Antropologia, as Psicologia Sociais, os Críticos Literários, as Sociologias (WORTMANN, 2005). Nessa acepção, precisamos entender a relação da cultura com a construção da identidade do sujeito, como a construção de identidade *versus* superioridade de raça, que são questões pensadas e articuladas por esse campo de estudo.

Para que possamos compreender um pouco mais a linha de pensamento dos Estudos Culturais, é preciso pontuarmos que esse campo não possui nenhuma característica ou estrutura linear ou fixa, é justamente isso que torna esse campo um lugar diferenciado para trazermos discussões contemporâneas das mais diversas ordens. As principais críticas aos Estudos Culturais são justamente a sua forma escorregadia e diversificada que eles têm de buscar novos conceitos, hipóteses e reflexões a respeito de diversas questões contemporâneas, que antes faziam parte de outras áreas de estudo, como da Antropologia, por exemplo, mas que não eram vistas de maneira detalhada, além de serem pouco debatidas, ou melhor, eram quase que silenciadas, por serem consideradas de cunho inferior ou pertencentes a interesses de grupos minoritários (WORTMANN, 2005), ou, ainda, por se tratar de questões que vão contra os padrões e as ideologias dominantes, como as questões étnicas, raciais, de gênero, de saúde, políticas, entre outras.

Segundo Wortmann (2005), os Estudos Culturais têm dado importância às práticas sociais e aos estudos da cultura. Hall (2013) reforça essa ideia quando afirma que os estudos Culturais não são somente estudo da cultura, mas também estudo das práticas discursivas no sentido foucaultiano, que abrangem estudos múltiplos, histórias distintas, compreendem um

conjunto de formação com suas diferentes conjunturas e momentos do passado; além disso, os Estudos Culturais se ocupam do trabalho político, intelectual e orgânico.

Isso nos remete a entender que os Estudos Culturais não se limitam ao conhecimento pronto e acabado, ou até mesmo inquestionável dentro das estruturas e dos espaços sociais. Os Estudos Culturais têm procurado avançar em suas investigações, em seus questionamentos e nas análises de temas relevantes e contemporâneos de cada contexto e tempo em que seus estudos são propostos, principalmente sobre questões menos visíveis ou que foram alvo de silenciamento, como política, saúde questões étnico-raciais, identidade/diferença, gênero, hibridismo cultural etc. (HALL, 2013). Faz-se necessário apontarmos ainda que os Estudos Culturais não abrangem todas as questões contemporâneas que assolam as sociedades mundiais, muito menos conseguem atender às demandas das questões que assolam o processo histórico brasileiro.

Wortmann (2005) afirma que, apesar de todas as críticas atribuídas a como os Estudos Culturais propõem os seus estudos, na década de 1990, este campo fez parte do prefácio do relatório sobre cultura do ano de 2000, organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Isso aconteceu, segundo Wortmann (2005), devido à importância dos Estudos Culturais como um lugar de contestação.

É importante ressaltarmos que, nesta pesquisa, encontramos no campo dos Estudos Culturais um viés apropriado não somente para direcionar a metodologia, mas para versar sobre as discussões sob novas perspectivas. Os Estudos Culturais são, assim, um aporte teórico mais diversificado e flexível para pensarmos as questões étnico-raciais registradas nos cadernos escolares de estudantes do Ensino Fundamental considerando as leis e os documentos oficiais que amparam o currículo e os conteúdos que devem ser ministrados em sala de aula.

Nesse sentido, o campo dos Estudos Culturais articula-se com esta pesquisa, que trata das questões étnico-raciais, as quais sempre foram apresentadas na escola pelo viés do colonizador, logo de forma invisibilizada. Assim sendo, com base em alguns pensadores que perpassam esse campo de estudo, no Grupo Modernidade/Colonialidade, articulado à perspectiva do pensamento do prefixo “pós” e à fuga dos pensamentos eurocentrados, buscamos o campo dos Estudos Culturais para pensar nossa pesquisa. O intuito é trazer contribuições dos estudos sobre educação e o ensino em uma expectativa de ajudar a reflexão sobre o pensamento colonial imposto pelo colonialismo e pela colonialidade do poder.

As discussões pertinentes a respeito dos estudos subalternos se aproximavam do pensamento do atual grupo de estudo Modernidade/Colonialidade, que surgiu por volta de 1990 por meio dos escritos de Quijano e com discussões do Grupo Subalternos Latino-americano

que rompiam com o grupo subalterno indiano, o qual não considerava, em seus estudos, que “[...] o colonialismo na América Latina a partir de categorias e conceitos próprios, assim como o entendimento de que o colonialismo na América Latina foi diferente do que ocorreu com os indianos” (OLIVEIRA; LUCINI, 2021, p. 100). Assim, quando foram encerradas as atividades do grupo subalterno, surgiu o Grupo Modernidade/Colonialidade.

Segundo Ballestrin (2013), entender a relação de identificação e de superação da colonialidade, do poder, do saber e do ser tem sido um dos maiores obstáculos a serem considerados pela ciência política estudada no Brasil. Assim, esses grupos buscaram mostrar, em suas investigações, as relações binárias que se manifestam e se reproduzem por meio do colonialismo. Elas deixam marcas, representações, significados por intermédio da cultura e do poder instalado, resultante na identidade/diferença do sujeito que é moldado conforme o interesse dos dominadores.

O Grupo de Estudos Subalternos Latino-americano buscava, conforme Ballestrin (2013), mostrar um trabalho baseado na linha de pensamento do grupo de Estudos Subalternos Indiano, liderado por Ranajit Guha (historiador indiano). Por essa razão, os Estudos Subalternos na América receberam muitas críticas, as quais se baseavam especialmente na negação da similaridade dos processos de colonização entre os continentes, sugerindo-se que as características dos acontecimentos não eram as mesmas; assim, os fundamentos que orientavam suas investigações também não poderiam ser iguais.

O processo colonial britânico defendia um outro de tipo de relação de interesses econômicos, de maneira que perdeu espaço para a constituição do Grupo Modernidade/Colonialidade, que traz como terceiro elemento a decolonialidade. Ballestrin (2013) ressalta que, embora não haja colonialismo sem exploração, nem todas as situações de exploração são decorrentes do colonialismo. Para compreendermos melhor, é necessário que entendamos as relações patriarcais e escravocratas. A autora sugere que os estudos a respeito dos pós-colonialismo vieram a calhar com as disposições dos estudos culturais, pós-estruturais, pós-modernas e desconstrutivistas que se orientavam com a linha de pensamento de vários autores diaspóricos. É preciso acentuarmos que os pensadores pós-coloniais já existiam, assim como já defendiam uma linha própria de pensamento.

Segundo Ballestrin (2013), é justamente pela percepção da relação dominadores e dominados que se originou o grupo de estudos do pós-colonialismo, pois a ideia essencializada de identidades binárias foram rompidas com as concepções de Memmi, Spivak e Bhab. Para Mignolo, segundo Ballestrin (2013), essa identidade foi permitida pela identificação de diferença pós-colonial. Nesse sentido, a relação colonial é uma relação antagônica, pois a “[...]”

presença do outro me impede de ser totalmente eu mesmo. A relação não surge de identidades plenas, mas da impossibilidade da constituição das mesmas [...]. Foi Fanon (2010) quem pela primeira vez expressou esse impedimento em 1961” (BALLESTRIN, 2013, p. 91).

Segundo Ballestrin (2013), foi somente a partir dos estudos de Franz Fanon que as relações entre “nós” e “eles” puderam ser percebidas, embora Fanon tenha se unido a pensadores que trouxeram discussões a respeito dos estudos pós-coloniais que ainda não defendiam essas ideias de forma ampla, mas de forma reduzida sobre o pensamento referente ao colonialismo. Além disso, no meio desses autores, havia pensadores eurocêntricos, europeístas e eurocentristas.

A partir da década de 1980, com a disseminação do debate pós-colonial, tanto com as críticas literárias quanto aos Estudos Culturais na Inglaterra e nos Estados Unidos, como no Brasil, sendo representados por Stuart Hall (Jamaicano), Paul Gilroy (Inglês), Homi Bhabha (Indiano), houve grandes avanços nas discussões nas Ciências Sociais, no Brasil. Assim sendo, em “[...] um contexto de globalização, cultura, identidade (classe/etnia/gênero), migração e diáspora apareceram como categorias fundamentais para observar as lógicas coloniais modernas, sendo os estudos pós-coloniais convergentes com os estudos culturais e multiculturais” (BALLESTRIN, 2013, p. 94).

É possível percebermos que a origem do Grupo Modernidade/Colonialidade se deu a partir de 1990 nos Estados Unidos, com a reimpressão do texto de Quijano “Colonialidade, Modernidade e Racionalidade”, em 1992. Os grupos latino-americanos e americanistas que lá viviam fundaram o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos, inspirado no Grupo de Estudos Subalternos Sul Asiático, em 1993. Em 1998, Santiago Castro Gomez traduziu esse documento para o espanhol, como manifestação inicial do Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos. Foi assim que a América Latina foi colocada no debate pós-colonial.

Esse grupo ganhou força com a queda dos regimes autoritários na América latina, com os desdobramentos e o avanço dos projetos revolucionários, com a redemocratização e com as novas práticas utilizadas pelos meios de comunicação para a disseminação de informações e a nova ordem econômica transnacional. As mudanças no campo político e cultural latino-americano, nos últimos anos, também levaram a uma transformação nos estudos pré-estabelecidos pelas Ciências Sociais e Humanidades.

Segundo Ballestrin (2013), o conceito de Colonialidade do Poder foi originalmente desenvolvido por Quijano por volta de 1989, sendo bastante utilizado pelo Grupo Modernidade/Colonialidade. Ainda que esse conceito conteste as relações da colonialidade na esfera econômica e política, as quais não cessaram ao fim do colonialismo, ele também

estabelece uma relação essencial na estruturação do sistema mundo moderno/colonial. Além disso, esse conceito possui dupla ambição, sendo uma delas questionar que, mesmo após o fim dos processos coloniais, que imperavam reproduzindo a cultura, ainda há formas de dominação, como se o colonialismo existisse, ao mesmo tempo que busca investigar o processo supostamente apagado com a chegada da modernidade.

Quijano (2009) também traz uma visão sobre a divisão internacional do trabalho que relaciona com a hierarquia das questões étnico-raciais mundiais. Ballestrin (2013) sugere que os sujeitos não europeus vivem sobre o domínio da colonialidade do poder global imposto especialmente pelo Estados Unidos por meio do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização do Trabalho do Atlântico Norte (OTAN). Assim sendo, mesmo não mais sobre os domínios coloniais, os países colonizados vivem ainda sobre os ditames dos colonizadores que controlam e dominam cultural e economicamente países em situações de emergências que também já foram suas colônias (BALLESTRIN, 2013).

Para Quijano (2009), entre as questões que a colonialidade e a colonialidade do poder traduzem em sua emergência, há a guerra, o genocídio e a conquista da América. Surgiu, assim, de maneira indissolúvel, a classificação social por raça pelo colonialismo, de forma que este se estabeleceu e permanece até os dias atuais, sendo a ideia de superioridade de raça a branca, imposta como legítima, pura e insubstituível. De acordo com Quijano (2009, p. 73):

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundaniza-se a partir da América.

Isso nos remete a entender que o mundo vive sob os ditames do regime capitalista que, por sua vez, detém o poder sob todas as sociedades mundiais, determinando e controlando as condições de existência social. Desse modo, esses ditames hierarquizam e classificam as posições dos sujeitos em escala de raça, de etnia, de gênero, de condições econômicas etc. Nesse sentido, determinam a superioridade racial branca e inferiorizam todas as demais. Nessa relação, a cultura branca irá prevalecer diante das demais.

Segundo Mignolo (2017), o conceito de Colonialidade do poder seria algo mais amplo que se interliga a outras condições, definindo uma espécie mais complexa que interage de forma mútua a outras condições. É como se fosse uma central com vários pontos de conexões que se completam em um sentido maior, entre eles o controle da economia, da alteridade, da natureza e dos recursos naturais, do gênero e da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento. Assim,

podemos compreender a dimensão dos danos e a complexidade que as junções desses itens causam aos sujeitos que são submetidos aos resultados desse controle, que tem como objetivo maior o controle do poder, do saber e do ser.

Entender o que essas relações de poder têm a ver com a colonialidade é também tentar desmantelar a falsa ideia da modernidade sem deixar de compreender que, a partir de sua existência, pode-se também construir reflexões. Torna-se possível, assim, a necessidade de ruptura do sistema colonial que ainda se faz presente nas relações de poder no mundo. “[...] o que o conceito de colonialidade do poder traz de novo a leitura da raça e do racismo como o princípio organizador que estrutura todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo” (GROSFOGUEL, 2008, p. 123).

Independentemente dos conflitos e das opiniões gerados sobre a forma como os Estudos Culturais e o Grupo Modernidade/Colonialidade se colocam em suas intervenções de análise, eles abordam outros olhares sobre as questões étnico-raciais. Nesse entendimento, é que buscamos olhar, nesta dissertação, para os cadernos escolares, de modo a perceber e refletir sobre as questões étnico-raciais que aparecem visíveis nos conteúdos escolares e como os professores lidam com tais questões em suas práticas de ensino.

Assim, como já mencionamos, procuramos, nesta pesquisa, olhar para as questões étnico-raciais que aparecem nos cadernos dos alunos de modo a identificar e analisar, sob o ponto de vista dos Estudos Culturais e do Grupo Modernidade/Colonialidade, os conteúdos registrados nesses cadernos, lembrando que a Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a) determina o ensino de história e cultura afro-brasileira africana no currículo e nas práticas escolares do contexto educacional nacional e, assim, de Humaitá-AM.

3.1 História da colonização e os efeitos da colonialidade na educação brasileira

Os negros brasileiros, ainda que “libertos” desde 1888, não têm conseguido se livrar dos resquícios da história que os colocaram em lugar de inferioridade frente à suposta superioridade de raça. Eles têm sofrido, desde o início da construção da história brasileira, todo o tipo de barbárie, trazidos à força de seus países de origem, escravizados, colocados em condições de subalternidade. Quando libertos, foram largados à própria sorte, visto que “[...] a Lei Áurea, que extinguiu definitivamente a escravidão no Brasil, não estabeleceu nenhum tipo de política pública visando à inclusão social dos egressos do cativo e de seus descendentes” (DANTAS; MATTOS; ABREU, 2012, p. 85). Eles ficaram sem quaisquer condições de vida digna, pois,

“[...] naquele contexto, era quase impossível sobreviver sem trabalho. Por isso, muitos libertos tiveram que se submeter a uma situação de vida análoga à escravidão” (GOMES, 2019, p. 86).

A história brasileira foi construída sob uma base racista, machista e patriarcal, que distanciou os povos negros de uma trajetória de igualdade e respeito. Não tem sido fácil para esses povos conseguirem caminhar por uma estrada justa e sem contratempos. Por mais que a constituição assegure direitos, eles estão longe de serem cumpridos, pois essa parcela da população brasileira caminha em meio a inúmeros obstáculos, “[...] no que concerne às desigualdades raciais, estudos mostram de forma escancarada, as disparidades entre negros e brancos no país em todas as esferas da vida econômica e social” (FONSECA; SILVA; FERNANDES, 2011, p. 116). Isso permite compreendermos o quanto a desigualdade existe de forma explícita e banalizada em nosso país.

De acordo com os dados do IBGE (2019), que discorre sobre o último Censo realizado, a taxa de analfabetismo de pessoas pretas ou pardas representa uma quantia de 9,1%, enquanto a de brancos é de 3,9%. Além disso, a taxa de sujeitos negros que não possuía 11 anos de estudos entre 16 e 24 anos e que não frequentava ou abandonaram a escola era de 28,8%, enquanto de brancas, na mesma situação, a taxa era de 17,4%.

Com relação à conclusão do Ensino Médio completo, segundo o IBGE (2019), o número disponibilizado se trata de uma faixa etária de três a cinco anos após a idade ideal para conclusão do Ensino Médio. Assim, em relação ao tempo de estudo da população preta e parda que concluíram o Ensino Médio completo na faixa etária de 20 a 22 anos era de 61,8%, que, segundo o IBGE (2019) melhorou, e passou a 58,1% em 2016, o que ainda continua acentuadamente desigual comparando ao número de brancos nas mesmas condições, que é de 76,8%. Essa mesma disparidade pode ser observada no mercado de trabalho e nos salários recebidos por pretos, pardos e brancos.

Segundo o IBGE (2019), a desocupação de pretos e pardos é de 64,2%, enquanto a taxa de brancos desocupados é 34,6%, sobre brancos em cargos gerenciais são 68,6%, enquanto de pessoas pretas e pardas é de 29,9%. Ainda segundo o IBGE (2019, p. 4), “[...] pessoas brancas ganham cerca de 45% a mais do que as pessoas de cor/raça preta ou parda”. Essa situação independentemente do nível de instrução confirma as disparidades entre negros/as e brancos/as no Brasil. Esses dados não param por aqui, já que há outras comparações que reforçam o lugar de menos valia que impuseram aos/às negros/as em comparação aos sujeitos brancos.

A disparidade entre pretos e brancos ocorre em um nível inaceitável nos mais diversos aspectos, entre eles os econômicos, os educacionais e os sociais. Desigualdades que vão muito além da barreira da subjetividade criada para colocar pretos e brancos, respectivamente, em

condição de inferioridade superioridade. Estamos falando de desigualdades comprovadas em números e dados oficiais, que colocam negros sempre nos piores índices de desvantagens quando se trata de comparação aos sujeitos brancos.

Um dos piores números disponibilizados pelos dados do IBGE (2019) com relação à comparação entre brancos e negros é que, muitas vezes, pretos e pardos têm suas vidas interrompidas injustamente:

De fato, no Brasil, a taxa de homicídios foi 16,0 entre as pessoas brancas e 43,4 entre as pretas ou pardas a cada 100 mil habitantes em 2017. Em outras palavras, uma pessoa preta ou parda tinha 2,7 vezes mais chances de ser vítima de homicídio intencional do que uma pessoa branca. A série histórica revela ainda que, enquanto a taxa manteve-se estável na população branca entre 2012 e 2017, ela aumentou na população preta ou parda nesse mesmo período, passando de 37,2 para 43,4 homicídios por 100 mil habitantes desse grupo populacional, o que representa cerca de 255 mil mortes por homicídio registradas no Sistema de Informações sobre Mortalidade - SIM, do Ministério da Saúde, em seis anos (IBGE, 2019, p. 9).

Diante de dados tão alarmantes, os negros precisam compreender a necessidade de unir forças junto ao MNU e lutar por espaços de igualdade e respeito. Assim, eles poderão assegurar direitos e oportunidades, provocando mudanças, como nos dados disponibilizados pelo IBGE (2019), e no comportamento da sociedade de modo geral. Assim, é possível conseguir reparação pelos danos causados desde o início da formação do Brasil colônia com o processo de escravidão, que, até os dias atuais, ano de 2022, não se permite aos/às negros/as viverem sem carregar o peso da condenação que lhes impuseram.

Embora já existam políticas públicas reparadoras que têm ajudado a amenizar os danos causados à população negra e a garantir mais espaços nas diversas estruturas sociais, como acesso às escolas de Educação Básica, ao Ensino Superior, aos locais de formação técnica, além de acesso ao mercado de trabalho, saúde, cultura e lazer, ainda assim as medidas têm sido insuficientes. De acordo com Dantas, Mattos e Abreu (2012, p. 88):

O que a população negra viu nas primeiras décadas republicanas foi a consolidação de projetos sócio-políticos excludentes e a ideia de raça se fortalecer como critério de classificação social e justificativa para a desigualdade. [...] embora estivesse determinado na Constituição em vigor que todos os cidadãos eram iguais perante a lei.

Na atualidade não tem sido diferente, a exclusão continua acontecendo, inclusive no próprio ambiente escolar, que marca, seleciona e exclui de forma discreta, impondo padrões e conhecimentos da cultura dominante, que são incorporados aos currículos e às práticas escolares. O Brasil é um país tomado pelo racismo, pelo machismo e pelo patriarcalismo, que se reproduzem de forma espontânea e naturalizada.

Mesmo nas classes com níveis intelectuais mais elevados, não há muita evolução no sentido de aceitação do outro. Assim sendo, independentemente da classe social, o sujeito exclui o outro, simplesmente pela cor da sua pele, como sugere Fanon (2008). A cultura eurocêntrica racista está arraigada de tal maneira que, mesmo os sujeitos que possuem acesso a conhecimentos mais sistematizados, estes ainda reproduzem tais comportamentos, gerando assim aos/às negros/as e a outros grupos também considerados minoritários condições de inferioridade.

Dessa maneira, sujeitos que se consideram inferiores àqueles que são colocados à culminância da cultura e da sociedade acreditam ser realmente diferentes e que devem seguir teoricamente o que é normal ou aceitável no meio social, rejeitando, conseqüentemente, sua própria identidade étnico-racial em nome de uma ditadura de padrões impostos. Além disso, não se dão conta do dilema de pertencimento racial que lhe impuseram. Tudo isso por causa de pensamentos cruéis disseminados e reproduzidos que se instalaram na história da colonização, ainda que tenham sido pensados e construídos fora daqui.

Como mostram os dados do IBGE (2019), as diferenças entre brancos e pretos são gritantes, “[...] já não era mais possível sustentar que o problema das desigualdades no Brasil era apenas econômico. Estava claro que nessas desigualdades havia componentes raciais” (FONSECA; SILVA; FERNANDES, 2011, p. 116). Os negros estão sempre em condições de subalternidade e de inferioridade; de forma implícita e explícita são marcados, selecionados e excluídos; sofrem com o racismo, o preconceito e as discriminações em cada canto do nosso país.

Consoante os dados do IBGE (2019), os negros são os que morrem mais em decorrência de assassinatos; ocupam um maior número as prisões; no mercado de trabalho, o espaço é limitado, mesmo que sejam qualificados e tenham iguais condições físicas e intelectuais para ocuparem as vagas oferecidas – são, mesmo assim, tratados como se fossem diferentes ou incapacitados por conta da cor de pele mais escurecida.

Os sujeitos com a cor de pele escurecida sofrem diariamente todo o tipo de absurdo por conta do racismo e do preconceito étnico-racial que impera em nossa sociedade, a qual não percebeu, ainda, a dívida que possui com os povos negros trazidos, da África, de maneira desumana e com seus descendentes, os quais trabalharam sem quaisquer pagamentos pelos serviços prestados, sem quaisquer condições de moradia, de saúde, de higiene e de alimentação, e, ainda, sofreram todo o tipo violência física, psicológica, moral e sexual.

3.2 A presença dos negros no Brasil: onde os negros entram?

Articuladas aos apontamentos de Albuquerque e Fraga Filho (2006), Ribeiro (2015) e outros autores pesquisados, trazemos, nesta subseção, algumas discussões a respeito da história do negro no Brasil, a fim de ajudarmos a pensar e a contar um pouco nossa história, partindo de olhares históricos que narram a formação **do nosso país e a importante participação do negro nessa formação.**

Ribeiro (2015) conta que tentou iniciar a obra “O povo brasileiro” em meados de 1950 quando se encontrava à frente de um Programa de Pesquisa Socioantropológica em um órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC) e ao Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE). O autor afirma que essa obra é resultado de sua participação e de suas vivências como protagonista da história contada, embora tenha sido desmerecido por ser intelectual brasileiro e ousar escrever sobre coisas consideradas complexas.

Sob o comando português, deu-se continuidade à formação do povo brasileiro como uma nova sociedade (RIBEIRO, 2015), ainda que fosse a partir de lutas, de encontros, de dissipação de povos, de etnias e de tradições culturais. Partindo dessa nova constituição, deu-se vida a uma nova sociedade brasileira, “nova” no sentido de nova construção ou formação social, nova porque era “diferenciada de suas matrizes formadoras” (RIBEIRO, 2015, p. 17). Contudo, podemos entender que, apesar de diferenciada, essa constituição partiu de aspectos originários de identidades étnico-raciais, culturais, religiosas, bem como organizacionais e políticas de suas matrizes de origens.

Essa nova sociedade originou-se a partir do processo de miscigenação dos povos indígenas que aqui viviam, dos negros traficados e trazidos como mão de obra escravizada da África e dos brancos portugueses que invadiram e tomaram posse do Brasil. Em consequência dessas condições, surgiu essa nova formação social miscigenada, a população brasileira.

Foi a partir dessas condições de formação impostas que surgiram os obstáculos que impediram, e ainda impedem, a manifestação étnico-racial e cultural dos sujeitos. Ainda que essa manifestação não tenha sido invalidada em sua plenitude, ela tem sido um dos maiores obstáculos encontrados pelos sujeitos que fazem parte da considerada minoria ou parcela de povos inferiorizados e subalternizados, os quais não podem manifestar suas culturas, seus costumes, suas tradições religiosas e sua identidade étnico-racial. Esses obstáculos são resultados de ideias consolidadas pelos colonizadores europeus, os quais, por meio do uso de instrumento ideológico, disseminaram seus pensamentos de forma que, hoje, precisam ser

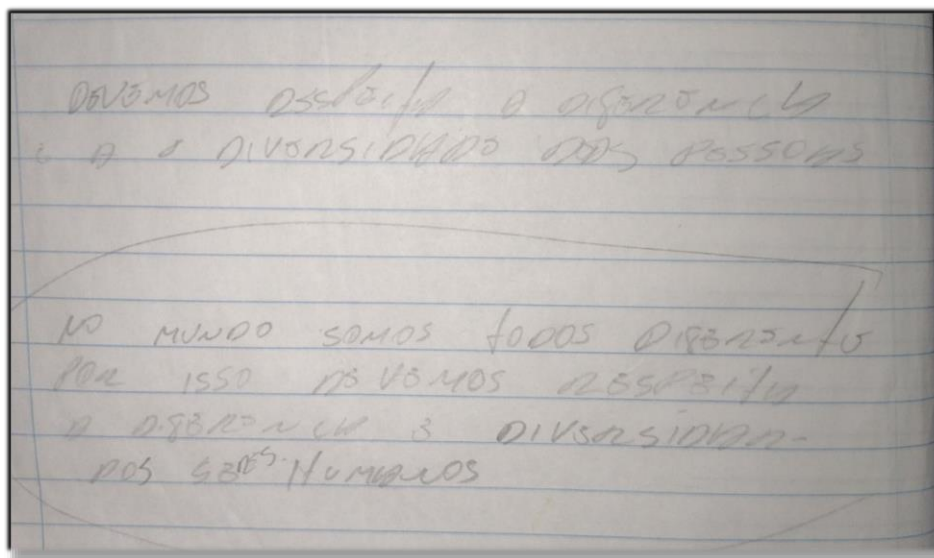
fortemente trabalhadas no sentido de consolidá-las ou desconstruí-las, como sugere Quijano (2005).

Os sujeitos que descenderam dessa miscigenação herdaram características como costumes, culturas, sotaques, religiões e outras especificidades peculiares – as suas características étnico-raciais. Assim, deu-se vida à diversidade cultural brasileira. Para Ribeiro (2015, p. 19), a uniformidade cultural e a unidade nacional “[...] são, sem dúvida, a grande resultante do processo de formação do povo – não devem cegar-nos, entretanto, para as disparidades, contradições e antagonismo que subsistem debaixo delas”. Ainda que sejamos todos um só povo, com essa diversidade de características, somos marcados como diferentes. Segundo Silva (2013, p. 81):

A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. [...]. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir “estes pertencem, aqueles não”; demarcar fronteiras “nós” e “eles”; classificar “bons e maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”; normalizar “nós somos normais; eles são anormais”.

O colonialismo tem determinado padrões e pensamentos pelos quais se produziram estereótipos, nos quais as diferenças são observadas. No Brasil, indígenas foram exterminados, africanos escravizados; desse modo, as diferenças postas pela colonização se fortaleceram e perduram. Podemos perceber tais conflitos quando nos deparamos com o excerto do Caderno 3 apresentado na Figura 3 que segue, que nos remete a entender a subjetividades que emite (de)colonialidade nos escritos do aluno, isso porque, segundo Quijano (2005), a perspectiva de produção de conhecimentos a partir da modernidade seguiu um pensamento dominante padronizado mundialmente, inicialmente pelo colonialismo, seguido pela colonialidade sobre o domínio europeus. Assim, os conhecimentos produzidos no país que foi colonizado por europeus seguem as regras dos padrões eurocentrados.

Figura 3 – Subjetividades que emitem (de)colonialidade: respeitar a diversidade de pessoas e as diferenças



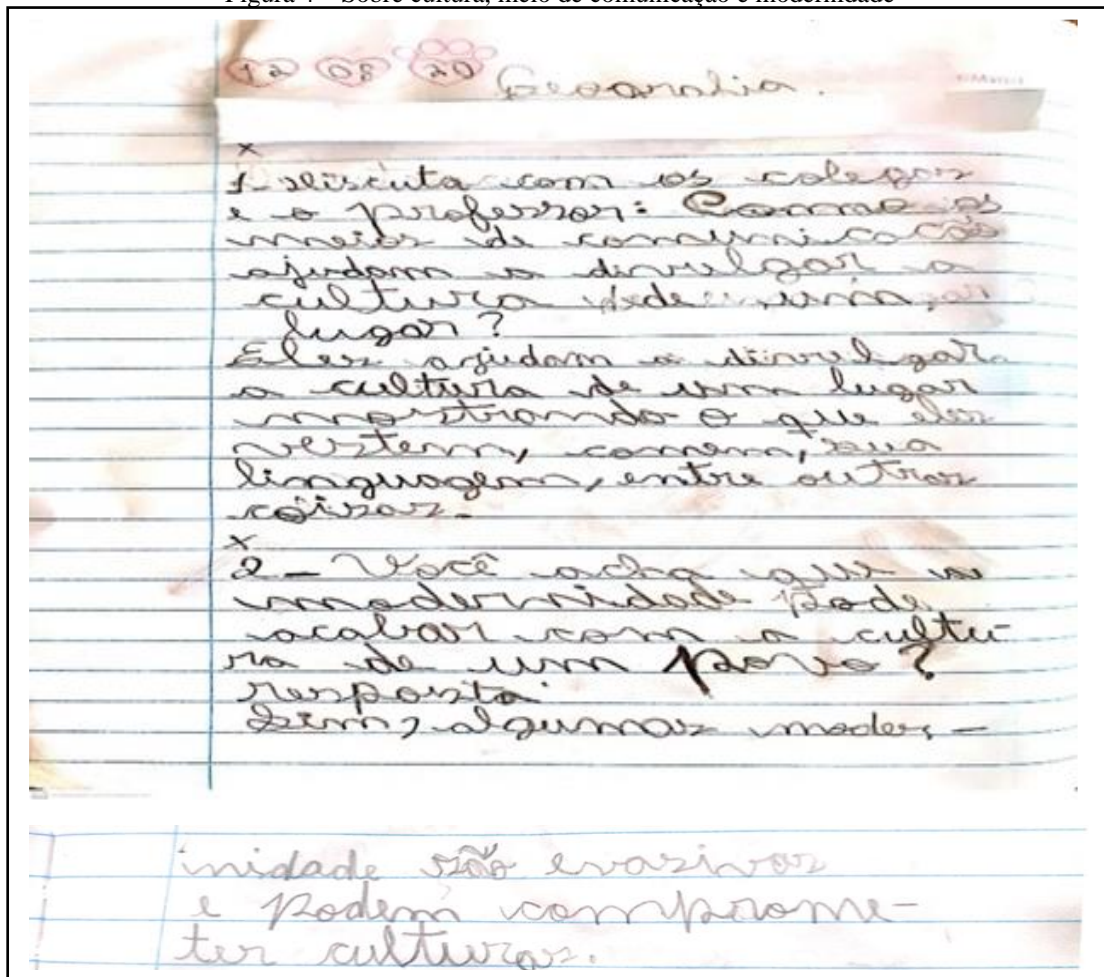
Fonte: Excerto extraído do Caderno 3.

Nesse registro, a respeito das diferenças e da diversidade de pessoas, é possível percebermos, no conteúdo do caderno, indícios de que houve uma abordagem acerca das diferenças, ideias que levam a (de)colonizar a forma como se tem construída a visão sobre o outro, o diferente no espaço escolar. Destacamos que se trata de uma produção escolar presente em um caderno de 2º ano do Ensino Fundamental, de uma criança em fase de alfabetização. O que chama atenção é que tanto a letra quanto a composição das ideias presentes no conteúdo escolar remetem a um adulto, porém, como se trata de um olhar para as questões étnico-raciais presentes nos cadernos dos alunos e como a atividade analisada consta em um desses cadernos, seguimos com o foco da análise.

Não sabemos se o texto foi produzido em função de uma atividade escolar, se por um professor ou familiar da criança. De qualquer forma, a imagem do excerto extraído do caderno mostra, de certa forma, uma preocupação com o reconhecimento das diferenças, o que ajuda a desconstruir o pensamento imposto pelo colonialismo que, muitas vezes, rejeita e exclui os sujeitos que se encaixam em grupos considerados minoritários e diferentes, como os negros, por exemplo.

Questões que emitem a ideia de respeito às diferenças também são percebidas na Figura 4, a seguir, apesar de o excerto ter sido encontrado no caderno de Ciências, está registrado como sendo uma atividade de Geografia, na qual se apresenta uma discussão sobre a modernidade, culturas e costumes sociais, entre outros aspectos, e sua relação com as tecnologias e os meios de comunicação.

Figura 4 – Sobre cultura, meio de comunicação e modernidade



Fonte: Excertos extraídos do Caderno 9.

A Figura 4 mostra uma atividade na qual os estudantes refletem a respeito da modernidade e sua interferência por meio dos veículos de comunicação, nos processos culturais e identitários dos sujeitos; trata-se, assim, de uma discussão pertinente para a realidade da sociedade atual do século XXI. É uma questão que, na prática, interfere na subjetividade e na identidade dos sujeitos, e, quando se trata da identidade, também se trata do Eu e do Outro a partir das diferenças.

Mesmo que a atividade não se trate especificamente das questões de identidade e de diferenças, nem das questões étnico-raciais, podemos perceber que a atividade da Figura 4, que levantou questionamentos sobre cultura, foi voltada à discussão que permeia a subjetividade dos sujeitos. Nesse sentido, Hall (2016, p. 20) aponta que “[...] os significados culturais não estão somente na cabeça – eles organizam e regulam práticas sociais, influenciam nossa conduta e conseqüentemente geram efeitos reais e práticos”.

Compreendemos que as questões discutidas na Figura 4, de perguntas e respostas, levaram os estudantes a uma reflexão e certo posicionamento sobre a modernidade a partir das

indagações acerca dos meios de comunicação e suas implicações sobre os costumes e as culturas dos sujeitos e a forma como isso pode configurar suas possíveis identidades individuais e coletivas. Cabe lembrarmos que a mídia tem sido um dos principais instrumentos de uso para a transmissão de informação que acaba influenciando fortemente os comportamentos dos sujeitos, seja de forma positiva e/ou negativa, já que divulga ideias que acabam sendo consumidas, o que pode interferir nas culturas e nas identidades dos sujeitos.

Nessa forma de ver, a informação que se propaga com as tecnologias digitais tem facilitado, principalmente, a inserção de novos costumes e de práticas sociais nas culturas tradicionais já existentes. As mídias advindas com a modernidade acabam reconfigurando as identidades dos sujeitos, já que as identidades não são fixas e estão sempre em processo de transformação, como afirma Silva (2013). De acordo com Hall (2006, p. 21), “[...] uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida”.

Desse modo, as tradições culturais, como mostra a Figura 4, acabam sendo interceptadas pela modernidade. A resposta do estudante posta na atividade destacada provoca a reflexão de que as culturas e as identidades são passíveis de ressignificação, assim como afirma Silva (2013, p. 97) ao escrever que a identidade é “[...] instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas”. Tais narrativas são, inclusive, encontradas nos discursos das mídias.

As práticas culturais, por estarem sempre em movimento, acabam gerando conflitos ou crises que resultam em questionamentos, muitas vezes pela não aceitação das diferenças. Para Hall (2006, p. 17), “[...] as sociedades da modernidade tardia [...] são caracterizadas pela ‘diferença’, elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes ‘posições de sujeito’, isto é, identidades – para os indivíduos”. As diferenças desestabilizam as identidades e é, nesse sentido, que a Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), entra para reparar, de certa forma, o que a imposição de culturas e de padrões eurocentrados tem causado aos povos negros. Desse modo, articulamos essas questões aos conteúdos escolares aqui mostrados.

Com isso, este escrito reforça a ideia daquilo que conhecemos em torno de questões que supostamente diferenciam os sujeitos, e, ao mesmo tempo, os exclui social e culturalmente, por conta de ideias criadas e trazidas pelos colonizadores europeus, para justificar a inferiorização do sujeito por raça/cor (QUIJANO, 2009) e, assim, subalternizá-los. No grupo de inferiorizados, encontram-se as mulheres, os indígenas bem como os negros e os afrodescendentes.

Essas questões permeiam o Brasil desde a chegada dos portugueses, de modo que tudo que era supostamente diferente ou fora dos padrões culturais europeus era rejeitado. Concordamos que a ideia de diferença, no caso da diferença racial/negra, é, muitas vezes, remetida às questões “[...] fenotípicas entre vencedores e vencidos” (QUIJANO, 2009, p. 106), respectivamente colonizadores e colonizados.

Nessa acepção, “[...] a ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América” (QUIJANO, 2005, p. 117). Dessa maneira, os colonizadores impuseram um padrão racial que validasse e garantisse a suposta superioridade. Essa ideia de diferença ou superioridade racial teria sido criada, segundo Quijano (2009, p. 106), para legitimar a “[...] produção da categoria ‘raça’, embora se trate, antes do mais, de uma elaboração das relações de dominação como tais”. Assim, os sujeitos que possuem aspecto que lhes diferenciam dos padrões eurocentrados, especialmente quando se trata da cor da pele, acabam sendo inferiorizados e marginalizados.

Construído historicamente, o colonialismo coloca os sujeitos em patamares desiguais em termos de estruturas sociais e culturais, no mercado de trabalho e no campo educacional, dentre outros, locais em que os negros têm sido desconsiderados ocupando as piores posições, segundo dados do IBGE (2019). Nessa perspectiva, lembramos que a temática étnico-racial é considerada uma questão que permeia a vida dos sujeitos considerados de grupos minoritários e, conseqüentemente, diferentes. A diferença, nesse modo de ver, tem sido “[...] sustentada pela exclusão” (WOODWARD, 2013, p. 90), sendo os sujeitos desses grupos os excluídos. Para a autora, a “[...] diferença pode ser construída negativamente, por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como ‘outros’ ou forasteiros. Por outro lado, ela pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo” (WOODWARD, 2013, p. 51)

A história da civilização tem mostrado, desde o início das construções das sociedades existentes, que o homem tem resistido a aceitar o que é diferente, principalmente porque essas diferenças marcam relações de poder, como sugere Quijano (2005). Ainda que haja outras características fenotípicas que indicam a existência de diferenças, a cor tem sido um dos principais aspectos dessa marcação.

Com relação à colonização no Brasil, Ribeiro (2015, p. 21) explica que “[...] o povo brasileiro pagou, historicamente, um preço terrivelmente alto, em lutas das mais cruentas de que se tem registro na história, sem conseguir sair, através delas, da situação de dependência e opressão em que vive e pelega”. Os negros brasileiros continuam, assim, a pagar o preço da

suposta “caridade civilizatória” imposta pelos colonizadores europeus, que é a superioridade de raça/cor e das supostas diferenças.

Os colonizadores invisibilizaram toda a história dos negros escravizados que tiveram também sua cultura ressignificada por conta da imposição da cultura europeia. É preciso pontuarmos que os negros já possuíam história de vida antes da chegada ao Brasil (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006), tinham vidas estruturadas de acordo com suas culturas, seus costumes, sua organização econômica e religiosa.

Ribeiro (2015) ainda aponta que reconstituir a história não foi fácil, considerando que a história “oficial” foi contada segundo a versão dos brancos invasores. Precisamos, por isso, construir uma nova história a partir de novos olhares, do olhar não eurocentrado, desconstruindo a versão anteriormente contada, não com o intuito de invalidar a versão anterior (RIBEIRO, 2018), até porque a história perderia o sentido (BARBOSA, 2012), mas contar de forma que se esclareça os fatos, e que, desse modo, possamos também esclarecer os porquês da versão da história eurocentrada. Além disso, compreender o processo que trouxeram milhares de negros africanos traficados para o nosso país, os quais substituíram a mão de obra indígena que rejeitava a imposição da escravidão. Essa situação deu lugar a várias lutas sangrentas e à dizimação de povos indígenas, os quais sofreram barbáries, assim como os negros africanos escravizados. Sucedeu, assim, a chegada dos invasores portugueses ao Brasil, o contato com os indígenas e a origem da chegada dos negros no país (RIBEIRO, 2015).

Chegando ao litoral brasileiro, os Portugueses depararam-se com tribos indígenas Tupis, que habitavam o local, com uma organização de agricultura já estruturada para subsistência de seus povos. Processo similar de organização viviam os africanos, quando os invasores chegaram a África, tomando posse de suas terras, traficando-os e os escravizando (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006), Segundo Ribeiro (2015, p. 42):

Em poucas décadas desapareceram as povoações indígenas que as caravelas do descobrimento encontraram por toda a costa brasileira [...]. Em seu lugar haviam se instalado três tipos novos de povoações. O primeiro e principal, formado pelas concentrações de escravos africanos dos engenhos e portos. Outro, disperso pelos vilarejos e sítios da costa ou pelos campos de criação de gado, formado principalmente por mamelucos e brancos pobres. O terceiro esteve constituído pelos índios.

Com a invasão portuguesa, tudo se transformou, dando início às grandes guerras, inclusive de indígenas contra indígenas, etnias como Tupinambá, Carijó, Goitacá e Aimoré, juntos, lutavam contra os portugueses, enquanto outras etnias lutavam a favor; enfrentavam-se sem se darem conta dos reais motivos de suas lutas. Logo os indígenas se renderam, uns

manipulados, outros alienados pelos colonizadores europeus. Os indígenas também foram vítimas da exploração portuguesa, os quais, ao perceberem a impossibilidade de escravizar os indígenas, partiram para o então tráfico dos negros africanos, dando início à histórica escravidão no Brasil. Inclusive com apoio religioso, como afirma Pereira (2015, p. 12):

A transformação de negros e negras em escravizados, no século XV, obteve o apoio da maior instituição da época, a Igreja Católica. O aval da Igreja Católica foi um impulsionador no processo de escravização de africanos, pois o que era justificado pela Igreja tinha um valor sagrado para todas as pessoas.

Os colonizadores não precisavam de justificativa e apoio melhor para amparar-se, pois, em nome da fé cristã, em nome de Deus, eles “[...] classificaram os africanos como sujeitos sem fé, sem cultura, sem história, sem civilização. É como se os africanos fossem sujeitos a serem civilizados ou domesticados” (PEREIRA, 2015, p. 13). Com a mesma justificativa, invadiram as terras brasileiras e impuseram civilização aos donos da terra.

Segundo Ribeiro (2015), embora algumas etnias como Tupis, Bororó, Xavante, Caiapó, Kaingang tenham resistido às investidas dos portugueses, os Guaikuru foram os mais resistentes e, também, os mais adequados ao processo de civilização descrito pelos jesuítas, por sua disposição física, e poder de dominação que exerciam sobre as demais tribos. Assim, os Guaikuru exploravam e serviam-se das plantações de outras tribos. Além disso, aprenderam a prática do escambo com os negros, capturando-os e agindo igualmente como agiam os europeus. Muitos se alinharam aos portugueses e aos espanhóis, a despeito de não serem fiéis, nem de se deixarem dominar por eles. Seu comportamento era à base de interesse, mas, ao caírem nas garras dos jesuítas, eram seduzidos, doutrinados e dominados por eles (RIBEIRO, 2015).

A história da colonização brasileira, como mostra Ribeiro (2015), dá conta de que os indígenas foram enganados em benefício dos colonizadores que se aproveitaram de sua disposição física, inocência e encantamento por artefatos até então desconhecidos. Com a Revolução Mercantil em expansão, a exploração das riquezas naturais brasileiras levou Portugal a se desenvolver e a se fortalecer ainda mais, usufruindo também de tecnologias que contribuía de forma estruturada na usurpação dos produtos naturais disponíveis em suas colônias de exploração (RIBEIRO, 2015).

Por volta do século XV, em todo o mundo, aconteciam invasões e explorações de novas terras, o que conseqüentemente gerava mudanças drásticas nas civilizações invadidas e colonizadas. Entre essas mudanças drásticas, estava o processo de imposição cultural e de geração de macroetnia. De acordo com Ribeiro (2015, p. 32):

O Motor dessa expansão era o processo civilizatório que deu nascimento a dois Estados nacionais Portugal e Espanha, [...] se davam ao luxo de propor-se motivações mais nobres que a mercantis, definindo-se como os expansores da cristandade católica sobre os povos existentes e por existir no além-mar. Pretendiam refazer o orbe em missão salvadora, cumprindo a tarefa suprema do homem branco, para isso destinado por Deus juntar todos os homens numa só cristandade.

É nesse sentido que Ribeiro (2015) descreve a visão inicial que os indígenas tiveram sobre a chegada dos portugueses, os quais eram ditos ser representantes de Deus, tanto que, ao serem catequizados, acreditavam estar sendo castigados por seus Deuses, por suas iniquidades – especialmente por conta de tudo que lhes acontecia com a chegada dos colonizadores, como a perda de direito à liberdade, além da perda de suas próprias vidas, pois muitos preferiram ceifá-las a servir de escravos para os colonizadores.

Para Pereira (2015), os europeus usavam a fé cristã com apoio da igreja como justificativa para subalternizar os povos, principalmente aqueles que não se encaixam nos seus padrões de homens brancos. Assim, para os europeus, o negro era sem alma, “[...] visto como infiel, primitivo, selvagem, impuro” (PEREIRA, 2015, p. 13). Dessa forma, cabia aos europeus o direito de capturar os/as negros/as e escravizá-los/as, impondo sua cultura e seus padrões e, supostamente, civilizá-los/as. Logo, “[...] na ideia dos europeus, o tráfico era justificado como instrumento da missão evangelizadora dos infieis africanos” (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 41).

Isso nos leva a entender o quanto os perversos artifícios para dominação e escravização dos indígenas e dos povos negros foram utilizados. Apenas com o intuito de exploração, tanto pelos portugueses quanto pela igreja católica, que antes da invasão do Brasil, já havia dado permissão à escravidão, decretando o que segue em nome da fé cristã:

O Vaticano estabelece as normas básicas de ação colonizadora, ao regulamentar, com os olhos ainda postos na África, as novas cruzadas que não se lançavam contra hereges adoradores de outro Deus, mas contra pagãos e inocentes. É o que se lê na bula *Romanus pontifex*, de 8 de janeiro de 1454, do papa Nicolau V (RIBEIRO, 2015, p. 32).

O poder de influência da igreja católica era tão grande quanto insensato e perverso, estabelecendo normas que deram direito aos colonizadores, em nome de um Deus e uma cristandade, proporcionar a salvação das almas pecadoras. Com isso, podia-se escravizar para salvar. Ainda que os negros e os índios fossem pecadores, não seriam mais do que os próprios sacerdotes que deram aos colonizadores “[...] a plena e livre faculdade de invadir, conquistar, subjugar a quaisquer sarracenos e pagãos, inimigo de Cristo, suas terras e bens, a todos reduzir

à servidão e tudo praticar em utilidade própria e dos seus descendentes” (BAIÃO, 1939 *apud* RIBEIRO, 2015, p. 33).

Com essa declaração vinda de homens que representavam a santidade de Deus, o que esperariam os indígenas e os negros em suas trajetórias a partir da chegada dos europeus em suas vidas? Seus destinos estavam traçados por barbárie com permissão e justificativa em nome de “DEUS” para os suplícios e as condenações. Assim, os indígenas e os negros foram explorados sem quaisquer intenções de humanidade por parte dos sacerdotes e dos colonizadores.

Como Albuquerque e Fraga Filho (2006), Pereira (2015) e Ribeiro (2015) sugerem, a religião e a revolução comercial foram o que mantiveram e sustentaram o tráfico de escravos e a dominação europeia no processo de invasão e de exploração colonial. Com supostos propósitos de evangelização dos povos da África, da Ásia e da América, nada foi mais propício para justificar suas invasões e, também, consolidar a igreja católica e suas doutrinações manipuladoras. Dessa maneira, eles se fortaleceram econômica e ideologicamente, exterminando povos, interferindo nas culturas, impondo-se como modelo a ser seguido. Eram

[...] atiçados pelo fervor mais fanáticos, pela violência mais desenfreada, em busca de riquezas a saquear ou de fazer produzir pela escravaria. Certos de que eram novos cruzados cumprindo uma missão salvacionista de colocar o mundo inteiro sob a regência católico-romana. Desembarcaram sempre desabusados, acesos e atentos aos mundos novos, querendo fluí-los, recriá-los, convertê-los e mesclar-se racialmente com eles. Multiplicaram-se, em consequência, prodigiosamente, fecundando ventres nativos e criando novos gêneros humanos (RIBEIRO, 2015, p. 52).

Não há como mensurar de fato esse fervor, mas isso nos leva a entender, inclusive pela própria versão contada pelos colonizadores, o quanto esse fervor foi colocado em prática no propósito de colonização e de chegada deles ao Brasil. Isso rendeu aos indígenas e especialmente aos negros escravizados todo o tipo de abusos e de explorações, entre elas físicas, psicológicas e sexuais. Esta última ajudou na miscigenação que compõe a formação do povo brasileiro que mistura brancos, negros e índios.

Os colonizadores invadiram o país, colocaram-se em papel de salvadores, interrompendo o curso natural da vida, dos costumes e da cultura do outro, pondo-se como racialmente melhores e civilizados. Trouxeram, para nosso país, todo o tipo de profissionais para compor as organizações rurais e urbanas, mas “[...] foram os africanos e seus descendentes, juntamente com os indígenas escravizados, que desbravaram matas, ergueram cidades e portos, atravessaram rios, abriram estradas que conduziam aos locais mais remotos do território” (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 42).

Segundo Ribeiro (2015), a nova formação do povo brasileiro teve os indígenas inicialmente como responsáveis devido à cultura do cunhadismo⁶ que entregava uma moça indígena a um estranho para que a desposasse. Assim, geravam muito filhos que, depois, serviam de mais mão de obra de exploração. Logo, por sentirem-se ameaçados pelo cunhadismo, os portugueses contemplaram donatários⁷ para tomar posse e povoar terras brasileiras, a fim de manterem-se no controle da situação.

Ainda que por meio do cunhadismo os colonizadores conseguiram seus primeiros avanços em terras brasileiras, Ribeiro (2015, p. 64) sugere que, “[...] sem a prática do cunhadismo, era impraticável a criação do Brasil” mas foi com os negros que o país avançou em seu processo de civilização. Para Albuquerque e Fraga Filho (2006, p. 42), com os “[...] africanos os portugueses puderam colonizar o território que mais tarde passaria a se chamar Brasil, sem a participação dos africanos dificilmente os portugueses conseguiriam ocupar as terras descobertas” (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 42).

A mestiçagem e a diversidade étnico-racial brasileira, apesar de ter sido iniciada pelos indígenas, logo seguiu com a presença dos negros escravizados, os quais deram sequência à maior parte dessa miscigenação. Nessa perspectiva, enfatizamos que as mulheres negras escravizadas eram abusadas sexualmente pelos colonizadores, pelos senhores e pelos capatazes (RIBEIRO, 2015). Elas eram inclusive traficadas para o Brasil destinadas a atender à casa grande, aos caprichos e às necessidades sexuais dos seus donos e dos seus exploradores.

Foi mínima a participação de mulheres brancas nesse processo de mestiçagem, pois, ao longo de muitos anos, suas chegadas eram discretas, além disso se casavam com um único homem (RIBEIRO, 2015). Ademais, não sofriam abusos coletivos como sofriam as negras, não

⁶ “A função do cunhadismo na sua nova inserção civilizatória foi fazer surgir a numerosa camada de gente mestiça que efetivamente ocupou o Brasil. É crível até que a colonização pudesse ser feita através do desenvolvimento dessa prática. Tinha o defeito, porém, de ser acessível a qualquer europeu desembarcado junto às aldeias indígenas. Isso efetivamente ocorreu, pondo em movimento um número crescente de navios e incorporando a índia ao sistema mercantil de produção.

Para Portugal é que representou uma ameaça, já que estava perdendo sua conquista para armadores franceses, holandeses, ingleses e alemães, cujos navios já sabiam onde buscar sua carga” (RIBEIRO, 2015, p. 64).

“Como cada europeu posto na costa podia fazer muitíssimos desses casamentos, a instituição funcionava como uma forma vasta e eficaz de recrutamento de mão-de-obra para os trabalhos pesados de cortar paus-de-tinta, transportar e carregar para os navios, de caçar e amestrar papagaios e soíns. Mais tarde, serviu também para fazer prisioneiros de guerra que podiam ser resgatados a troco de mercadoria, em lugar do destino tradicional, que era ser comido ritualmente num festival de antropofagia” (RIBEIRO, 2015, p. 63).

⁷ “O sistema de donatárias foi implantando mais rigorosamente por Martim Afonso, trazendo as primeiras cabeças de gado e as primeiras mudas de cana. Não há registro de que tenha trazido negros africanos e os deixados aqui. Mas, como os portugueses viviam cercados de escravos já em Lisboa, é até improvável que ele e seus capitães não tenham vindo acompanhados dos seus serviçais” (RIBEIRO, 2015, p. 67). “O donatário era um grão-senhor investido de poderes feudais pelo rei para governar sua gleba de trinta léguas de cara. Com o poder político de fundar vilas, conceder sesmarias, licenciar artesãos e comerciantes, e o poder econômico de explorar diretamente ou através de intermediários suas terras e até com o direito de impor a pena capital” (RIBEIRO, 2015, p. 67).

havia cobranças, nem abusos para que engravidassem. Em contrapartida, as negras eram abusadas para engravidar e dar lucros aos seus senhores, geravam novas vidas negras que já nasciam escravas dos seus genitores.

É difícil compararmos as condições de vida negra em relação à vida branca, visto que o/a negro/a é sempre marcado diante do ser de cor de pele escurecida, cabelos crespos, nariz dilatado, lábios avantajados, de suposta descendência não civilizada. Desde o início da nossa história, os/as negros/as têm estado à disposição das barbaridades humanas por conta de condições impostas por vidas brancas e supostamente civilizadas. Nesse sentido, “[...] a identidade está sempre ligada a uma forte separação entre ‘nós’ e ‘eles’”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder” (SILVA, 2013, p. 81), colocando os sujeitos supostamente diferentes em posição de inferioridade. Os infortúnios destinados aos sujeitos negros se mantêm, ainda, em pleno ano de 2021, sendo complicado para quem se aceita e se autodeclara negro ou afrodescendente viver em nossa sociedade.

É perceptível que os negros têm perpassado situações provocadas por um passado pavoroso, do qual nada lhe foi consensual, mas imposto. Ainda assim, nossa sociedade parece não se dar conta dos danos causados aos negros, os rejeitam de várias maneiras, como física, intelectual e socialmente, isso de maneira implícita e explícita.

Conforme Ribeiro (2015), por volta de 1570, Portugal já se encontrava no controle das terras brasileiras e se concentrava em quatro polos principais, sendo na Bahia a maior concentração de portugueses. Nesse período, já se destacavam “[...] trinta e tantos engenhos, movidos por 3 a 4 mil escravos negros e 8 mil indígenas. Nessa proporção, o componente negro-africano iria aumentar cada vez mais” (RIBEIRO, 2015, 73). Esse segundo polo português também se sobressaia, nessa época, devido à população ter sido quase toda extinta por doenças, guerras e fome, o qual foi recuperado a partir da mão de obra escravizada dos negros africanos. Nesse local, onde ficava o segundo polo português, em Pernambuco, houve a abertura de dois portos, que passaram a ser as principais entradas de mão de obra africana. Dessa maneira, o país passou a se erguer com grande produtividade, como não havia antes da chegada dos negros traficados da África para o Brasil. Segundo Ribeiro (2015, p. 74):

Simultaneamente, ia surgir no Nordeste açucareiro uma nova formação de brasileiros. Compostos originalmente de mamelucos ou brasilíndios, gerados pela mestiçagem de europeus com índios, logo se desdobrou pela presença precoce e cada vez mais maciça de escravos africanos.

Isso nos leva a compreender como se deu a composição da atual diversidade da população brasileira, que é rica tanto em grupos étnico-raciais, quanto em culturas, costumes, religiões e línguas. Embora a Língua Portuguesa seja uma só, ela é representada pelos mais diversos sotaques nas regiões do país, sendo a mestiçagem o motivo dessas particularidades e, principalmente, das diferenças, as quais são representadas por sujeitos dos mais diversos grupos étnico-raciais que se cruzaram no país.

Essas diferenças étnico-raciais têm sido os principais motivos de contínuos conflitos e desigualdades existentes no país, pois “[...] a identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações” (SILVA, 2013, p. 82). Apesar de ter sido a presença do negro escravizado que deu o ponto de partida que faltava para a expansão e o desenvolvimento do país, foi ela também que marcou a composição híbrida da população brasileira por conta da sua cor de pele e pela cultura marcante.

O próprio Ribeiro (2015) sugere, até de forma contraditória, que não foi tão relevante a contribuição cultural dos negros africanos no Brasil. Contudo, “oxente”, na cultura nativa nordestina, e “olha já”, na cultura amazonense, como podem não ter sido tão relevantes se, hoje, o país possui entre suas principais características culturais, inclusive reconhecidas mundialmente, a música e a dança representadas pelo samba ou pela batucada que se toca a partir de instrumentos de origem africana, além da capoeira que é uma arte marcial, que mais serve como momento de diversão? Além disso, a culinária representada pela feijoada e o dendê que dá origem ao acarajé, ao caruru e ao famoso vatapá, um dos principais pratos das festas e dos almoços de domingo em regiões como o Norte e o Nordeste país? As religiões, entre elas o candomblé, baseado no culto aos orixás, a umbanda, carregada de características do espiritismo e do catolicismo? Sem falar, ainda, da alegria e do colorido que esses povos nos deixaram, apesar dos pesares.

Dessa maneira, não foi somente a cultura do negro que foi relevante no país, nem seus costumes e suas religiões, mas foi a partir da sua mão de obra escravizada que se deu a expansão e o desenvolvimento do país, conforme apontam Albuquerque e Fraga Filho (2006) e Ribeiro (2015). De acordo com Albuquerque e Fraga Filho (2006, p. 42), “[...] foi através da importação maciça de africanos que os lusitanos conseguiram defender o território da cobiça de outras potências coloniais, que também tinham planos para ocupar e explorar as riquezas tropicais aqui encontradas”. Os africanos escravizados contribuíram de todas as maneiras na formação do povo brasileiro, inclusive e/ou especialmente em sua cultura, pois não se tratava de sujeitos desprovidos de culturas, mas de sujeitos que foram cruelmente arrancados de suas terras para serem escravizados.

Os negros que foram traficados de diferentes aldeias, ou grupos étnicos, possuíam línguas, dialetos, costumes e culturas diferenciadas. Faz-se necessário, portanto, discordarmos, neste momento da menos valia, que, por um instante, Ribeiro (2015) deixou escapar, em sua fala, da importância da presença da cultura do negro no Brasil. Com base no próprio autor, podemos justificar que, “[...] ao longo de décadas e séculos, vão surgindo modos brasileiros tão diferenciados uns dos outros, por suas singularidades, como homogeneizados pelo muito mais que têm em comum” (RIBEIRO, 2015, p. 75).

Para Ribeiro (2015), foi a partir do século XVII que a presença dos negros traficados da África para o Brasil sobrepôs-se à escravidão indígena. Desembarcados de forma totalmente diferente dos brancos que aqui desciam livres, os negros desciam amarrados e alheios a toda sorte que lhe viria, depois de terem sido arrancados de suas terras, de suas famílias, de suas culturas e de suas religiões.

Assim sendo, eram indispensáveis suas imediatas readaptações que, segundo Bhabha (2013), aconteceram devido às condições coloniais impostas, as quais foram se instalando de forma involuntária, até que se deram conta e começaram a reagir, lutando pela preservação das suas vidas e de suas culturas. Os negros africanos conseguiram, desse modo, preservar suas culturas, ainda que não tenham sido em sua total originalidade.

Segundo Ribeiro (2015), a diversidade cultural de língua e de dialetos diferenciados dos negros traficados servia como uma luva para os traficantes de escravos, que, na hora de suas capturas, propositalmente os misturava. Com isso, eles se precavam de possíveis motins, que poderiam partir dos negros. Caso se encontrassem falando a mesma língua ou dialeto, eles poderiam se entender ou se organizar contra os seus dominadores. Dessa forma, foi difícil para os negros inicialmente praticarem suas culturas originais, pois estavam sempre acompanhados de sujeitos que não falavam a sua língua ou o seu dialeto, sendo impossível se compreenderem entre si ou se comunicarem.

A diversidade linguística e cultural dos contingentes negros introduzidos no Brasil, somada a essas hostilidades, recíprocas que eles traziam da África e à política de evitar a concentração de escravos oriundos de uma mesma etnia nas mesmas propriedades, e até nos mesmos navios negreiros, impediu a formação de núcleos solidários que retivessem o patrimônio cultural africano. Encontrando-se dispersos na terra nova, ao lado de outros escravos, seus iguais na cor e na condição servil, mas diferentes na língua, na identificação tribal e frequentemente hostis pelos referidos conflitos de origem, os negros foram compelidos a incorporar-se no universo cultural da nova sociedade (RIBEIRO, 2015, p. 87).

A diversidade de línguas dos negros africanos foi usada como estratégia de defesa ou de proteção por partes dos traficantes de escravos para impedir a comunicação e,

consequentemente, a união entre eles. Assim sendo, os negros ficaram incomunicáveis durante boa parte de sua chegada ao Brasil. Com o passar dos tempos, eles foram aprendendo a Língua Portuguesa falada por seus capatazes, conseguindo superar o obstáculo da comunicação imposta, aportuguesando a sua língua e comunicando-se. Logo, conseguiram manifestar-se também culturalmente, principalmente na região do Nordeste, onde se concentravam os canaviais, e na zona de Minas Gerais, onde ficavam as minerações.

Ao mesmo tempo que os negros passavam por um processo de readaptação cultural, eles perdiam um pouco de sua originalidade, adaptando-se ao que lhes era disponibilizado. “[...] nos dois casos, o engenho e a mina, os negros escravos se viram incorporados compulsoriamente a comunidades atípicas, por que não estava destinado a atender às necessidades de sua população, mas sim aos desígnios venais do senhor” (RIBEIRO, 2015, p. 88). Desse modo, os negros tinham “[...] acesso, a um corpo de elementos adaptativos, associativos, e ideológicos oriundo daquela protocélula étnica tupi que se consentiu sobreviver” (RIBEIRO, 2015, p. 88).

No meio desse processo de readaptação e de formação do país, começou a geração de filhos, agora nascidos na protocélula, a partir da mistura de culturas, de costumes e de raças, como a de negros, índios, brancos, os quais buscariam suas identidades étnico-raciais. Ainda que soubessem as origens de seus progenitores, não sabiam como se autoidentificar, quem eram afinal, pois nasciam de misturas étnicas, raciais e, também, culturais. Para Ribeiro (2015), eles seriam protobrasileiros, buscando identificar-se ou reconhecer-se identitariamente – assim era para os nascidos descendentes de negros escravizados e indígenas; enquanto para os descendentes de brancos, não existia o problema de busca por identificação, pois suas identidades brancas e europeias eram preservadas. “O brasilíndio como afro-brasileiro existiam numa terra de ninguém, etnicamente falando, e é a partir dessa carência essencial, para livrar-se da ninguentude de não índios, não europeus e não negros, que eles se veem forçados a criar a sua própria identidade étnica: a brasileira” (RIBEIRO, 2015, p. 99).

Não se tratava de uma opção em que índios e negros precisavam se encontrar identitariamente, mas, sim, se tratava de uma necessidade social, pois o país foi invadido e colonizado por brancos europeus, que aqui se impuseram, traficando e escravizando os sujeitos, de forma que foi fatídico aos/às índios/as, aos/às negros/as que precisavam sobreviver, adaptar-se a uma nova cultura e, também, se encontrarem como parte dela.

Ainda que os índios tenham passado por semelhantes infortúnios, estes eram nativos desta terra, tinham sua própria cultura e identidade originária brasileira, embora seus descendentes tenham sofrido do mesmo mal que sofreram os descendentes dos negros

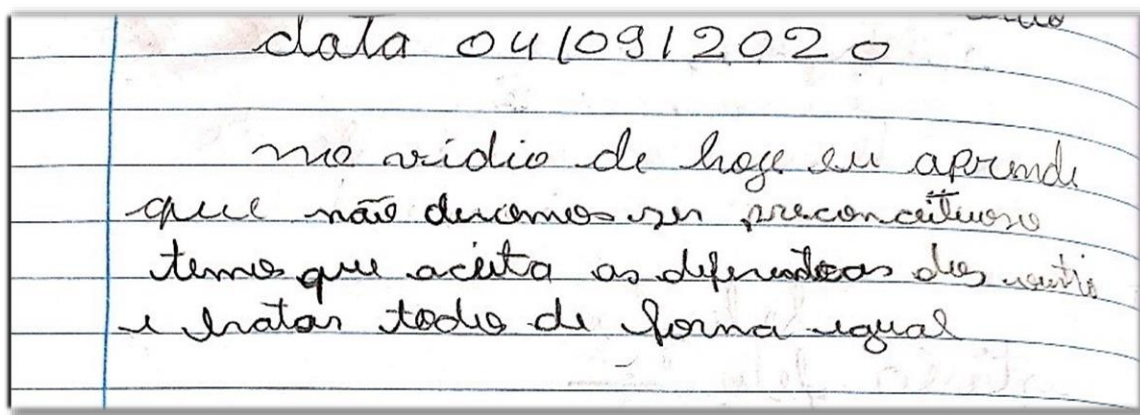
escravizados, que não tinham clareza de suas identidades. Cabe lembrarmos que, antes de chegar ao Brasil, os negros escravizados também possuíam cultura e identidade. Assim, nasceu não somente a diversidade do povo brasileiro, mas a diversidade étnico-racial, e as problemáticas de identidades que, segundo Hall (2013, p. 110), “[...] são construídas por meio da diferença e não fora dela”. Nessa acepção, a diversidade étnico-racial tem sido fruto de uma mestiçagem, que também se transformou no motivo de rejeição, racismo e preconceito por conta das supostas diferenças existentes, especialmente quando trata de raça/cor no país.

3.3 Olhares que apontam para as diferenças estereotipadas na formação dos sujeitos negros brasileiros

Sobre diferenças, encontramos um excerto registrado em um dos cadernos analisados. Nele, há um conteúdo registrado que aborda diferenças e preconceito em sua temática (Figura 5). Os escritos foram produzidos a partir de um vídeo passado aos alunos como suporte para a produção textual. Segundo Woodward (2013, p. 40):

Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios. Um sistema classificatório aplica um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (e a todas as suas características) em ao menos dois grupos opostos – nós/eles [...]; eu/outro.

Figura 5 – Respeito às diferenças



Fonte: Excerto extraído do Caderno 5.

Por conta dessas relações que se dá a construção da identidade/diferença, “[...] a identidade, pois, não é oposto da diferença: a identidade depende da diferença (WOODWARD, 2013, p. 40). Desse modo, o sujeito passa por todo um processo de construção identitária que ocorre nos espaços formativos escolares e não escolares. Assim, nos espaços escolares, o sujeito aprende conteúdos universais e adentra um mundo de informações e de novas descobertas, que já são pré-estabelecidas por meio de um currículo formal e de práticas escolares previamente

organizadas conforme as diretrizes que norteiam a educação escolar brasileira. No caso da Figura 5, é possível percebermos um empenho da parte docente em estabelecer uma reflexão a respeito das diferenças e do preconceito atrelado a elas.

Nesse entendimento, os sujeitos vão (des)construindo percepções e estereótipos acerca dos padrões eurocentrados, que acabam impondo suas versões estereotipadas do eu e do outro. Mediante a (des)construção de ideias, como as observadas na Figura 5, a criança vai formando sua identidade. Concordamos com Silva (2013, p. 76), o qual aponta que

[...] identidade e diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou transcendental, mas o mundo cultural e social. Somos nós que a fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais.

Nesse sentido é que a Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), entra em amparo às práticas de ensino que abordam conteúdos relacionados à história dos negros e de suas matrizes culturais. Antes da obrigatoriedade de trabalhar-se a história afro e indígena nos conteúdos escolares, como estabelece a referida Lei, os conteúdos escolares vinham construindo identidades a partir da cultura e de conhecimento do outro, do colonizador. Antes dessa Lei, podemos observar certa invisibilização de conteúdos a respeito da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos oficiais e nas práticas escolares, visto que os conteúdos escolares não contemplavam temáticas que viabilizassem o conhecimento e a valorização do negro bem como sua história e suas culturas. De certa forma, até a criação da Lei, presenciávamos uma (re)produção dos conhecimentos eurocêntricos, como sugere Ribeiro (2018). Assim sendo, havia (talvez ainda haja) aspectos de negação do outro, do negro, nos conteúdos escolares. A Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), passou a ser uma forma de garantir que os negros possam ter sua história reconhecida, fortalecendo suas raízes e sua formação identitária.

Podemos perceber, a partir da Figura 5, uma prática pedagógica que, de alguma maneira, buscou desconstruir discursos coloniais que inferiorizam o diferente, no caso, o negro. Assim, por meio da cultura impregnada historicamente, que colocou os negros em lugar de subalternização e de marginalização, houve a instalação de estereótipos que desconsideram essa parte da população brasileira. Além disso, o registro no caderno do aluno (Figura 5) mostra que há uma preocupação docente em refletir sobre o processo de negação identitária, que aponta para certa imposição do branqueamento e da aceitação social dos negros.

Com base em Quijano (2005), lembramos que a identidade eurocentrada, a do colonizador, é tida como aquela superiorizada, e a do colonizado – o Outro, o não europeu – é

vista como inferiorizada. Tais identidades podem ser observadas, inclusive, nos currículos escolares, nos quais ocorrem relações binárias – “Nós” e “Ele”, o “Outro” e “Eu” (WOODWARD, 2013). Assim, a identidade do colonizado é considerada inferiorizada, tendo em vista as relações de poder, exercidas pela colonialidade que “[...] também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (QUIJANO, 2005, p. 121).

Embora os registros no caderno do aluno (Figura 5) não definam quais diferenças são abordadas, o conceito de diferença ali presente remete a pensar o Outro em seus diversos aspectos, identitário, cultural ou social. As identidades são produzidas em meio aos espaços formativos escolares e não escolares de forma não fixa, nem acabadas, ou seja, estão sempre em processo de construção ou de transformação (HALL, 2013).

De acordo com Ribeiro (2015), os primeiros registros da entrada de escravos no Brasil se datam de 1638, porém há divergências, na opinião de historiadores, sobre os números oficiais da quantidade de escravos que adentrou nosso país durante o período escravocrata. Essa divergência se dá por conta da negação de impostos, de modo que esse número pode ter chegado a 15 milhões aproximadamente. “[...] a coroa permitia a cada senhor de engenho importar até 120 ‘peças’, mas nunca foi limitado seu direito de comprar negros trazidos aos mercados de escravos” (RIBEIRO, 2015, p. 120).

A mão de obra dos negros escravizados foi uma grande fonte de lucros para os traficantes de escravos, os quais se beneficiavam com vários tipos de produções, entre elas: ouro, cana de açúcar, café, algodão, entre outros produtos agrícola. “[...] essa intermediação alucinada foi, por séculos, o motor mais poderoso da civilização ocidental” (RIBEIRO, 2015, p. 134). A ganância dos colonizadores foi a principal motivação para o tráfico desenfreado de negros trazidos da África. Desse modo, é possível compreendermos a inexistência do número real de escravizados que desembarcou no país, pois “[...] as primeiras estimativas relativas à quantidade de negros introduzidos no Brasil durante os três séculos de tráfico variam muito. Vão desde números exageradamente altos, 15 milhões para Rocha Pombo (1905), 3,3 milhões para Simonsen (1937)” (RIBEIRO, 2015, p. 121).

Mesmo que não haja uma certeza, ou uma melhor aproximação de números mais consistentes sobre a quantidade de negros traficados que adentrou o Brasil, Ribeiro (2015) sugere que M. Buescu (1968) foi quem mais se aproximou dessa estimativa, que, no total de seus cálculos, chegou a somar “[...] 6.352.000 escravos importados de 1540 a 1860” (RIBEIRO, 2015, p. 121). Além disso, também não há números que possam estimar a quantidade de traficados por idade ou sexo. Da mesma forma que não havia estimativa da

quantidade consistente da entrada exata de negros traficados, também não havia estimativa para a quantidade das negras que eram raptadas e trazidas para o Brasil. O objetivo da venda das escravas era aos senhores, não somente para serviços da casa grande, mas principalmente para servir sexualmente aos senhores e aos capatazes.

As escravas raptadas passavam um tempo na casa grande para trabalhar em serviços domésticos, porém, ao mesmo tempo, eram abusadas, especialmente quando estas eram negras formosas, fato que provocava a ira das suas senhoras, as quais “[...] mandavam arrancar todos os dentes, caíam na vida de trabalho braçal dos engenhos e das minas em igualdade com os homens. Só a esta negra largada e envelhecida, o negro tinha acesso para produzir crioulos” (RIBEIRO, 2015, p. 122).

Ao provocarem a ira de suas senhoras, as negras, que depois de sofrerem abusos sexuais, eram novamente castigadas por terem sido objeto de abuso de seus senhores. Eram, assim, punidas covardemente, pois, além de lhes arrancarem os dentes, castigo que já era de enorme perversidade, as negras e os negros escravizados viviam da seguinte forma:

Sem amor de ninguém, sem família, sem sexo que não fosse a masturbação, sem nenhuma identificação possível com ninguém – capataz podia ser um negro, seus companheiros de infortúnios, inimigos, maltrapilho e sujo, feio fedido, perebento e enfermo, sem qualquer gozo ou orgulho do corpo, vivia a sua rotina. Esta era sofrer todo o dia o castigo diário das chicotadas soltas, para trabalhar atento e tenso. Semanalmente vinha um castigo preventivo, pedagógico, para não pensar em fuga, e, quando chamava atenção, recaía sobre ele um castigo exemplar, na forma de mutilações de dedos, de furo de seios, de queimaduras com tição, de ter todos os dentes quebrados criteriosamente, ou açoites no pelourinho, sob trezentas chicotadas de uma vez, para matar, ou cinquenta chicotadas diárias para sobreviver. Se fugia e era apanhado, podia ser marcado com ferro em brasa, tendo um tendão cortado, viver peado com uma bola de ferro, ser queimado vivo, em dias de agonia, na boca da fomalha ou, de uma vez só, jogado nela para arder como um graveto oleoso (RIBEIRO, 2015, p. 91).

Apesar de todas essas barbáries sofridas por negros e negras, estes/as não lutavam de forma igual nem cruel para defenderem suas vidas e sua liberdade, mas foram resistentes e buscaram lutar durante todo o período de escravidão para escapar das garras dos colonizadores. Negros e negras continuam lutando em pleno 2021 para alcançarem direito de igualdade, justiça e reparação, descendentes de sujeitos que foram barbaramente escravizados, por apresentarem características negras como cabelos crespos, narizes alargados, lábios grossos, e cor de pele escurecida. São, por isso, tratados de forma preconceituosa e discriminatória e enfrentam a rejeição da sociedade, que não dão conta dos prejuízos causados a essa parcela da população.

No passado, negros/as contaram com importantes lugares de refúgio em todo país, como o Quilombo dos Palmares, localizado na Serra da Barriga, na antiga capitania de Pernambuco,

que foi um dos mais conhecidos espaços de resistência por quase um século. Vale destacarmos que o Quilombo dos Palmares foi refúgio não somente de negros fugitivos, mas de acolhimento também para os povos indígenas e brancos pobres.

Atualmente, esses espaços estão sendo garantidos por força de leis, as quais são frutos de conquista de lutas do MNU, unidos à força de intelectuais, defensores e militantes da causa negra. Ainda que, na prática, seja difícil a efetivação das leis e das políticas públicas que garantam e atendam às demandas dos negros, “[...] a luta mais árdua do negro africano e de seus descendentes brasileiros foi, ainda é, a conquista de um lugar, e de um papel de participante legítimo na sociedade nacional” (RIBEIRO, 2015, p. 166).

Com o fim da escravidão, não havia nenhum tipo de projeto que desse condições dos negros livres recomeçarem vida nova, pois foram postos em liberdade alheios à própria sorte. Uns se sujeitavam a ficar trabalhando nas fazendas onde eram escravos por não terem opções, ou expectativas de encontrar outro trabalho, já que a abolição só lhes garantia a liberdade, mas nem uma outra condição lhes garantia subsistência ou sobrevivência. Faz-se necessário pontuarmos que o próprio governo incentivou a imigração de mão de obra da Europa, que tinha como projeto não somente substituir a mão de obra dos negros ex-escravizados, os quais livres não serviam para o trabalho assalariado. Além disso, a ideia era inserir no país os brancos europeus para pôr em prática a ideia do branqueamento no país.

Esse projeto tinha como objetivo principal embranquecer a cor da pele do país, que, segundo a teoria do branqueamento e seus defensores, em pouco mais de um século a população brasileira seria de brancos, e, portanto, estaríamos teoricamente “salvos”. Por terem a cor da pele escurecida, os negros eram intelectualmente incapazes, tinham cérebros diferentes dos brancos, e isso faziam deles sujeitos inferiores, segundo os defensores da ideia do branqueamento (FERNANDES, 2017) Assim, estes apostavam na chegada dos brancos para que houvesse um melhor processo de miscigenação, até que chegasse a tal ponto que o país atingisse o branqueamento de toda população brasileira, o que aconteceria em um século.

Mesmo com todos os infortúnios vivenciados pelos/as negros/as durante o período de escravidão, os obstáculos em trajetórias ainda permaneceriam com um alto preço, por sermos um país racista, pois os negros e os pobres se encontram na classe dos inferiorizados, subalternizados e marginalizados. São poucos/as os/as negros/as que conseguem romper a barreira das desigualdades impostas historicamente. Desse modo, os/as negros/as ocupam as piores posições na pirâmide social brasileira.

Quando os/as negros/as ex-escravizados/as foram postos/as em liberdade e não tiveram um qualquer projeto de acolhimento para sua nova trajetória, deixando as fazendas em busca

de sobrevivência, encontraram em seus caminhos desilusão, rejeição e discriminação. Assim, qualquer mínimo lhes servia de alento, pois não somente lhes impuseram péssimas condições de vida, mas lhes negaram quaisquer outras condições contrárias. Dessa maneira, “[...] caíram, então, em tal condição de miserabilidade que a população negra se reduziu substancialmente” (RIBEIRO, 2015, p. 167).

Os negros são a maioria da população no país. Segundo Ribeiro (2015, p. 169), “[...] os maiores índices de fertilidade dos pretos, em razão de sua pobreza e da conduta que corresponde a ela, os negros iriam imprimir mais fortemente sua marca na população brasileira”, e ainda que vivendo em condições de subalternidade, vulnerabilidade e desigualdade, construída historicamente, os negros têm lutado constantemente para reverter tais condições impostas, marcadas pela cor de sua pele escurecida, que se tornou sinônimo de tudo que é ruim, como já vimos em Quijano (2005). Além disso, a “[...] característica distintiva do racismo brasileiro é que ele não incide sobre a origem racial das pessoas, mas sobre a cor de sua pele” (RIBEIRO, 2015, p. 169), ainda que haja outras características que marcam o sujeito preto, como cabelos, boca, nariz, a cor da pele é o que estigmatiza. Esse um é dos motivos pelos quais nos chamou atenção o desenho realizado em atividade no recorte do Caderno 9 de Ciências (Figura 6), que remete à percepção sobre a negação e/ou à afirmação de identidades negras.

Figura 6 – O cabelo como afirmação de identidade étnico-racial



Fonte: Excerto extraído do Caderno 9.

A Figura 6 mostra um desenho colorido com três personagens, aparentando ser de crianças com traços físicos diferentes, as quais são percebidas nos detalhes apresentados nos

cabelos. As características das personagens remetem a entendermos que há, em algum aspecto, a afirmação de identidade étnico-racial por parte do sujeito produtor da ilustração. Essa percepção está ligada ao que afirma Silva (2000, p. 70): “[...] a ‘etnicidade’ é construída por características ‘fisicamente distinguíveis’”, ou seja, olhando para a imagem, é possível identificar traços raciais nos cabelos desenhados, sendo estes, aparentemente, uma representação de cabelos escuros e crespos.

No Caderno 9, de onde foi extraída a imagem da Figura 6, não aparece uma indicação de discussão ou de reflexão docente sobre tais questões. Apenas o título da atividade “A espera por uma estrela cadente” indica alguma leitura ilustrada, a qual o estudante, dono do desenho, teve acesso ou mesmo uma representação mental de si mesmo ou de pessoas com quem se relaciona. Embora não estejamos afirmando, mas entendendo que o produtor do caderno faz uma menção ou um reconhecimento identitário a partir de seu desenho, é possível destacarmos que a imagem ilustrada na Figura 6 retrata uma composição social e experiências cotidianas do estudante. Tal entendimento se dá a partir do que afirma Silva e Bueno (2018, p. 139): “[...] no desenvolvimento social, a criança já consegue inserir figuras de pessoas em seu desenho, principalmente as que fazem parte de sua família, como os pais e os irmãos, seus desenhos já ganham mais similaridade com o real”.

No caderno de onde foi retirada a Figura 6 não há quaisquer evidências de exigência sobre características para o desenho realizado. Entretanto, o desenho dá-nos ideia de afirmação de identidade, algo não comum aos sujeitos negros, os quais pelas condições postas normalmente crescem aprendendo a negar-se identitariamente (FANON, 2008), principalmente porque a “identidade é marcada pela diferença” (WOODWARD, 2013, p. 11), apesar de tratar-se de um desenho infantil. Para Silva e Bueno (2018, p. 139), “[...] as crianças se expressam de maneira espontânea”; assim, as crianças costumam expressar seus sentimentos e conhecimentos de mundo ao desenhar.

Nessa acepção, os sujeitos podem compreender, independentemente da idade, os preconceitos e as discriminações vivenciadas em função da cor da pele e dos tipos de cabelo, a exemplo da Figura 6. Nesses termos, concordamos que, “[...] como a cor é o sinal exterior mais visível da raça, ela tornou-se o critério através do qual os homens são julgados, sem se levar em conta as suas aquisições educativas e sociais” (FANON, 2008, p. 110).

Por meio da Figura 6, foi possível percebermos a forma como a criança se representa ou representa seu cotidiano com base no conteúdo escolar, no caso um desenho a partir de um título, em que o estudante deveria produzir uma história ilustrada. No caderno de onde foi extraída a imagem da Figura 6, não foram encontrados conteúdos e atividades que mostrem as

questões étnico-raciais de forma especificamente planejadas; mesmo assim, consideramos indícios de identidade racial negra pela cor e pelos tipos de cabelos ilustrados. Desse modo, quando se trata de trazer à tona discussões a respeito da educação das relações étnico-raciais, como determina a Lei Nº 11.645/2008, esta continua invisibilizada, porém percebida quando ampliamos o nosso olhar para as questões étnico-raciais.

Ribeiro (2015) reforça a fala de Queiroz (2004) quando afirma que, no Brasil, há uma escala de cor/raça, posição social, econômica e intelectual que interfere na ascensão do sujeito, que não passa de uma questão social e cultural, ou melhor, “[...] acresce que aqui, se registra, também, uma branquização puramente social ou cultural” (RIBEIRO, 2015, p. 169). Podemos perceber esse branqueamento social também na obra de Fanon (2008). O negro pobre, sem formação ou posição social continua sendo só mais um negro, mas se o negro for alguém por exemplo do meio político, artístico, rico e/ou intelectual, e/ou se encontre em posição de prestígio, este passa a ser considerado quase branco, ou tão branco quanto um branco. Logo, ele é aceito, como também passa a gozar de direitos, inclusive relacionando-se entre os brancos, já que socialmente é um deles. Isso se dá na esfera brasileira.

Para reforçarmos essa situação no país, trazemos o que comenta Ribeiro (2015) em um trecho de uma conversa entre um artista negro que se ascendeu socialmente com um jovem sujeito negro que reclamava das dificuldades perpassadas devido à cor da sua pele para alcançar um espaço melhor na sociedade. O artista disse entender a reclamação do jovem, pois um dia ele também já tinha sido negro. Nada diferencia dos sentimentos apresentados pelos pacientes de Fanon (2008), os quais, ao saírem de suas terras natais, no interior da França para a capital, aprendiam línguas e costumes, alguns estudavam e se ascendiam de alguma maneira. Dessa forma, quando retornavam à sua terra natal, sentiam-se brancos, por terem evoluído nos costumes, no falar, até por terem se profissionalizado. Por isso se sentiam brancos, como os brancos da capital.

A rejeição e a imposição do branqueamento levam os sujeitos a quererem não somente ser aceitos socialmente, mas também a negar sua própria raça/cor, ou identidade étnico-racial. Para Hall (2013), o sujeito renuncia à sua existência e acaba sendo o resultado, ou moldando-se conforme os discursos que se produzem. Os discursos permanentes impregnados na sociedade brasileira ainda impõem aos negros a necessidade de se encaixarem, sem entender a solidez dos discursos produzidos e postos cultural e hereditariamente. Como afirma Ribeiro (2015, p. 167):

As atuais classes dominantes brasileiras, feitas de filhos e netos dos antigos senhores de escravos, guardam, diante do negro, a mesma atitude de desprezo

vil. Para seus pais, os escravos, o forro, bem como o mulato, eram mera força energética, como um saco de carvão, que desgastado era substituído facilmente por outro que se comprava. [...]. Todos eles são tidos consensualmente como culpados de suas próprias desgraças, explicadas como características da raça e não como resultado da escravidão e da opressão.

Os negros não são os únicos, mas umas das principais vítimas do processo que formou o Brasil, um dos grupos mais prejudicados pela exploração colonial. Mesmo assim, a nossa sociedade age como se eles fossem culpados pelos infortúnios que lhes foram impostos. Parecem não querer enxergar, aceitar ou admitir o que fizeram aos povos negros, continuam a castigá-los por conta da descendência, especialmente no sentido de raça/cor.

Somente a partir da proibição do comércio de escravos pelos ingleses em 1807 que os negros tiveram as primeiras chances de libertação. Logo, surgiu uma campanha internacional em prol do fim da abolição (RIBEIRO, 2015). Essa medida não foi tomada por questões humanitárias, mas para atender ao interesse do comando capitalista, que tinha como líderes os ingleses que exigiam do resto do mundo tomada de medidas para o fim da escravidão.

Segundo Ribeiro (2015), para atender aos interesses capitalistas no Brasil, foi criada a Lei Nº 581 Eusébio de Queiroz, somente em 1850, ainda por conta das pressões britânicas, para que o país decretasse o fim da escravidão. Essa lei tinha como objetivo inibir o tráfico de escravo de forma gradual. Em 1869, foi aprovada a lei que proibia, na venda de escravos, que os menores de 15 anos fossem separados dos pais. Em 1871, foi sancionada a Lei do Ventre Livre, que tirava dos senhores a posse dos filhos das escravas. Em seguida, sancionou-se a Lei do Sexagenário, em 1885, que parecia o surgimento de uma nova era para os negros escravizados. Em 13 de maio de 1888, foi assinada, pela Princesa Isabel, a Lei Nº 3.353 (BRASIL, 1888), que decretava oficialmente o fim da escravidão no país.

Nada aconteceu de forma tão natural quanto pode parecer, mesmo com a promulgação das leis abolicionistas. Nada foi tão fácil no cotidiano dos negros. Com a Lei Eusébio de Queiroz, por exemplo, o tráfico continuou a acontecer de forma interna (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006). Quanto às crianças libertadas pela Lei do Ventre Livre, elas eram abandonadas nas estradas ou próximas aos vilarejos para não causar despesas aos senhores. Desse modo, nenhum projeto inicial foi realizado para acolhimento ou proteção dessas crianças. A Lei do Sexagenário foi tão difícil de ser efetivada quanto as demais, pois era quase impossível que um negro que foi escravizado conseguisse atingir a idade de 60 anos. Assim sendo, a liberdade só foi alcançada pelos negros escravizados a partir da Lei Áurea.

Mesmo sendo livres, os negros ainda não provaram o direito de ser quem realmente são, livres do racismo, dos estereótipos e de todo peso que a história construída lhes incumbiu de

carregar. Segundo Ribeiro (2015, p. 178): “Acresce, ainda que, conforme assinalamos repetidamente, mais do que preconceitos de raça ou de cor, têm os brasileiros arraigado preconceitos de classe”.

3.4 A educação escolar: desconstrução ou reafirmação dos estereótipos?

No Brasil, temos algumas modalidades de conflitos que tomaram grandes proporções desde o início da colonização do país, sendo o conflito central, para Ribeiro (2015, p. 131), os “enfrentamentos predominantemente raciais”. Outra importante modalidade de;

[...] conflitos que envolvem as populações brasileiras é de caráter fundamentalmente classista. Aqui se enfrentam, de um lado, os privilegiados proprietários de terras, de bens de produção que são predominantemente brancos, e de outro lado, as grandes massas de trabalhadores, estas majoritariamente mestiças ou negras (RIBEIRO, 2015, p. 132).

O autor ainda aponta que, “[...] formando a linha mais ampla do losango das classes sociais brasileira, fica a grande massa das classes oprimidas dos chamados marginais, principalmente negros e mulatos, moradores das favelas e periferias da cidade” (RIBEIRO, 2015, p. 157). Tem sido, desse modo, uma luta completamente desigual, um conflito de ordem binária branco/preto, rico/pobre. Nessa perspectiva, quem pertence à ordem dos inferiorizados dificilmente conseguirá inverter a situação, pois a “[...] distância social mais espantosa do Brasil é a que separa e opõe os pobres aos ricos. A ela se soma, porém, a discriminação que pesa sobre negros, mulatos e índios, sobretudo os primeiros” (RIBEIRO, 2015, p. 165).

É nesse sentido que a educação escolar, por meio de um currículo intercultural, pode intervir na desconstrução da versão da história contada pelo viés do branco colonizador sobre a formação do povo brasileiro, em que o negro ou a cor da pele preta que o indivíduo possui foi colocada no papel de inferiorização ou de tudo que for negativo, enquanto o branco colonizador representa a ideia de tudo que é superior ou bom, como já mencionamos nesta dissertação. Nesse modo de ver, podemos perceber esse pensamento arraigado no poema da Figura 7, que mostra uma atividade retirada do Caderno 2 de Matemática. Trata-se de um poema de Vinicius de Moraes, que mostra as cores, em suas estrofes, de forma naturalizada. A rima produzida acerca da cor preta remete à tristeza ou à melancolia.

Figura 7 – Olhares que mostram as práticas pedagógicas: poemas com as cores



Fonte: Excerto extraído do Caderno 2.

A interjeição “Oh”, apesar de denotar surpresa ou admiração, logo percebemos que o sentido empregado no poema nos remete a entender a frase de forma negativa ou até melancólica. A atividade parte de um conteúdo que trouxe um poema sobre as cores, no qual não percebemos qualquer intencionalidade de exaltar ou de menosprezar as cores em si. A maneira como o autor conduz o poema dá positividade e leveza ao mencionar as cores azul, branca e amarela, apenas.

A respeito do verso que traz a cor preta, ao contrário do tom de positividade como as demais cores, ele expressa negatividade – “e as pretas, então... oh, que escuridão” – ainda que saibamos que a interjeição exclamativa “oh” pode significar espanto e alegria, mas ela também significa dor. Na leitura, podemos sentir seu uso de forma negativa e melancólica, como se lastimável fosse a escuridão.

Esse poema ajuda-nos a refletir sobre as práticas docentes em sala de aula e como elas acabam sendo naturalizadas em meio ao processo que fomos construídos, sem procurarmos desconstruir o estigma que persegue, no caso, a cor preta. Muitas vezes, torna-se mais fácil evitar discutir com os alunos conteúdos que apresentem sinais de negatividade com relação à questão da cor preta – que não se resume apenas à cor das coisas, mas também à identidade – do que

aplicar efetivamente conteúdos pautados na Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a). Os conteúdos escolares, quando orientados criticamente para o desenvolvimento do respeito ao Outro, em suas diferenças, caminham para a superação da inferiorização “definida como marca ‘racial’”, como afirma Quijano (2009, p. 107).

As marcas raciais, as quais Quijano (2009) se refere, também podem ser entendidas como diferenças fenotípicas usadas, definidas, como expressão externa das diferenças “raciais”, principalmente a cor da pele, o cabelo e a forma e a cor dos olhos, “[...] também outros traços, como a forma da cara, o tamanho do crânio, a forma e o tamanho do nariz” (QUIJANO, 2009, p. 107). Essas marcas acabam alimentando o estereótipo perverso imposto à cor preta e a tudo que procede dela, especialmente sujeitos descendentes de preto, dando continuidade à reprodução distorcida que marca o sujeito pela cor da sua pele. De acordo com Gomes (2005), são por essas e outras questões que o MNU tem lutado junto a militantes, simpatizantes e intelectuais, levando pautas em congressos, conferências, encontros políticos, inserindo uma discussão que possa ajudar a superar a diferença racial que foi imposta a negros/afrodescendentes por conta da cor. Nesse sentido, a Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), foi implementada como marca dessa luta por superação.

Em se tratando do termo “negro”, é uma discussão que ainda não podemos contar com seu fim, por conta das divergências entre os militantes da causa negra, visto que uns defendem esse termo, e outros advogam que os sujeitos sejam tratados pela cor de pele preta. Nessa acepção, houve o entendimento de que o termo “negro” é usado de forma pejorativa, por conta de estar ligado diretamente ao processo de escravidão; assim, foi determinada, a partir do Conferência Mundial realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, que o termo negro não seria mais usado (NUNES, 2017). Desse modo, o IBGE também passou a oferecer entre as opções de autodeclaração a cor preta, pardo, indígena, branco e amarelo.

Embora essa determinação contrarie os defensores do termo “negro” por tratar-se dos sujeitos que apresentam a cor de pele escurecida, para os defensores do termo negro, esse termo é marca identitária desta população; além disso, acreditam que a inutilização do termo “negro” contribui para a negação identitária, e o silenciamento da história que o negro vivenciou (NUNES, 2017), quando traficados dos seus países de origem africana e desumanamente escravizados no Brasil, sem quaisquer direitos. Para alguns militantes, o desuso do termo “negro” seria um meio de negar a história, a cultura e a identidade desses indivíduos, bem como tentar silenciá-los ou fazê-los esquecer o processo de escravidão pelos quais passaram, negando-lhe os direitos à reparação pelos danos que o país causou a esses povos, no seu processo de formação e de construção.

Nesse sentido, é preciso entendermos que a educação escolar pode construir bases sólidas, como também oportunidades de avançar na formação dos alunos para que estes se desenvolvam criticamente frente aos discursos coloniais que ainda prevalecem nos conteúdos escolares. Assim sendo, discutimos, a seguir, como os negros deram seus primeiros passos na educação brasileira, ou melhor, tiveram seu primeiro acesso a ela. Trazemos essa discussão para que, ao final do nosso trabalho, possamos compreender melhor como foi e tem sido a trajetória do estudante negro no contexto educacional brasileiro.

A chegada dos primeiros padres Jesuítas ao Brasil, desembarcados na caravana que trazia o primeiro governador ao país, por volta de 1549, se deu com a finalidade de catequizar os índios na fé católica e por conta do surgimento da reforma protestante. Eles foram, assim, os pioneiros da educação brasileira. Foi nesse “[...] espírito da evangelização que se desenvolve[u] em Portugal o sentido de educação formal, que influencia substancialmente a formação da sociedade brasileira e o desenvolvimento dos processos educativos” (PAIVA, 2015, p. 204).

Com a missão inicial de catequizar e de ensinar os índios a ler e a escrever, os jesuítas iniciaram o ensino das primeiras letras no Brasil, dando, dessa maneira, os primeiros passos da educação brasileira, ainda que também tenham usado sua influência para a dominação. Por meio de um projeto de alfabetização, os jesuítas articularam a ele um projeto de comunicação, com o intuito de que fosse realizada na sua língua, tanto para facilitar o processo de dominação quanto para a exploração da mão de obra indígena. Entretanto, o insucesso dessa dominação e a exploração da mão de obra indígena foram o estopim para o tráfico de negros africanos para a escravização no Brasil, prática que já era comum em várias partes do mundo, em países colonizados.

Segundo Ribeiro (2015), o ensino dos jesuítas pautava-se, em grande parte, em conhecimentos religiosos e dogmáticos. Assim, durante os dois séculos de sua permanência no país, eles fundaram seu primeiro colégio na Bahia. Contudo, com sua expulsão do país, pelos colonizadores, por volta de 1759, essas escolas ficaram ociosas, vindo a ser reativadas somente 12 anos depois de sua partida, passando a ser orientadas por modelo de reformas originadas pelo Marquês de Pombal.

Apesar da expulsão, o legado educacional religioso dos jesuítas permaneceu por longo período e ainda que tivesse fundamentos iniciais religiosos, o ensino dos jesuítas possibilitou o ensino das primeiras letras e uma formação contínua, mesmo que tenha sido de caráter restrito aos filhos de colonos. A educação como direito de todos no país era/é, assim, uma prática dualista desde sua origem, em que há um tipo de educação para as classes mais abastadas, e outra para os menos abastados. Somente os filhos dos colonizadores tinham direito a uma

educação mais abrangente, inclusive seguir uma formação superior, enquanto os índios e os pobres tinham direitos apenas a dominar habilidades de leitura, de escrita e de cálculos matemáticos, o que não é muito diferente da atualidade, ao compararmos ricos com negros, pobres e outros. Assim, a educação brasileira, no âmbito;

[...] da Comissão de Instrução Pública (1823), não teve êxito a ideia de um sistema nacional de educação. [...] o ensino superior e a educação popular foram tratados como estruturas paralelas, refletindo preocupações e interesses distintos: de um lado, a formação de elite; de outro, a educação popular. (PERES, 2005, p. 3).

Essa Comissão era uma proposta consolidada no projeto constitucional de 1823, o que mostra como a educação já era tratada no sentido dualista. Embora esse registro tenha dois séculos, é possível percebermos que a educação brasileira não se distanciou dessa perspectiva dualista de ensino. Os sujeitos mais abastados continuam trilhando caminhos privilegiados no sistema de ensino e sendo sucessores de suas classes profissionalmente, enquanto os menos abastados, a classe formada pelos negros, pelos indígenas, pelos pobres e por outros, continuam a seguir a linha de sucessão de insucesso educacional e profissional.

Conforme a colônia retomou o processo da educação formal após longo período de ociosidade, devido à expulsão dos jesuítas, a educação brasileira foi sendo construída de forma lenta e desigual, especialmente para os menos abastados. De forma paralela, construía-se no país um projeto educacional que se consolidava com êxito, com uma raiz tradicional, que moldava a educação, o currículo e as práticas pedagógicas das escolas públicas brasileiras, modelo que tem prevalecido e promove a educação pública brasileira, que, além de dualista, é tradicional. De acordo com Paiva (2015, p. 202):

Tradicionalismo, porém, não estava presente apenas no trabalho dos jesuítas, mas em outras correntes que fundamentavam sua instrução educativa, feita estritamente por um agente externo, na transmissão do conhecimento como verdades acabadas e em uma didática que primava pelo desenvolvimento de passos formais e por uma rígida estruturação desses conhecimentos (PAIVA, 2015, p. 202).

Desse modo, a educação escolar brasileira acaba sendo, na maioria das vezes, excludente, especialmente quando se trata do acesso e da permanência dos negros, dos índios, dos pobres, e outros considerados desprestigiados pela cultura eurocêntrica. A educação brasileira passou, desde seu projeto jesuítico de educação, por mudanças, porém sem romper com os modos coloniais do currículo oficial. Apesar de o discurso político ser o de inclusão, igualdade de acesso e de permanência na escola, na prática ainda são percebidos conteúdos

descontextualizados das políticas inclusivas, como é o caso da aplicação da Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a).

Os negros e outros que foram/são excluídos da sociedade continuam lutando para fazer valer a efetivação de direitos conquistados e garantidos pela Constituição Federal de 1988, demandas que foram conquistadas por meio de ações do MNU ao longo de décadas de lutas, pois, sem educação igualitária, os negros ocupam subempregos e as piores posições na escala social (QUEIROZ, 2004).

Assim sendo, o acesso e a permanência dos sujeitos negros ao sistema educacional têm sido complexos e desiguais. Desde os primeiros anos de vida escolar, a escola oferece um espaço limitado, seletivo e excludente a esses sujeitos. Contudo, é na própria escola, onde deveriam sentir-se acolhidos, valorizados, respeitados, que eles sofrem suas primeiras rejeições.

O sistema educacional vem selecionando os sujeitos de maneira silenciosa, por questões que, para Hall (2013), são de marcação de diferenças, como raça, etnia, religião, situação econômica e outros. É nesse mesmo espaço escolar que as crianças crescem, aprendem e vão construindo suas identidades, como também aprendendo a construir diferenças entre os sujeitos.

Os estudantes acabam reproduzindo o que aprenderam nas práticas escolares. Muitas vezes aprendem, por meio de materiais didáticos e paradidáticos eurocentrados, os estereótipos do que é belo e/ou bom, geralmente presente nas imagens de heróis, dentre outros, geralmente brancos e de acordo com os padrões pré-estabelecidos pela modernidade, na qual os brancos têm sido protagonistas.

3.5 Os movimentos negros e as lutas pelo reconhecimento identitário do negro nos conteúdos escolares

O MNU tem sido o grande responsável pelas lutas e pelos avanços que atravessam a trajetória de vida, o processo formativo profissional e a ascensão social dos povos negros que seguem lutando por direito de justiça e de igualdade perante a sociedade brasileira. Cabe lembrarmos, nesse sentido, que a sociedade brasileira foi construída com a participação maciça e fundamental dos povos negros no período colonial e que constituiu a diversidade cultural e étnico-racial do povo brasileiro. Como sugere Santos (2021, p. 61), “[...] os povos colonizados são formatados pelo colonizador para seguirem sua cultura, seu deus, sua cosmovisão e seus conhecimentos como sendo os únicos verdadeiros”; assim, desde sempre, no projeto dos colonizadores, incluía-se a invisibilização dos povos negros.

A colonização implantou, no Brasil, uma suposta superioridade racial branca, que acabou sendo impregnada e reproduzida, inclusive, nos conteúdos didáticos utilizados nos

processos formativos, colocando os sujeitos negros em condição de inferioridade racial. A colonização impôs condições advindas de padrões estereotipados, negando direitos e aspectos identitários culturais. Isso ainda pode ser observado após mais de um século de abolição da escravidão, em que religiões de matrizes africanas são consideradas do demônio, pelo fato de ter origem negra. Tais questões remetem à colonialidade, na qual os negros ainda continuam em prejuízo, lutando pelo direito de ocuparem espaços a eles negados, como universidades, espaços religiosos, de trabalho, de lazer, de saúde, entre outros, ou, até mesmo, o direito a transitar livremente em espaços públicos.

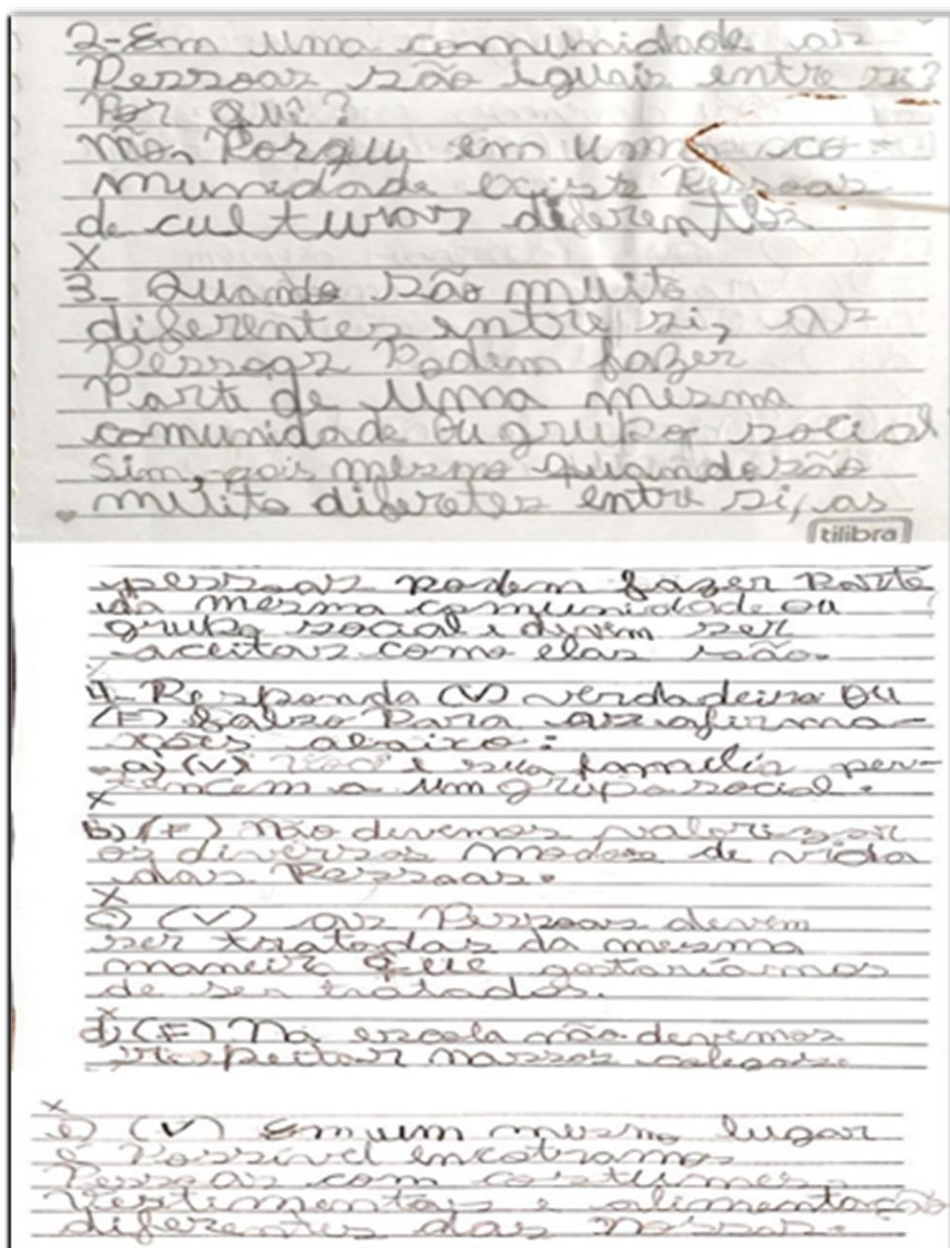
Assim, pelo viés colonizatório, os negros continuam pagando o preço da raça/cor por descenderem de sujeitos que foram escravizados e, assim, continuam a sofrer várias formas de preconceito e de discriminação. Pelo estigma da cor preta, os negros estão sempre em condições desiguais. De acordo com Santos (2021, p. 65):

Não vivemos mais em colônias, mas o colonialismo se faz presente em tempos atuais nas mais diversas maneiras ocidentais de ser. As práticas coloniais continuam presentes, e há vários resquícios delas, não só na produção do conhecimento, como também em todas as dimensões da sociedade, e negros e negras são afetados por esses modos e práticas modernas/ocidentais de ser.

Questões como as evidenciadas podem ser percebidas em algumas práticas escolares, como mostra o recorte da Figura 8, a seguir, a qual apresenta atividades de perguntas e respostas aplicadas em um conteúdo de história e remetem a discussões ou a entendimentos sobre o que os alunos pensam acerca das diferenças entre pessoas e grupos sociais. Destacamos que a atividade selecionada não deixa evidente que se trata das questões étnico-raciais, porém nós a selecionamos por pensar, de alguma forma, as diferenças em um contexto mais amplo.

A nosso ver, a atividade foi concebida de modo que os alunos pudessem pensar de forma crítica a respeito de questões postas historicamente, as quais dão conta dos padrões que diferenciam os sujeitos por seus costumes, suas culturas, suas religiões, seu sexo, sua raça/cor e sua etnia, até porque, quando falamos em diferenças, isso também recai sobre os negros e seus grupos sociais.

Figura 8 – Olhares que mostram os conteúdos e atividades que tiveram como foco as diferenças



Fonte: Excertos extraídos do Caderno 8.

No Caderno 8 de História, de onde foi extraída a imagem da Figura 8, como já mencionamos, não foi encontrada atividade de forma específica sobre conteúdos que tenham como foco as questões étnico-raciais, mas foi possível percebermos uma atividade escrita em duas páginas sequenciais que faz alusão a questões étnico-raciais. Isso nos remete a entender que houve discussões que possibilitaram aos alunos adentrarem, de alguma forma, a educação das relações étnico-raciais, conforme a obrigatoriedade da Lei Nº 11.645/2008, a qual determina, em seu Art. 26-A:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população

brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008a, n.p.).

Para que os sujeitos consigam alcançar uma formação que contribua na compreensão do processo histórico que formou o país a partir de uma versão não eurocentrada, a aplicabilidade da Lei Nº 11.645/2008 seria uma forma de contribuição. Desse modo, a partir dos conteúdos escolares, é possível oportunizar uma reflexão crítica dos estudantes sobre a versão eurocentrada da história da colonização brasileira, da qual os negros também foram protagonistas.

Como afirma Woodward (2013, p. 92), “[...] a pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades crítica e de questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença”. Concordamos que, ao final do processo formativo, as identidades e as diferenças do sujeito possam emergir em um contexto de reconhecimento e de respeito, independentemente de sua raça, cor, religião, entre outros.

Nesse sentido, para que haja um processo formativo voltado ao reconhecimento do outro, do diferente, é preciso efetivarmos no cotidiano das salas de aula, inclusive na rede pública de Humaitá-AM, práticas que tragam à tona discussões contemporâneas e urgentes, como as questões étnico-raciais. Com base na Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), essas demandas têm sido negadas, silenciadas e invisibilizadas nos currículos oficiais do sistema de ensino. Silva (2013, p. 97) aponta:

A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular (SILVA, 2013, p. 97).

Mesmo diante da Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), podemos perceber que conteúdos importantes para a formação identitária dos estudantes, como questões étnico-raciais, de gênero, de religião, de sexualidade, e outros, continuam sendo invisibilizados no processo formativo, apesar de vivermos em um país em que há uma grande diversidade de sujeitos e de culturas. Dessa forma, entendemos que não há como “[...] a educação escolar [...] se manter distante da diversidade sendo que [ela] se faz presente no cotidiano escolar por meio da presença

de professores/as e alunos/as dos mais diferentes pertencimentos étnico-raciais, idades e culturas” (GOMES, 2007, p. 19). Nessa perspectiva, não há como desvincular questões que permeiam suas subjetividades e suas identidades da formação do estudante.

É preciso que haja mudanças urgentes na educação, a começar pelo processo de formação docente, para que os profissionais que serão inseridos nas salas de aula de Educação Básica possam sair das universidades capacitados a discutir sobre os efeitos que o colonialismo e a colonialidade causaram/causam nos sujeitos que não se encaixam nos padrões impostos. Desse modo, é necessário possibilitar uma formação que valorize e conscientize os sujeitos sobre o processo histórico em que fomos formados, desconstruindo ideias contadas pela versão eurocêntrica, que põe os brancos, o masculino, o heterossexual e o cristão como padrão.

É preciso continuarmos lutando com consciência crítica para dar continuidade à luta do MNU, por busca de igualdade, justiça, reparação, não somente discutir conhecimentos a respeito da temática étnico-racial, mas agir de forma incessante para inserir na sociedade sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e de seus deveres, no intuito de, principalmente, se autoaceitar e reconhecer-se identitariamente, pois “[...] o colonialismo continua presente, produzindo sofrimento e dor como nos tempos da colônia. Uma dessas formas é o racismo presente em nossa sociedade” (SANTOS, 2021, p. 69), o qual tem propagado e imposto obstáculos diários na vida dos negros e dos afrodescendentes.

O MNU que conhecemos hoje teve toda uma trajetória de construção, iniciada em São Paulo. De acordo com Domingues (2007), uma de suas primeiras organizações foi por volta de 1897, logo após a Proclamação da República, em 1889, começando a ser organizado pelos ex-escravos e, depois, libertos pela Lei Áurea, assinada em 13 de maio de 1888 pela Princesa Isabel (BRASIL, 1888), com a intenção de expansão e de unificação nacional. Contudo, o MNU só alcançou seu dimensionamento décadas depois, visto que, aos poucos, foram surgindo clubes e associações em alguns estados brasileiros (DOMINGUES, 2007). Atualmente, as reivindicações do MNU são tão relevantes que se tornaram políticas de Estado e do sistema de ensino.

Outro ponto importante a respeito do MNU é que ele sempre foi um movimento de caráter político, que priorizou, segundo Domingues (2007) e Gomes (2019), lutar por demandas de ascensão social, profissional e educacional dos sujeitos negros. Por muito tempo, o MNU tinha o entendimento de que a educação universalista oferecida pela Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – a LDB –, era de cunho igualitário, devido ao Art. 1º expor o seguinte:

A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: [...] g) a condenação a qualquer

tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (BRASIL, 1961, p. 11429).

Isso, na prática, não existia, somente com o passar de algumas décadas o Movimento Negro, em defesa da educação igualitária, entendeu que, na verdade, a educação universalista oferecida pela Lei Nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), não se destinava a todos igualmente, pois esse princípio só funcionava no papel, o que não foge muito à aplicabilidade de leis e de documentos oficiais em 2021.

Segundo Gomes (2019), devemos não somente ressaltar a importância histórica do MNU, mas todas as conquistas e as contribuições que esse movimento agregou à vida, à formação e à ascensão dos sujeitos negros. É preciso lembrarmos que esse movimento também se pautou em outras reivindicações e dinâmicas, mas seu interesse maior focou nas reivindicações a respeito da educação, que, por conseguinte, leva a questões de ascensão social e profissional.

Em conjunto com militantes, simpatizantes, intelectuais negros e não negros, foi possível o MNU perseverar na luta por emancipação dos sujeitos negros marginalizados, uma luta que se mantém em pleno século XXI, por uma sociedade justa, igualitária e livre do racismo existente. Para Domingues (2007, p. 101-102):

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.

Foi por meio dessas intensas lutas que o (MNU) conseguiu formar seus primeiros intelectuais negros em Universidades, incluindo em Programas de Pós-Graduação, como Doutorados, como também tem sido responsável por dar origem às inúmeras produções e pesquisas acadêmicas científicas a respeito de reflexões e de discussões sobre a temática étnico-racial em nossa sociedade (GOMES, 2019).

Assim sendo, vem sendo possível inserirmos em nossa sociedade debates mais frequentes a respeito das relações étnico-raciais e, principalmente, levar às universidades conteúdos curriculares que possam discutir essa temática e, com isso, o racismo, a partir de conhecimentos científicos, sistematizados e produzidos por esse movimento, reeducando docentes e discentes e a sociedade de modo geral (GOMES, 2019). Toda luta do MNU foi/é,

também, uma construção de novos conhecimentos sociais, políticos, culturais e, sobretudo, científicos. Ressaltamos, nesse sentido, que esse movimento se pauta na politização da raça e que sua luta é uma questão política em prol do trabalho e da educação dos sujeitos negros.

Para Gomes (2019), vivemos tempos difíceis e de mudanças sociais, políticas e econômicas, mas, embora não pareça, o Movimento Negro continua firme em suas lutas, em busca de direitos de igualdade e de justiça, por isso devemos preservar e contribuir com sua história, pois:

Os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra hegemônicos da nossa sociedade. Atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais. Muito do conhecimento emancipatório produzido pela sociologia, antropologia e educação no Brasil se deve ao papel desempenhado por esses movimentos, que indagam o conhecimento científico, fazem emergir novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento (GOMES, 2019, p. 13).

Essa afirmação de Gomes (2019) nos ajuda a entender que muitos dos conhecimentos construídos a respeito das questões étnico-raciais e de todas as relações que permeiam esse universo temático, inclusive da diáspora africana, só passaram a ser palco de discussões nos currículos de cursos das Ciências Sociais e Humanas bem como obtiveram legitimidade científica a partir da grande atuação do MNU. Desse modo, não podemos contar a trajetória de ascensão e de conquista do negro em nossa sociedade sem mencionar a persistente luta e as reivindicações do MNU, que tem buscado reeducar a população brasileira, a respeito não somente da importância da presença do negro para a formação do país, mas também sobre o direito de igualdade e de reparação bem como da superação do racismo em nossa sociedade. Para Gomes (2019, p. 13):

Esse movimento social trouxe as discussões sobre racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas, e da saúde, indagando, inclusive as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico.

Dessa maneira, além de lutar por todas essas questões apontadas por Gomes (2019), foi por meio desse movimento, como já dito, que foram inseridos conhecimentos das relações étnico-raciais nas universidades bem como propagados nos diversos meios de comunicação e mídia, como rádio, televisão, livros e revistas, e, atualmente, em canais virtuais de comunicação, como páginas da Internet, *YouTube*, *Facebook* etc.

A abertura dos portões das universidades para os negros e os pobres também foi conquista desse movimento, que, por meio de políticas públicas, aprovou ações afirmativas, como a Lei Nº 12.711, de 29 agosto de 2012, a Lei de Cotas, que se tornou uma questão social, política, jurídica, obrigando os Institutos Federais e as Universidades Públicas a reservar metade das vagas disponíveis do seu sistema de seleção para acesso de candidatos negros, pobres, oriundos do Ensino Público, tanto EJA como do Ensino Regular, para que, assim, fossem garantidas vagas no Ensino Superior Público (BRASIL, 2012).

Outra ação afirmativa é a Lei Nº 12.990, de 9 de junho de 2014, que obriga a reserva de vagas em Concursos Públicos da esfera federal aos que se autodeclaram pretos e pardos no ato da inscrição do concurso, conforme colocado no sistema do IBGE raça/cor (BRASIL, 2014). Essa conquista é considerada mais uma ação de correção das desigualdades étnico-raciais e de reparação de danos causados na trajetória dos negros no país. São grandes os obstáculos que esse movimento tem enfrentado ao longo de sua trajetória, mas foi/é por meio dele que alguns sujeitos negros vêm se destacando, alcançando vitórias, se reconhecendo e aceitando sua identidade étnico-racial.

O MNU também foi “[...] responsável em trazer a arte, a corporeidade, o cabelo crespo, as cores da África para o campo da estética, da beleza, do reconhecimento e da representatividade” (GOMES, 2019, p. 14). Com isso, ajuda-se na aceitação e no empoderamento dos sujeitos, que passam a perceber a valorização de suas características físicas, costumes e culturas. Além disso, de acordo com Gomes (2019, p. 14):

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

É possível compreendermos, assim, que o Movimento Negro está ao alcance de todos os sujeitos, contribuindo e unindo forças para que haja superação do racismo e transformação social. Diversos sujeitos comuns tiveram suas parcelas de contribuições nessa luta, para que negros fossem igualmente inseridos em nossa sociedade. Desse modo, entendemos que pesquisadores, docentes e outros podem fazer parte dessa luta, dando continuidade na formação crítica dos sujeitos. Com isso, teríamos uma geração mais sensata para continuar lutando pelas causas negras, pelo reconhecimento identitário e pela desconstrução de pensamentos eurocentrados disseminados, principalmente para efetivar, nos currículos e nas práticas

escolares, conteúdos étnico-raciais, conforme determina a Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a).

Diante disso, faz-se necessário valorizarmos a importância das lutas que tiveram/tem o Movimento Negro nas construções de conhecimentos científicos sobre as questões étnico-raciais e os avanços que permitiram e continuam a permitir a ascensão e as conquistas dos sujeitos negros, como a inclusão do racismo na Constituição Federal de 1988 como crime inafiançável (BRASIL, 1988), acesso e permanência no Ensino Superior, oportunidades no mercado de trabalho e em demais espaços e estruturas sociais. Segundo Gomes (2019, p. 18):

O movimento negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil. Ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com superação da desigualdade raciais. Esse movimento social ressignifica e politiza raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante.

Diante de muita persistência e superação de obstáculos, o MNU tem possibilitado a emancipação e as conquistas aos sujeitos negros, como no caso das leis já citadas – Lei Nº 12.711/2012 e Lei Nº 12.990/2014 – que dão mais possibilidades de acesso às universidades e aos serviços públicos. Além dessas, a Lei Nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e sua alteração na Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), que obriga o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e indígena nas escolas de Educação Básica, públicas e privadas de todo o país. Por meio da Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), possibilita-se um maior avanço na formação dos estudantes e, por consequência, uma possível transformação social, ainda que essas leis ainda não sejam o suficiente para garantir e sanar os obstáculos impostos aos negros.

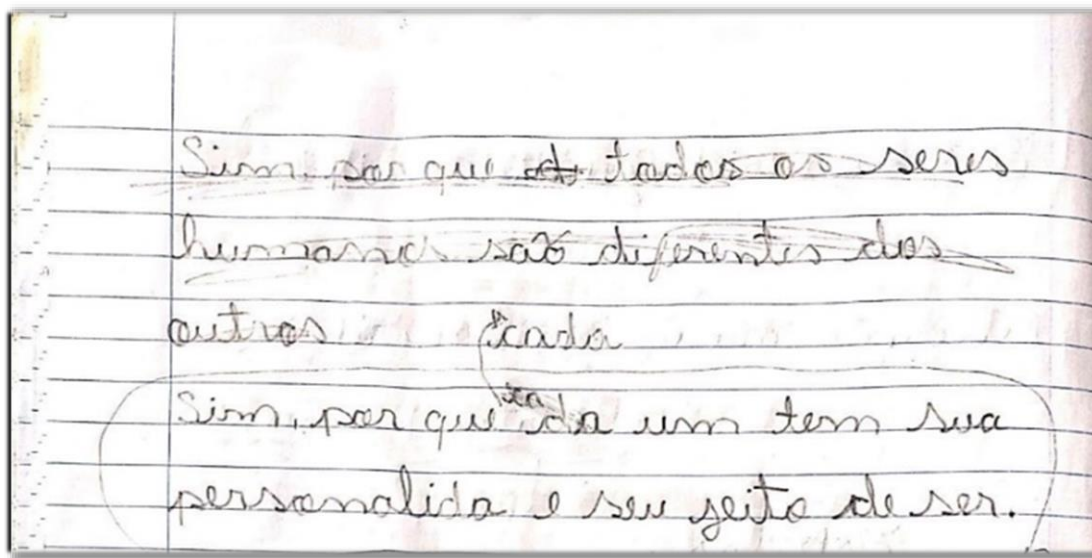
Apesar de os brancos serem a minoria, eles ocupam as melhores posições nas estruturas sociais, estão sempre em lugar privilegiado em comparação aos pretos e aos pardos, para os quais sobram as piores posições, seja no sistema de ensino, seja no mercado de trabalho, segundo dados do IBGE (2019). Assim, para Gomes (2019, p. 18): “Ao ressignificar a raça, esse movimento [...] constrói novos instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas”. Segundo a autora, toda ação do Movimento Negro foi/é em busca de superação do racismo, que tem sido o fator determinante para a discriminação e a desigualdade, construídas a partir da ideia negativa sobre raça/cor. Assim, o MNU busca mostrar e solucionar as questões que implicam, marginalizam e colocam os negros em lugar de subalternidade.

Embora tenhamos características fenotípicas, culturas e costumes diferentes, somos todos seres humanos. Contudo, por existirem essas diferenças normais aos seres humanos, nos

colocam como sujeitos inferiores, desde nossos aspectos subjetivos, como capacidade intelectual, até o aspecto físico. São ideias provenientes do pensamento dominante, que sempre buscou inferiorizar o sujeito negro, inclusive pela questão intelectual.

Por mais avanço que tenha a pauta das questões étnico-raciais no âmbito das políticas públicas educacionais, estas acabam retornando ao ponto de partida como mostra o excerto da Figura 9, que não somente trata das diferenças supostamente físicas, mas mostra também a preocupação em discutir a questão que remete a diferenças subjetivas entre os sujeitos. Esse pensamento leva a entender que um dos motivos que levaram o MNU a lutar por ações afirmativas foi o de conseguir amenizar o racismo e as desigualdades que têm prevalecido inclusive nos conteúdos escolares, por conta das diferenças dos seres humanos. As diferenças a que nos referimos, a partir da Figura 9, estão relacionadas aos aspectos sociais e culturais, nomeadas, aqui, como subjetivas.

Figura 9 – Subjetividades que emitem diferenças



Fonte: Excerto extraído do Caderno 3.

Em relação à atividade da Figura 9, não há no caderno qualquer menção ao objetivo da atividade, apenas um trecho que remete a uma produção textual. Cabe ressaltarmos que o caderno é de um aluno de 3º ano do Ensino Fundamental e que a construção frasal remete a uma ideia de atividade composta de perguntas reflexivas em torna das diferenças subjetivas inerentes aos seres humanos, as quais podem ser incluídas as diferenças de raça, de cor, de religião, de crença, físicas, de gostos e de tradições, entre outras. Entretanto, a atividade que compõe a Figura 9, assim como as Figuras anteriores, não especifica as diferenças étnico-raciais, o que nos remete a entender que, por mais obrigatoriedade que a Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), possa estabelecer para a aplicabilidade de conteúdos que abordam a história

e as culturas afro e indígenas, ao que parece, a prática docente ainda não consegue mostrar essa articulação.

Além de colocar os negros e outros como sujeitos inferiores por conta de aspectos físicos, os europeus também disseminaram o pensamento da superioridade branca, masculina, heterossexual, cristã, como também cultural e intelectual. Do ponto de vista histórico, esse pensamento foi discutido, inclusive no Brasil, por médicos e intelectuais que, ao aprovarem o projeto de imigração europeia para a substituição da mão de obra dos ex-escravizados, que não tinham em pauta somente a questão do branqueamento, mas a incapacidade intelectual do negro, pois “[...] as características biológicas e físicas de uma raça determinavam a personalidade, a moral, e a capacidade intelectual” (DANTAS; MATTOS; ABREU, 2012, p. 95).

Em termos de diferenças subjetivas, concordamos com Silva (2013) que essas questões estejam ligadas à identidade e à diferença e estabelecidas pelas “[...] oposições binárias: masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual. Questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam” (SILVA, 2013, p. 83). Não é diferente nas relações de culturas e de conhecimentos quando se trata de europeus e não europeus.

Vale lembrarmos que o sistema educacional, seja por meio da falta de formação dos docentes, materiais pedagógicos, seja pela temática ser um conteúdo transversal, tem negado aos estudantes o direito a uma formação emancipadora no sentido de libertação e de superação dos sujeitos, no que se refere às questões eurocêntricas impostas e impregnadas culturalmente. Assim, conteúdos escolares que não abordam as questões étnico-raciais acabam ferindo o propósito da Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), que tem como intuito a valorização da história e da cultura afro-brasileira e indígena. Por mais que essa temática seja considerada transversal, tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) quanto na BNCC (BRASIL, 2018), a Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a) não está sendo efetivamente aplicada. Segundo Yus (1998, p. 17), os temas transversais fazem parte de “[...] um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores da atividade escolar que, não estando ligados a nenhuma matéria particular, pode se considerar [...] comuns a todas”.

Nessa acepção, ainda que a Lei Nº 11.645/2008 sugira que a temática das relações étnico-raciais seja discutida, preferencialmente, a partir das disciplinas de História, Arte e Literatura, a Lei determina que a educação das relações étnico-raciais seja trabalhada em todas as disciplinas do currículo escolar (BRASIL, 2008a). Cabe ressaltarmos que o que era atual em temática transversal em 1976, de acordo com Bovo (1976), continua sendo em 2021, que, em

geral, tem se resumido a data de 20 de novembro, dia em que se comemora a Consciência Negra, resumindo as discussões dessa pauta a essa data. Por essa razão, Silva (2013, p. 73) afirma que

[...] as questões do multiculturalismo e da diferença tomaram-se, nos últimos anos, centrais na teoria educacional crítica e até mesmo nas pedagogias oficiais. Mesmo que tratadas de forma marginal, como “temas transversais”, essas questões são reconhecidas, inclusive pelo oficialismo, como legítimas questões de conhecimento. O que causa estranheza nessas discussões é, entretanto, a ausência de uma teoria da identidade e da diferença.

Assim, como Silva (2013), Bovo (1976) já olhava os temas transversais com uma certa preocupação, especialmente com a introdução dessas temáticas nos currículos escolares, afirmando que “[...] esses temas expressam conceitos e valores fundamentais à democracia e à cidadania e correspondem a questões importantes e urgentes para a sociedade brasileira de hoje, presentes sob várias formas na vida cotidiana” (BOVO, 1976, p. 5). Desse modo, autores de tempos distintos percebem de forma igual que essas questões ainda não deixaram de ser temas de suas atualidades por conta de como ainda são tratadas.

É possível percebermos que o sistema educacional brasileiro tem negado o direito de conhecimento histórico, de pertencimento étnico-racial e cultural aos sujeitos, como também impõe as supostas diferenças e a necessidade de aceitação social, inclusive por tratar dessa temática em nível transversal. Nesse sentido, falar das questões étnico-raciais é falar de diversidade, de identidade/diferença, de racismo, de preconceito, de discriminação e de todas as questões que fogem aos padrões da cultura dominante imposta, impregnada e naturalizada em todo o país. Gomes (2007, p. 25) aponta que;

[...] a inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação.

Negros e afrodescendentes ainda convivem diariamente com a existência do racismo, do preconceito e da discriminação, resquício de um período indecoroso da história colonial no país que ainda não se extinguiu. É uma história construída com base na exploração de mão de obras dos negros, arrancados brutalmente de suas terras, de suas culturas e de suas famílias, que sofreram barbáries desde o momento de seus tráficos, na África, até a sua chegada e a sua permanência ao Brasil. É um sofrimento que tem prevalecido por conta de condições de raça/cor, pois a cor da pele escurecida tem sido característica de inferiorização no país, ainda que isso seja “uma invenção eurocêntrica” (QUIJANO, 2009).

A cor da pele continua sendo o aspecto principal de marcação da identidade/diferença e desigualdade entre os sujeitos, porque “[...] a identidade e a diferença têm a ver com a atribuição

de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição” (WOODWARD, 2013, p. 96). Apesar da existência de medidas reparadoras, como as leis mencionadas anteriormente, na prática, precisamos de mais alguns séculos para que a sociedade perceba e compreenda que os negros e os afrodescendentes não são culpados nessa história, mas vítimas de um pensamento que inferiorizou os sujeitos negros por raça/cor. Assim, entendemos que os negros ainda são marginalizados e excluídos das mais diversas estruturas sociais, entre elas a escola.

Nos espaços escolares, essa situação tem sido mais agravante, pois este deveria ser um lugar de acolhimento, de desconstrução do pensamento colonial imposto. Todavia, muitas vezes, tem sido o contrário, pois acaba reproduzindo padrões de estereótipos eurocentrados, nos quais não cabem os negros e as suas diferenças.

É por meio da educação que o Movimento Negro acredita ser possível combater o racismo e as desigualdades existentes. Como movimento educador, o MNU também é um ator político e coletivo, o qual, para Gomes (2019, p. 22), “[...] vem crescendo desde a metade do século XX até a atualidade, tendo como foco a raça como construção social, acompanhada da sua ressignificação politização”, de modo que as ações organizadas e articuladas politicamente em prol de uma educação igualitária e pela superação do racismo são partes indissociáveis desse movimento.

O que diferencia o Movimento Negro de outros movimentos é a sua busca pelo reconhecimento e pela valorização do negro como parte fundamental da construção da nossa história e sua relação com a diáspora Africana. Desse modo, percebemos que alguns grupos participam de forma mais ativa dessa luta, como os “[...] grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos” (GOMES, 2019, p. 20), o que contribui na desconstrução da versão racista e distorcida da história, que desmerece a importância e a participação do negro na construção e na formação do Brasil.

Para Gomes (2019), é preciso refletirmos e reconhecermos as conquistas desse movimento e considerarmos que foi por meio dele que houve importantes mudanças nas vidas dos negros, com o fim, por exemplo, da escravidão em 1888. Esse movimento contribuiu não somente na produção de novos conhecimentos sobre a temática étnico-racial, como tem sido responsável pela ressignificação da identidade e da cultura negra. Dessarte, o “[...] movimento negro, entendido como sujeito político produtor e produto de experiências sociais diversas que ressignificam a questão étnico-racial em nossa história, é reconhecido, nesse estudo, como sujeito de conhecimento” (GOMES, 2019, p. 23).

Domingues (2007) e Gomes (2019) afirmam que, com o fim da escravidão e a Proclamação da República, a imprensa negra, em especial a paulista, foi de grande importância para a luta da população negra, para a construção de conhecimentos científicos emancipatórios a respeito das questões de raça/cor. Assim, surgiu um dos primeiros programas da imprensa negra em São Paulo chamado “[...] *A Pátria*, de 1899, tendo como subtítulo *Órgão dos homens de cor*” (DOMINGUES, 2007, p. 104, grifos do autor).

Na época, havia vários jornais, entre eles estavam “[...] o *Xauter* (1916), [...] *A Voz da Raça* (1937), *Tribuna Negra* (1935) [...], *Cruzada Cultural* (1950-1966), entre outros” (GOMES, 2019, p. 24). Segundo Domingues (2007, p. 104), “[...] um dos principais jornais desse período foi o *Clarim da Alvorada*, lançado em 1924, sob a direção de José Correia Leite e Jayme Aguiar”. Existiu, também, em alguns estados brasileiros, vários outros jornais de imprensa negra, o que mais durou foi o *Alvorada* em Pelotas-Rio Grande do Sul, “[...] publicado com pequenas interrupções de 1907 a 1965 – foi o periódico da *imprensa negra* de maior longevidade no país” (DOMINGUES, 2007, p. 105, grifo do autor).

Com a ajuda da imprensa, foram divulgadas, acessadas e discutidas as primeiras notícias inerentes à situação que viviam os povos negros no país, naquela época. Emissoras de rádio específicas destinavam-se a tratar diariamente sobre as questões que implicavam o cotidiano desses sujeitos, de modo que:

Esses jornais enfocavam as mais diversas mazelas que afetavam a população negra no âmbito do trabalho, da habitação, da educação e da saúde, tornando-se uma tribuna privilegiada para se pensar em soluções concretas para o problema do racismo na sociedade brasileira. Além disso, as páginas desses periódicos constituíram veículos de denúncia do regime de “segregação racial” que incidia em várias cidades do país, impedindo o negro de ingressar ou frequentar determinados hotéis, clubes, cinemas, teatros, restaurantes, orfanatos, estabelecimentos comerciais e religiosos, além de algumas escolas, ruas e praças públicas (DOMINGUES, 2007, p. 105).

Nesse período de efervescentes manifestações e riquíssimas contribuições da imprensa negra como meio alternativo aliada à luta contra o racismo e a favor das causas e da ascensão dos sujeitos negros na sociedade brasileira, tentava-se “[...] romper o imaginário racista que no final do século XIX e início do século XX que, pautado no ideário do racismo científico, atribuía a população negra o lugar de inferioridade intelectual” (GOMES, 2019, p. 24). Embora, nessa época, o MNU já se encontrava organizado, este ainda era desprovido de cunho político e ideais que fossem proveitosos a respeito da luta pelo acesso dos negros à educação.

Logo após a abolição, a maior reivindicação dos sujeitos negros, militantes e simpatizantes, era voltada à educação dessa população, já que o analfabetismo os atingia de

forma brutal, e que, devido a isso, era limitado o acesso ao mercado de trabalho. Os negros escravizados e agora cidadãos libertos teriam supostamente direitos igualitários, inclusive vivenciar;

[...] a cidadania plena [...] sonho perseguido pela população negra da época, sobretudo os setores mais organizados. Entre as suas reivindicações, a educação se tornou prioritária, pois o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais se constituíam um dos principais problemas dessa população para inserção no mundo do trabalho (GOMES, 2019, p. 24).

Para Gomes (2019), sem o trabalho incisivo da imprensa negra como instrumento de luta e como parte indispensável do Movimento Negro, essa parcela da população não teria alcançado avanços significativos, considerando que, em pleno século XXI, ainda lutam a fim de garantir as mesmas demandas daquela época: a valorização dos negros, da sua história e da sua cultura, a superação do racismo, das igualdades de direitos, da oportunidade no mercado de trabalho, do acesso e da permanência no sistema educacional. Os negros continuam enfrentando desigualdades nas mais diversas estruturas sociais do país, como já mostramos por meio dos dados do IBGE (2019).

Em 1931, surgiu a Frente Negra Brasileira (FNB), que sucedeu ao Centro Cívico Palmares de 1926. A FNB foi considerada umas das mais importantes organizações do Movimento Negro. Sua filosofia era marcada de “[...] caráter político, informativo, recreativo e beneficente” (GOMES, 2019, p. 24). Assim como a imprensa negra também foi responsável por articular e produzir conhecimentos para a emancipação da população negra, a FNB possuía filiais, sendo a maioria delas lideradas por mulheres negras que já mostravam a sua força política, administrativa e intelectual (GOMES, 2019).

A FNB trabalhava de forma dinâmica e articulada com o objetivo de inserir a população negra nas mais diversas estruturas sociais, culturais e políticas, ao mesmo tempo que procurava prestar assistência educacional e técnica para todo o tipo de faixa etária. Além disso, a FNB tornou-se um partido político em 1936, e logo veio a ser extinto em 1937, por conta de um decreto de Getúlio Vargas que atribuía ilegalidades aos partidos políticos de modo geral em seu regime ditatorial;

Com a instauração da ditadura do “Estado Novo”, em 1937, a Frente Negra Brasileira, assim como todas as demais organizações políticas, foi extinta. O movimento negro, no bojo dos demais movimentos sociais, foi então esvaziado. Nessa fase, a luta pela afirmação racial passava pelo culto à Mãe-Preta e uma das principais palavras de ordem era a defesa da Segunda Abolição (DOMINGUES, 2007, p. 107).

Esse período durou até 1945 e foi marcado por muita violência, punições e proibições, de modo que não havia muita chance para atuações ou manifestações por parte de quaisquer associações, entidades ou movimentos que agissem contra as imposições das determinações ditatoriais. Limitava-se mais uma vez a existência dos povos negros, causando ainda mais prejuízos e retrocessos, como lutar por uma segunda abolição.

Somente após a queda do Governo Getúlio Vargas, os movimentos retornaram não mais tão unificados, mas de uma forma mais organizada e “[...] um dos principais agrupamentos foi a União dos Homens de Cor. Também intitulada Uagacê ou simplesmente UHC, foi fundada por João Cabral Alves, em Porto Alegre, em janeiro de 1943” (DOMINGUES, 2007, p. 108). O Movimento Negro teria voltado a organizar-se por conta da “[...] discriminação racial, à medida que se ampliavam os mercados e a competição, também se tornava mais problemática [...], os preconceitos e os estereótipos continuavam a perseguir os negros [...]”. (DOMINGUES, 2007, p. 108). A UHC conseguiu reuniões com o Presidente da República da época, Getúlio Vargas, conseguindo assinar algumas conquistas em favor da população negra. Entretanto, em 1964, com a volta da ditadura, tudo perdeu temporariamente o ritmo.

O Teatro Experimental do Negro (TEN), de 1944 a 1968, que tinha como líder Abdias do Nascimento, que se exilou nos Estados Unidos com a ditadura militar, alfabetizou, preparou, e lançou diversos artistas negros para protestarem por meio da arte contra as práticas racistas, bem como para resgatar a história, a cultura e os valores africanos na sua forma brasileira (GOMES, 2019). Desse modo, o TNE conseguiu angariar negros desempregados que trabalhavam em setores públicos e demais ocupações, como operários e domésticas. O TNE dava-lhes formações, preparando-os para lutarem pelos direitos dos negros na sociedade brasileira. O TNE também lançou o Jornal Quilombo de 1948 a 1950, que, assim como as demais organizações de cunho racial, lutava contra a discriminação e o racismo e pelo espaço do negro na Educação Básica e na Educação Superior. Essa organização junto ao movimento requeria exatamente o que hoje é determinado pela Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), que haja o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares das escolas públicas e privadas, para valorização do negro na construção da história do país, como também uma formação cidadã crítica, responsável e consciente a respeito da temática étnico-racial.

O período pós-primeira ditadura foi considerado o segundo auge do Movimento Negro, e, após momentos de picos e de desaceleração, houve a aprovação da primeira lei antidiscriminatória brasileira chamada “[...] Afonso Arinos aprovada no Congresso Nacional em 1951, após o escândalo de racismo que envolveu a bailarina negra norte-americana Katherine Dunham, impedida de se hospedar num hotel em São Paulo” (DOMINGUES, 2007,

p. 111). Esse foi considerado um período de novo fôlego para a imprensa negra e para a luta da superação do racismo.

O golpe de 1964 trouxe desaceleração e um impacto dismantelador ainda maior ao Movimento Negro, por conta da repressão militar, que apresentava acusações que o Movimento Negro lutava por uma causa inexistente; dessa maneira, para os ditadores, o racismo não existia no Brasil. Embora a repressão controlasse quaisquer manifestações sobre as questões do Movimento Negro no país, alguns grupos conseguiam se organizar de maneira clandestina. Os anos de 1978 a 2000 foram considerados o terceiro período do Movimento Negro no país, o qual foi marcado com a criação do MNU, que conseguiu retomar, de forma organizada, suas ações e suas reivindicações, novamente se articulando e posicionando-se politicamente.

Com a criação do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), em 1978, hoje MNU, depois de reuniões no mesmo ano, tiveram seu primeiro ato público, considerado o maior até então, contando com a presença de mais de duas mil pessoas protestando contra um ato racista que envolveu quatro jovens negros. Conforme Domingues (2007, p. 114):

Na 1ª Assembleia Nacional de Organização e Estruturação da entidade, no dia 23 de julho, foi adicionada a palavra Negro ao nome do movimento, passando, assim, a ser chamado Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR). Neste mesmo ano, foram aprovados o Estatuto, a Carta de Princípios e o Programa de Ação. No seu 1º Congresso, o MNUCDR conseguiu reunir delegados de vários estados. Como a luta prioritária do movimento era contra a discriminação racial, seu nome foi simplificado para Movimento Negro Unificado (MNU).

O MNU foi um grande passo do Movimento Negro levando à unificação e ao fortalecimento dessa organização em âmbito nacional. “[...] 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). A partir dessa nova estrutura, o movimento não somente cresceu como também ganhou resistência e força política no meio social.

Entre as pautas de reivindicação do MNU, em 1982, estava a persistente luta contra o racismo e a inserção da história da cultura afro-brasileira e africana no currículo das escolas de ensino básico de todo o país, demanda alcançada somente em 2003 pela criação da Lei Nº 10.639/2003 alterada pela Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a). Isso intensificou as ações do MNU no plano educacional, não somente para que houvesse a inserção de conteúdos étnico-raciais no currículo, mas para que também houvesse revisões de conteúdos preconceituosos e discriminatórios nos livros didáticos, reivindicando, também, a formação docente a respeito

dessa temática e a necessidade de literatura negra. Essas reivindicações e articulações aconteciam em parceria com a imprensa negra.

O fim do tráfico oficial de escravos chegou ao Brasil com a Lei Eusébio de Queiroz, em 1850, devido às pressões inglesas e às do interesse capitalista, um dos últimos países a aderir à abolição da escravidão. Assim, de forma lenta, tomaram-se medidas para a libertação dos povos negros escravizados, para adequar-se ao que as novas potências mundiais exigiam. Em 1871, a Lei do Ventre Livre determinava a liberdade de todo filho de escrava que nascesse a partir da Lei. Em 1885, a Lei do Sexagenário concedeu liberdade aos escravos maiores de 60 anos, situação surreal aos sujeitos que viviam sob condições desumanas. Assim sendo, ainda que essas leis atendessem aos novos critérios capitalistas, elas não garantiram o fim da escravidão.

No dia 13 de maio de 1888, foi decretado oficialmente o fim da escravidão no Brasil, por meio da Lei Áurea, assinada pela Princesa Isabel. Esse dia se tornou o marco da abolição e o dia oficial de comemoração do Movimento Negro pelo fim da escravidão. Contudo, após transformações, o movimento decidiu que este dia seria o “Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo” (DOMINGUES, 2007, p. 115).

Em consequência dessa alteração, o MNU tomou nova decisão e declarou, oficialmente, o dia de suas comemorações e de suas manifestações a respeito do fim da abolição da escravidão, com louvor para o dia “[...] 20 de novembro (presumível dia da morte de Zumbi dos Palmares), [...] Dia Nacional de Consciência Negra. Zumbi, aliás, foi escolhido como símbolo da resistência à opressão racial. Para os ativistas, Zumbi vive ainda, pois a luta não acabou” (DOMINGUES, 2007, p. 115). Essa data, inclusive atualmente, faz parte do calendário oficial e obrigatório das escolas públicas e privadas, incluído, nacionalmente, na LDB N° 9.394/1996 (BRASIL, 1996), por meio da Lei N° 10.639/2003 (BRASIL, 2003). O Art. 79-B da LDB agora diz: “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’” (BRASIL, 1996, n.p.), marcando a morte de Zumbi, a luta, a consciência e a resistência negra em todo país.

Durante a ditadura militar, era, também, um período de luta pela redemocratização do país; nesse sentido, o MNU se inspirava na luta de movimentos negros do exterior. Segundo Domingues (2007, p. 112):

No plano externo, o protesto negro contemporâneo se inspirou, de um lado, na luta a favor dos direitos civis dos negros estadunidenses, onde se projetaram lideranças como Martin Luther King, Malcon X e organizações negras marxistas, como os Panteras Negras, e, de outro, nos movimentos de libertação dos países africanos, sobretudo de língua portuguesa, como Guiné Bissau, Moçambique e Angola. Tais influências externas contribuíram para o

Movimento Negro Unificado ter assumido um discurso radicalizado contra a discriminação racial (DOMINGUES, 2007, p. 112).

Desse modo, o Movimento Negro conseguiu reerguer-se e posicionar-se de forma mais incisiva, tomando como exemplo grandes movimentos de países como os Estados Unidos, inclusive países africanos, os quais serviram de encorajamento para que a luta antirracista continuasse no Brasil. Isso tem acontecido até os dias atuais, em pleno 2022. É por meio dessas lutas e dessas reivindicações que os povos negros e afrodescendentes vêm conseguindo garantir algumas conquistas. Em se tratando de inspirações internas, “[...] o embrião do Movimento Negro Unificado foi a organização marxista, de orientação trotskista, Convergência Socialista. Ela foi a escola de formação política e ideológica de várias lideranças importantes dessa nova fase do movimento negro” (DOMINGUES, 2007, p. 112).

Nesse novo período, havia grupos de militantes da causa antirracista que defendiam a ideia de que, para conseguir igualdade de direito no país, a luta tinha de ser também anticapitalista. Para esses grupos, era o capitalismo a raiz do racismo e de todo mal causado à população negra; logo, “[...] o capitalismo era o sistema que alimentava e se beneficiava do racismo” (DOMINGUES, 2007, p. 112).

Somente a partir de 1970, o Movimento Negro e suas entidades começaram a agir como atores políticos de fato, denunciando o racismo e o capitalismo que gerava/gera os piores transtornos da existência humana. Assim, com seus ativistas fundadores, o MNU conseguiu publicações de artigos em jornais, por meio dos quais lutavam pelas pautas citadas e pelas reivindicações que viessem a atender às demandas dos povos negros. De acordo com Domingues (2007, p. 115):

Para incentivar o negro a assumir sua condição racial, o MNU resolveu não só despojar o termo “negro” de sua conotação pejorativa, mas o adotou oficialmente para designar todos os descendentes de africanos escravizados no país. Assim, ele deixou de ser considerado ofensivo e passou a ser usado com orgulho pelos ativistas, o que não acontecia tempos atrás. O termo “homem de cor”, por sua vez, foi praticamente proscrito.

O Movimento Negro adotou o termo “negro” com a intenção de incentivar a aceitação de identidade étnico-racial de forma positiva, sem causar danos aos negros. Esse termo levantou/levanta questionamentos, concordância e discordância ao longo dos anos por parte de intelectuais e ativistas.

A Conferência Mundial realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, reuniu vários ativistas, intelectuais, simpatizantes e outros, que discutiram, entre as pautas, as metas a serem

atingidas (BRASIL, 2001). Eram determinações a serem cumpridas a partir da conferência, como o uso do termo “preto”, que foi designado a ser usado para se referir ao sujeito de cor de pele escurecida e não mais o uso do termo “negro”, por conta do preconceito, da discriminação. O uso de forma pejorativa atrelado à palavra “negro” tinha sua origem ligada ao processo de escravidão.

No Brasil, o IBGE utiliza, oficialmente, os termos “preto” e “pardo” para que os sujeitos de pele escurecida possam autodeclarar-se, e, em outras ocasiões, os termos “negro” e “afrodescendente” são normalmente utilizados para referir-se a esses sujeitos. Segundo Nunes (2017), a palavra “negro”, diretamente associada aos sujeitos de cor de pele escura, que foram escravizados, foi uma expressão usada inicialmente pelos espanhóis para se referirem aos escravos na América. Assim, o termo negro, etimologicamente “[...] vem do latim *Níger* (da margem do rio Níger/nigeriano), e está associado ao sistema de classificação racial de seres humanos com fenótipo da pele mais escura, em relação a outros grupos raciais” (NUNES, 2017, p. 5).

Ainda nesse sentido, de acordo com Nunes (2017), a ideia de raça é antiga e provavelmente nascida entre meados dos séculos V e VII a.C., época em que se deram as primeiras marcações de divisões do mar mediterrâneo e surgiram as discórdias coloniais na antiga Grécia. Enfatizava-se, então, a ideia de divisão de raça, com ênfase em passagem bíblica. Segundo Nunes (2017), Deus dividia os povos Judeus e gentis. Dessa forma, compreendemos que as divisões, as classificações de sujeitos por raça/cor e grupo étnico-racial vêm se formando ao longo de séculos de história e se mantendo até o atual século XXI.

Isso remete a entender que essas ideias trazidas ao Brasil se inculcaram de tal forma sólida que perdura até 2022. Desse modo, é possível percebermos que a ideia de raça e de grupos étnicos inferiorizados e superiorizados se consolidou ainda mais no Brasil a partir da ideia do médico Nina Rodrigues e do processo de imigração para substituição da mão de obra escravizada, como já discutimos nesta dissertação, que trouxe ao país imigrantes brancos que vieram para trabalhar e, supostamente, salvar a cor de pele da raça brasileira, por meio do processo de miscigenação da população. Segundo apoiadores, em cem anos, os sujeitos seriam quase todos de cor de pele branca no Brasil, o que não condiz com nossa realidade, já que, segundo dados do IBGE (2019), negros e pardos somam a maioria da população brasileira.

Esse pensamento contribuiu para a prática do racismo entre os sujeitos brasileiros, lembrando que os negros já viam de um processo marcado por barbáries e desigualdades. Com isso, reforçaram-se, também, os marcadores sociais de classificação, de seleção e de exclusão desses sujeitos na sociedade. Para Quijano (2005, p. 73):

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal.

Precisamos, portanto, compreender que, no Brasil, esses marcadores de classificação se dão por critérios fenotípicos, sendo a cor da pele a característica mais relevante para sua definição. Dessa forma, o sujeito negro muda sua posição na escala de cor conforme condições sociais, econômicas e formação escolar (QUEIROZ, 2004). Nesse sentido, concordamos com a afirmação de Fernandes (2017, p. 148):

Historicamente, a população negra escravizada foi excluída do direito a escola por ser estrangeiros pobres e por serem negros escravizados. Esse fato fez com que seus descendentes herdassem uma cultura de famílias analfabetas, pobres, com pouca instrução e com pequenas chances de ter sucesso na trajetória escolar. Esse contexto justifica o fato de haver a necessidade de se reservar vagas para alunas e alunos que enfrentam desafios inerentes ao seu histórico familiar, econômico [...].

Por isso, há urgência na efetivação da Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), para que haja mudanças e avanços a respeito dos conteúdos da educação das relações étnico-raciais e transformação no processo de formação no ensino básico.

Como já discutimos, a prática da escravidão existia no mundo desde as primeiras civilizações e se perdurou por mais tempo em relação aos negros, especialmente no Brasil. Por isso, é importante reforçarmos, nos currículos escolares, que o nosso processo colonizatório e a história brasileira foram construídos com a mão de obra do negro escravizado, um movimento iniciado por volta de 1535 e extinto mais de 300 anos depois.

Na considerada terceira fase do Movimento Negro, foi usado, oficialmente, o termo “negro”, como já vimos, para que fosse visto como sinal da identidade étnico-racial e empoderamento de raça/cor. Depois, passou-se a usar os termos “afro-brasileiro” e “afrodescendente”, mais populares atualmente para se referir a pessoas de cor. Ainda nessa considerada terceira fase, o MNU realizou “[...] uma campanha política contra a mestiçagem, apresentando-a como uma armadilha ideológica alienadora. A avaliação era de que a mestiçagem sempre teria cumprido um papel negativo de diluição da identidade do negro no Brasil” (DOMINGUES, 2007, p. 115).

Já na considerada quarta fase do Movimento Negro, por volta de 2000 em diante, vem-se rompendo o tradicionalismo desse movimento, inclusive com a inserção do *hip hop*, que traz uma linguagem atual e popular, representando a periferia. Assim, a juventude negra, com sua

rebeldia, busca trazer, em suas letras das músicas, denúncias de ordens raciais e sociais e, também, o empoderamento e o resgate da autoestima negra.

Embora o *hip hop* não atue exclusivamente na causa negra, não quer dizer que ele represente a ruptura, pois, em se tratando do Movimento Negro, nada está finalizado. O Movimento Negro ainda tem muitas demandas para buscar em prol da igualdade do sujeito negro. Além disso, o *hip hop* não possui base política nem ideológica para se impor de forma mais precisa. Assim, Domingues sugere que, para “[...] diferenciar do movimento negro tradicional, seus adeptos estão, cada vez mais, substituindo o uso do termo negro pelo preto” (DOMINGUES, 2007, p. 120).

3.6 O conceito de raça/cor no Brasil

Atualmente, ano de 2022, os negros são a maioria em nosso país, como já mostramos a partir dos dados do IBGE (2019), e ainda que o Brasil seja formado por “[...] três grupos [que] respondiam por cerca de 99% da população brasileira em 2018: os brancos eram 43,1%; os pretos, 9,3%; e os pardos, 46,5” (IBGE, 2019, p. 2), ele é formado por uma maioria de sujeitos de cor de pele escurecida – inclusive esse é o maior número de sujeitos negros fora da África e o segundo maior no mundo.

Mesmo diante desses números, esses sujeitos não têm sido respeitados, nem sido tratados com justiça e com a importância conforme foi sua contribuição histórica em nosso país. Em se tratando do currículo escolar, ele ainda não discute uma educação das questões étnico-raciais, de modo a promover uma formação que valorize a história dos povos negros e afrodescendentes. Como afirmam Dantas, Mattos e Abreu (2012, p. 111):

A história dos descendentes de africanos e escravos, suas lutas e conquistas, ainda é pouco conhecida e estudada. Esses esquecimentos e silenciamentos são também exemplos evidentes de práticas racistas que começam a ser revertidas pelos direitos e deveres a memória, à história e à diversidade. É importante frisar que não é mais possível pensar no Brasil sem uma discussão sobre a questão racial. E a escola é o espaço privilegiado para isso.

Partindo desse pensamento, é que o Movimento Negro, pesquisadores, intelectuais e militantes persistem na luta, em busca de direitos, de reparação, de respeito e de igualdade para a população negra. Isso também remete a entender que os obstáculos impostos aos povos negros ainda não chegaram ao fim; pelo contrário, ainda perdurará por falta de conhecimento sobre a formação histórica do país. A escola que deveria ser um lugar de inclusão, de acolhimento e de encorajamento tem sido o espaço em que esses sujeitos são considerados diferentes ou não fazem parte do padrão ideal imposto; são, assim, excluídos e invisibilizados.

A sociedade persiste em não aceitar os supostos diferentes, tornando suas trajetórias complexas e desafiadoras, ainda que essas diferenças sejam especialmente evidenciadas quando se trata da raça/cor no país. Para Quijano (2005), raça é uma categoria mental da humanidade, que foi criada pela modernidade colonial com o intuito de dominação do outro. Assim, “[...] a ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América” (QUIJANO, 2005, p. 117). A raça é, dessa maneira, uma categoria criada pelos europeus para gerar uma relação de dominados e de dominadores, e os colonizadores incluíram, na categoria raça, a cor como marca de distinção e de inferiorização. “Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial” (QUIJANO, 2005, p. 118).

Com relação ao conceito de raça, não foi identificado em nenhum dos cadernos analisados atividades que mostrem práticas docentes voltadas a essa discussão. Assim, apesar de os documentos oficiais, em específico a Lei N° 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), estabelecerem direitos educacionais e formação voltada às questões étnicas e raciais, isso ainda não tem acontecido de forma efetiva na prática docente no contexto de Humaitá-AM. Nessa acepção, o currículo não está garantindo a promoção à educação das relações étnico-raciais. Assim sendo, precisamos desconfiar da “verdade” imposta por meio do currículo escolar oficial por meio de conteúdos, especialmente quando se trata do aspecto de raça/cor dos sujeitos. Concordamos com a seguinte ideia:

O currículo é uma prática discursiva, é vivo, é dinâmico e se realiza em todos os momentos da vivência escolar. Sendo assim, se aprende na escola muito mais do que aquilo que está registrado nos documentos oficiais. É durante a vivência escolar que as pessoas vão constituindo a sua identidade, vão aprendendo sobre quem são, quais são suas origens culturais, étnicas, raciais e vão descobrindo os diferentes valores que a nossa sociedade atribui a essa diversidade cultural. Muitas dessas questões são aprendidas por meio dos conteúdos ensinados de forma explícita, outras ficam nas entrelinhas, implícitos (ARAUJO, 2018, p. 31).

Entendemos, dessa maneira, que o currículo tem sido usado para atender aos interesses eurocentrados, os quais reproduzem padrões e culturas colonialistas. Nesse sentido, o Movimento Negro, no Brasil, tem sido fundamental na luta para resgate e valorização da história e cultura negra, que tem sido invisibilizada por conta das diferenças, especialmente de raça/cor imposta a esses sujeitos. Segundo Dantas, Mattos e Abreu (2012, p. 124):

Nos últimos anos, diversos grupos dos movimentos negros, artistas, integrantes de grupos culturais e intelectuais negros da academia têm reivindicado o “reconhecimento”, valorização e afirmação da identidade e dos

direitos dos afro-brasileiros. Como afirmam as próprias “diretrizes” o “reconhecimento” exige justiça e igualdade de direitos sociais, civis, econômicos e culturais, assim como “a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade, visando superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino” [...].

O Movimento Negro continua guerreando em prol da igualdade de direitos, do respeito e do reconhecimento dos povos negros como parte fundamental da construção deste país, mas não tem sido fácil alcançar êxitos. Como já mencionamos, a escola tem contribuído de forma negativa, no sentido de alimentar as diferenças impostas, marcando os sujeitos por cor de pele, níveis socioeconômicos e outras situações que dão conta das diferenças, lembrando que “[...] a identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças – neste caso entre grupos étnicos – são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momento particulares” (WOODWARD, 2013, p. 11). Dessarte, a “[...] escala de gradação entre o ‘branco’ da ‘raça branca’ e cada uma das outras ‘cores’ da pele, foi assumida como uma gradação entre o superior e o inferior na classificação social ‘racial’, claro que nesse sentido o quanto mais escura a cor da pele, mais inferior é considerado o sujeito” (QUIJANO, 2009, p. 108).

Em 1850, com a aprovação da Lei Eusébio de Queiroz, os negros não podiam ser proprietários de terras. O governo, então, passava a posse das terras a partir de projeto de subsídio aos colonos estrangeiros, que também vieram ocupar a mão de obra assalariada, após o fim do processo de escravidão no Brasil. Retirados do trabalho escravo, assalariado e, também, dos direitos de posse de terras, os negros sofreram outro golpe em 1968 com a Lei Nº 5.465, de 3 de julho (BRASIL, 1968), também conhecida como Lei do Boi, que reservava 50% de vagas do Ensino Médio Técnico e da Escola Superior de Agricultura e Veterinária aos candidatos agricultores ou aos seus filhos, e 30% aos candidatos agricultores e filhos, proprietários ou não de terras. Sem direito ao trabalho assalariado, negavam também o direito de os negros comprarem terras, ao mesmo tempo que negavam cotas porque a lei que privilegiava filhos de agricultores, que fossem donos de terras, impedia a ascensão do negro de todas as maneiras, por conta da sua raça/cor.

Os negros enfrentam batalhas diárias para conquistar o mínimo de direitos e têm batalhado junto ao MNU. Embora tenham conseguido várias vitórias, mudanças só começaram a acontecer a partir da Constituição Federativa Brasileira de 1988 e da Conferência de Durban, em 2001, com o reconhecimento e a criação de políticas de reparação e ações afirmativas para diminuir as desigualdades existentes. O grande marco dessa luta foi a implementação da Lei Nº 10.639/2003, a qual alterou a LDB de 1996 para incluir no currículo oficial da rede pública e

privada de ensino a obrigatoriedade da temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2003). A Lei Nº 10.639/2003 foi também alterada pela Lei Nº 11.645/2008, que acrescentou, como já afirmamos neste texto, a obrigatoriedade para o Ensino de História e Cultura indígena. Contudo, os negros e os afrodescendentes têm enfrentado muitos obstáculos, muitas desigualdades educacionais e sociais que precisam urgentemente serem superadas.

Há pouco mais de 200 anos, existia uma lei que decretou a prisão dos ébrios, dos vadios e dos capoeiristas. E, em 1890, os que perambulavam pelas ruas, sem trabalho ou residência comprovada, iriam para a cadeia. Assim, o tempo todo, a sociedade marginalizou e julgou os negros, negando-lhes direitos, tanto educacionais quanto profissionais, além de não poderem comprar terras, nem se manifestarem culturalmente. Nada era, portanto, permitido a eles.

Com isso, podemos imaginar qual era/é a cor da maioria da população carcerária do país nesta e naquela época. Como mostram os dados do IBGE (2019), o sujeito de cor de pele escura predomina na ocupação dos presídios no Brasil. Nesse sentido, questionamos: Quais opções foram dadas aos negros, para uma vida decente, que não fosse se embriagar, e para aliviar seus infortúnios, visto que sequer podiam manifestar-se culturalmente? Somente 122 anos após a abolição, os negros conquistaram, por meio da Lei Nº 12.288, de 20 de julho de 2010, o Estatuto da Igualdade Racial, o qual dispõe, em seu Art. 1º: “Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (BRASIL, 2010, n.p.).

A aprovação da Lei Nº 12.711/2012, a Lei de Cotas (BRASIL, 2012), como uma das ações afirmativas e medida reparadora, ainda que seja um grande avanço, ainda não é suficiente para colocar negros em patamar de igualdades educacionais no país. Mesmo possibilitando o acesso, não há, ainda, garantia de permanência dos sujeitos negros nas instituições de Ensino Superior.

O número de negros e de negras nas universidades ainda é pouco, considerando que a população brasileira é de maioria declarada de pretos e pardos, como mostram os dados do IBGE (2019). Mesmo pretos e pardos sendo a maioria da população brasileira, representando a parcela de 55,8%, estes ainda são minoria entre os matriculados em universidades.

Com jornada dupla, trabalhar e estudar, a realidade para muitos estudantes negros é desafiadora. Eles encontram dificuldades até mesmo no ambiente universitário, em que há racismo e resistência à identidade/diferença; local que, também, estereotipa e rejeita os sujeitos por pertencimento étnico-racial. Por esses e outros fatores, muitos negros acabam

desistindo da Graduação, por sofrerem diversos tipos de assédios, por conta de suas presenças no ambiente que antes era reservado somente aos sujeitos brancos e ricos.

O negro, de modo geral, é visto com outros olhos, e o racismo, muitas vezes, acontece de forma explícita e naturalizada, porém dissimulada, sem condições de provas para fins punitivos e aplicação da lei, como a da Lei Nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes que resultam de preconceito e de discriminação racial (BRASIL, 1989). O Art. 1º dessa lei aponta: “Serão punidos, na forma desta lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional” (BRASIL, 1989, n.p.). As práticas de racismo acontecem de forma sutil por meio de piadas, de brincadeiras e de falas espontâneas, por conta da naturalização e do entranhamento cultural e social – é assim que racismo tem se alastrado no país.

Muitas vezes, os mesmos sujeitos que negam a prática e a existência do racismo são os mesmos que apontam o outro como praticante, até mesmo os que praticam tais atos, ainda que neguem suas práticas. Como afirma Schwarcz (2012, p. 30), ora o racismo “[...] se torna inexistente, ora ele aparece na roupa de outro alguém”; assim sendo, primeiro nega-se o racismo, depois, quando ele existe, sempre foi praticado por outro. O resultado de uma pesquisa realizada em São Paulo aponta que

[...] 97% dos entrevistados afirmaram não ter preconceitos e 98% dos mesmos entrevistados disseram conhecer outras pessoas que tinham, sim, preconceito. Ao mesmo tempo, quando inquiridos sobre o grau de relação com aqueles que consideravam racistas, os entrevistados apontavam com frequência parentes próximos, namorados e amigos íntimos. Todo brasileiro parece se sentir, portanto, como uma ilha de democracia racial, cercado de racistas por todos os lados (SCHWARCZ, 2012, p. 30).

Outras duas pesquisas realizadas 8 e 16 anos depois sobre a temática obtiveram resultados semelhantes, segundo Schwarcz (2012), vindo a confirmar que vivemos em um país racista, cujos sujeitos negam sua prática e/ou incumbem ao outro a responsabilidade pelo ato, mas nunca a si mesmo. “[...] ninguém nega que exista racismo no Brasil, mas sua prática é sempre atribuída a ‘outro’” (SCHWARCZ, 2012, p. 31). Isso acontece independentemente de classe social, ou níveis intelectuais. Assim, não há muita evolução no sentido de aceitação do outro, especialmente quando se trata de diferenças raça/cor, como sugere Fanon (2008). A despeito da classe social o sujeito exclui o outro simplesmente pela cor da sua pele.

A cultura eurocêntrica racista está tão arraigada que, mesmo os sujeitos que possuem grau de conhecimento mais elevado, ainda reproduzem tais comportamentos, gerando, assim, aos negros, aos indígenas e aos outros grupos considerados minoritários, desconforto cotidiano

por conta de sua cor de pele. Por isso, esses sujeitos se consideram inferiores e acreditam que devem se encaixar ou seguir o que seria o padrão ideal, normal ou aceitável no meio social. Desse modo, acabam rejeitando sua própria identidade étnico-racial, em nome de uma ditadura cultural imposta, instalada de forma desumana na história da formação do povo brasileiro.

Em se tratando das questões étnico-raciais, as lutas têm sido constantes e inevitáveis. Por mais que a Constituição Federal de 1988 determine que todos somos iguais e temos nossos direitos invioláveis (BRASIL, 1988), isso não tem servido para os sujeitos negros, que diariamente sofrem todo o tipo de barbárie decorrente de uma sociedade contaminada pelo preconceito étnico-racial, pelo racismo instalado. Como aponta Schwarcz (2012, p. 32), “[...] em uma sociedade marcada historicamente pela desigualdade, pelo paternalismo das relações e pelo clientelismo, o racismo só se afirma na intimidade”.

A vida do negro no Brasil sempre foi marcada por injustiça e desigualdade. Há pouco mais de um século e meio, havia, no Brasil, uma Lei como a de Nº 1, de 1837 (BRASIL, 2005), e o Decreto nº 15, de 1839 (BRASIL, 2005), referente à instrução primária que determinava, em seu Art. 3º: “São proibidos de frequentar as escolas públicas: 1º Todas as pessoas que padecerem moléstias contagiosas. 2º Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos” (BRASIL, 2005, p. 199). Assim sendo, a maioria dos negros e das negras que hoje possuem acesso à Educação Básica e ao Ensino Superior fazem parte de uma das poucas gerações de famílias a ocupar esse espaço de formação.

Os negros ainda não conseguiram se libertar das amarras do racismo e das desigualdades impostas, que inferiorizam e dificultam seus espaços de direito do negro. Queiroz (2004, p. 19) afirma que, para além “[...] dos meros atributos físicos que diferenciam os indivíduos da espécie humana, a raça é um critério construído para demarcar fronteiras, marcar limites, estabelecer distinções e privilégios entre os grupos na sociedade”. Isso também pode ser percebido, como afirma Quijano (2009, p. 105), “[...] em relação ao trabalho, à ‘raça’ e ao ‘gênero, [que] foi e continua a ser, um meio extremamente eficaz dos capitalistas para manter o controle do poder. A colonialidade do poder tem tido nesta história o papel central”. Assim sendo, é possível entender que “a raça classifica os indivíduos” (QUEIROZ, 2004, p. 19) de maneira clara e intencional.

Silva (2014), pesquisadora mulher, negra, que vivenciou em sua trajetória de vida pessoal e profissional situações de racismo, buscou investigar questões de raça/cor e percebeu que a presença do racismo, do preconceito e da discriminação está contida em materiais didáticos. Além disso, está presente no comportamento, na fala de educandos e de educadores nos ambientes e nas práticas escolares. Essas são algumas das situações que dificultam a

permanência dos sujeitos no espaço educacional, embora seja comum, de acordo com Fernandes (2017, p.132), nas “[...] trajetórias de alunos(as) e professores(as) negros(as), [...] similaridades nas dificuldades enfrentadas que, independentemente do local e da época, persistem como mácula indelével em oposição aos seus esforços para se manterem na trajetória escolar”. Há, assim, situações que persistem e dão conta do racismo no sistema educacional.

Quando Silva (2014) afirma ter encontrado o racismo presente também nos materiais didáticos, ela vem reforçar a ideia de alguns autores, os quais, da mesma maneira como os livros didáticos vêm tratando essas questões, permanecem (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003), colocando o branco em lugar de superioridade e o negro em lugar de inferioridade, subalternidade e marginalidade. Segundo Dantas, Mattos e Abreu (2012, p. 110):

Por muitos anos, a ideia que se fazia do Brasil era constantemente associada, nos livros didáticos ou nos canais de comunicação, à existência de uma democracia racial, já que o país era fruto da mestiçagem cultural racial. Sem dúvida, a mestiçagem cultural e racial é uma marca histórica da sociedade brasileira, mas ela não evitou práticas racistas, das quais são exemplos as perseguições aos batuques e aos candomblés. Nem impediu inúmeras tentativas de inferiorização e exclusão das populações afrodescendentes.

A escola pública contribui não somente com a reprodução da desigualdade no sentido de classe, mas de modo mais enfático reproduzindo, privilegiando e legitimando os conhecimentos eurocêntricos, como afirma Ribeiro (2018). Por meio do currículo escolar, impõem-se os pensamentos e a cultura dos colonizadores, os quais invisibilizam as classes dos considerados diferentes e inferiores. O sistema escolar seleciona, exclui e reforça, portanto, a rejeição às diferenças, não só de classe, mas também e principalmente de raça/cor, de condições socioeconômicas, entre outras.

Para Queiroz (2004), as barreiras impostas aos negros e aos pobres são sempre maiores, devido às condições históricas que se reproduzem continuamente. Além disso, o fato de existirem escolas públicas e privadas, o que “[...] contribui para a reprodução das desigualdades sociais. [...] uma delas a pública, de ensino precário, [...] a que estão sujeitos os segmentos empobrecidos da sociedade, entre os quais os negros estão mais representados” (QUEIROZ, 2004, p. 09); na outra, a privada, estão os brancos e os privilegiados socialmente.

Diante disso, é importante lembrarmos que o livro didático é elaborado como o principal instrumento de trabalho e de orientação do currículo escolar brasileiro. Nele é apresentada a maior parte dos conteúdos que serão trabalhados durante todo o ano letivo em sala de aula. Assim, subtende-se que a formação que os alunos receberão durante todo o ensino básico estarão articulados, ou melhor, entrelaçados aos conteúdos, que, por sua vez, são validados a

partir das ideias e da cultura eurocêntrica, a qual, ao longo da nossa história, vem moldando os sujeitos conforme seus padrões e seus interesses. Por essa razão, o livro didático deveria estar atualizado e articulado à Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a) e a documentos oficiais que norteiam o currículo, como a BNCC (BRASIL, 2018), a LDB de 1996 (BRASIL, 1996), entre outros. Como sugerem Rosemberg, Bazilli e Silva (2003, p. 139):

Em respeito à Constituição brasileira e para contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, o livro didático não poderá: veicular preconceitos de origem, cor, condição socioeconômica, etnia, gênero e qualquer outra forma de discriminação; fazer doutrinação religiosa, desrespeitando o caráter leigo do ensino público. Qualquer desrespeito a esses critérios é discriminatório e, portanto, socialmente nocivo.

Nesse sentido, o livro didático ainda deixa a desejar e tem sido alvo de contínuas investigações por parte de pesquisadores da educação, pois os conteúdos trazidos são elaborados para uso trienal; assim sendo, suas produções já deveriam estar atualizadas conforme a obrigatoriedade da Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), especialmente porque “[...] o livro didático é um elemento tão presente na sala de aula quanto o professor” (PONCIANO, 2011, p. 20), o que o torna relevante no processo formativo e de construção pessoal dos estudantes negros e pobres, que são os mais prejudicados no sistema de ensino público (QUEIROZ, 2004). Assim, segue-se um processo já naturalizado de exclusão na sociedade, que seleciona os sujeitos conforme sua raça/cor e suas condições socioeconômicas. Para Queiroz (2004, p. 12):

No Brasil, a invisibilidade da raça como um mecanismo gerador de desigualdades entre os grupos sociais, repousa na crença, amplamente difundida, de que os brasileiros desfrutam de uma situação racial harmoniosa e equilibrada em termos de tratamento e de acesso aos bens sociais, isto é, de igualdade no acesso aos bens materiais e simbólico. Dessa perspectiva, a desigualdades presentes na sociedade brasileira seriam reflexo de sua estrutura de classe.

É somente a partir de questionamentos e de estudos que deram conta das dificuldades dos negros em acessarem, entre outros, as estruturas sociais brasileiras, que surgem também estudos sobre a questão racial, os quais, a partir da década de 1960, passaram a levantar a questão sobre a suposta harmonia racial existente no Brasil, confirmando que no pós-abolição não existiu, de fato, espaço para a integração dos negros e dos ex-escravizados na sociedade brasileira.

Queiroz (2004) sugere que os estudos deram conta de que as desigualdades existentes entre branco e pretos foram sendo construídas por alguns fatores, entres eles o distanciamento geográfico, que se deu a partir do processo de abolição da escravidão. Como já discutimos, após

a liberdade, não houve nenhum projeto ou foram dadas quaisquer condições de moradia, de trabalho, de educação, de saúde e de lazer aos negros, para que estes pudessem reconstruir suas vidas e suas histórias. Outro fator que enfatizou essas desigualdades foi justamente o projeto citado por Ribeiro (2015), que não só incentivou a imigração branca europeia para o Brasil, mas também porque vieram para substituir a mão de obra dos ex-escravizados – lembrando que esse projeto foi intencionalmente pensando pela elite, pelos intelectuais brasileiros.

Para Queiroz (2004, p. 15), a trajetória “[...] no campo educacional, a condição racial do estudante, como outras categorias de exclusão, irá determinar seu destino escolar”; assim, suas oportunidades e suas chances são sempre menores, devido à contínua desigualdade que se reproduz, dificultando suas oportunidades, principalmente no mercado de trabalho, no acesso à universidade e na ascensão social.

Logo, a pequena parcela que consegue romper o sistema chega à universidade em prejuízo, antes de tudo devido à opção de curso que consegue acessar, depois ao nível intelectual, sem nos esquecer de sua condição econômica, em comparação ao estudante branco, o que pesa na permanência. As ações afirmativas deram mais oportunidades aos estudantes negros, mas ainda não viabilizam a permanência na universidade.

Como mostra Queiroz (2004, p. 77), “[...] para mulatos e pretos o ingresso no curso superior pode estar condicionado por fatores como a necessidade [...] de ingressar mais cedo no mercado de trabalho, o que pode [...] adiar a aspiração por uma formação mais elevada”. Essa dificuldade se dá não somente pelas questões socioeconômicas comum aos negros, mas isso “[...] indica que eles cumprem suas escolarizações básicas em condições menos favoráveis que brancos” (QUEIROZ, 2004, p. 76).

Assim, segundo Queiroz (2004), quanto mais alto o nível educacional, maior é a distância entre brancos e negros, e essa situação resulta em menores chances para o negro quanto ao mercado de trabalho. Ainda segundo a autora, a maioria dos sujeitos negros, quando acessam o Ensino Superior, fazem isso com 25 anos, fora da idade ideal. A média ideal de acesso é de 18 a 20 anos de idade, o que acontece para os brancos e os claros, os quais aos 25 já terminaram os seus cursos, que são, inclusive, os cursos mais prestigiados socialmente.

Para Queiroz (2004), apesar do auge das classificações raciais terem acontecido no século XIX, e tenha sido defendida, no Brasil, por médicos e intelectuais, esse pensamento já se encontrava evidente nas ideias dos europeus desde o século V até século VIII, embora, nessa época, se tratava de diferenças naturais e não biológicas, culturais ou sociais, como acontece atualmente. Segundo a autora:

Raça é, portanto, um termo que envolve múltiplas interpretações razão pela qual, para muitos autores, deve ser evitado. Para alguns, ele não faz sentido porque do ponto de vista da biologia seriam irrelevantes as características que determinam a raça. Para outros, mesmo que o termo seja empregado com uma conotação não-biológica, ele estaria de tal modo envolto numa ideologia opressiva que o seu uso resultaria por consolidar justificativas naturalistas para as desigualdades sociais (QUEIROZ, 2004, p. 25).

Somente a partir do século XVI, os sujeitos começaram a ser considerados diferentes biologicamente, iniciando o processo de classificação. Assim, “[...] as teorias raciais chegam ao Brasil. Sob sua influência os estudiosos brasileiros, de início, viram na mistura das raças um veneno para os destinos da nação” (QUEIROZ, 2004, p. 21). Ainda, segunda a autora, essa ideia não vigorou por conta do estado de miscigenação avançado que se encontrava no país, por conta da necessidade política daquele período, o qual exigia a construção de uma nova ideia sobre raça, que tivesse um entendimento otimista, mesmo gerando contrariedade em seus defensores, como João Batista Lacerda.

Embora tenha havido essa reformulação sobre a ideia de raça no papel, acreditamos que não foi mais possível desconstruir ou desimpregnar a ideia anteriormente construída, pois, em pleno século XXI, a ideia sobre raça persiste de forma naturalizada no pensamento de muitos brasileiros por não conhecerem a história do Brasil e não compreenderem a insensatez desse pensamento vil introduzido por uma “[...] expectativa da elite brasileira que, apesar de ser o Brasil um país de mestiços, o processo evolucionista levaria a um embranquecimento da nação” (QUEIROZ, 2004, p. 23). O discurso, de séculos, sobre embranquecimento “[...] serviu para construir a ideia de uma nação moderna, para demonstrar que o Brasil era um país viável que poderia embranquecer, portanto, civilizar-se” (QUEIROZ, 2004, p. 23).

Mesmo que o sujeito tenha a cor da pele clareada, ele não se encaixa nos padrões de clareamento citado; assim, ele continua sendo apenas um preto, sujeito a todas as desigualdades sociais inerentes à cor e a todo o estigma da cor preta. Para Queiroz (2004, p. 19), “[...] a criação dessas classificações baseava-se na crença da diferença entre as raças e na superioridade ariana, sendo povos como os negros, índios e mestiços considerados grupos inferiores”.

Com isso, Queiroz (2004) afirma que, desde o início da construção do Brasil, existiu uma dicotomia entre os brancos e os negros, que serviu tanto para alimentar o período da escravidão quanto para distanciar os negros dos seus direitos, especialmente para manter a superioridade branca com todos os direitos e privilégios. Tanto para Queiroz (2004) quanto para Schwarcz (2012), no Brasil, o clareamento da pele se dá por conta das condições econômicas, sociais; desse modo, um preto profissionalmente bem-sucedido, rico e estudando é branco; ao contrário, ele continua sendo preto.

Para Schwarcz (2012, p. 33), “[...] raça é, pois, uma construção histórica e social, matéria-prima para o discurso das nacionalidades. Raça, como diz Thomas Sowell, antes de um conceito biológico, é uma realidade social”. Assim, é possível percebermos que a ideia de raça é uma construção intencional “[...] com efeito, raça persiste como representação poderosa, como um marcador social de diferença” (SCHWARCZ, 2012, p. 33). Munanga (1990, p. 52), a esse respeito, afirma:

Se os Antropólogos tivessem limitado o seu trabalho à classificação dos grupos humanos em função das características físicas, eles teriam ficado inocentes como seus colegas botânicos e zoólogos. Infelizmente, desde o início, eles se deram o direito de hierarquizar as chamadas raças humanas, extrapolando os critérios físicos aos mentais e morais. No ponto atual de nossos conhecimentos, não existe relação entre caracteres físicos ou biológicos e as disposições intelectuais ou morais de um indivíduo.

Munanga (1990) sugere que a raça que permeia os pensamentos dos sujeitos nas relações dele com os outros é composta por meio dos atributos físicos, intelectuais e morais; dessa maneira, sua definição é feita a partir de uma construção puramente preconceituosa que foi originada de forma intencional para colocar os sujeitos em posição de superioridade *versus* inferioridade racial. Essa ideia se fixou e se alastrou como sendo verdadeira, mas que, na verdade, é eurocêntrica para hierarquizar e subalternizar os sujeitos, com o objetivo de permanecer o domínio de uma raça sobre a outra.

Munanga (1990) é justo quando reconhece e diz que não podemos deixar de perceber que há diferenças entre a espécie humana. O que não podemos aceitar e nem esquecer é a forma como usam a existência das diferenças com o intuito de dominação e de inferiorização do outro. Para Munanga (1990, p. 52), “[...] uma raça, no sentido sociológico, é um conjunto de indivíduos sensatos que possuem características físicas hereditárias comuns”. É nesse sentido que a raça deveria ter se bastado, pois, ainda segundo Munanga (1990), foram/são os racistas que criaram a raça, com o propósito de superioridade e de inferioridade, nada além disso.

Para Queiroz (2004 p. 25), a “[...] existência de raças seria uma suposição que levaria à caracterização biológica de fenômenos que são puramente sociais e culturais, e consequentemente à atitude que se caracteriza como racismo”. Cabe ressaltarmos que, em nosso país, a raça é definida pelas características físicas, com extrema relevância para a cor da pele, seguido pelo cabelo e o nariz do sujeito.

Segundo Queiroz (2004), devido à ausência de rigidez no sistema de classificação racial e à identidade racial do sujeito, tem havido muitos debates desde o primeiro levantamento sobre raça no Brasil, que ocorreu em 1872. Assim, os “[...] pesquisadores têm buscado apreender o

significado da diversidade de termos usados no cotidiano das relações raciais no país” (QUEIROZ, 2004, p. 30). A autora diz que há muitas críticas de especialistas a esses estudos, os quais se restringem à classificação de raça/cor, sem levar em consideração a diversidade de cor, que os próprios sujeitos usam para se autodefinirem.

Schwarcz (2012) afirma que o levantamento do IBGE de 1976 ofereceu uma opção aberta, no qual o sujeito pôde, de fato, se autodeclarar como de fato se via ou se reconhecia. Dessa forma, foram informadas 136 terminologias com as mais diversas definições de reconhecimento de cor de pele, com as quais os brasileiros se identificaram. Só a variação de moreno apareceu em 17 opções, para se ter ideia uma, os indivíduos declararam-se desde queimado de sol, pálido até café com leite. Atualmente, o Censo apresenta apenas cinco opções de identificação de raça/cor, a saber: preta, pardo, branco, amarelo e indígena, em que o pardo acaba por agrupar grande parte das 136 cores declaradas.

Segundo Queiroz (2004), havia/há um descaso com a desigualdade racial, a discriminação e o preconceito, que eram/são tratados de forma naturalizada em nossa sociedade. Pesquisas como a de Queiroz (2004) não pôde contar estatisticamente com dados ou números oficiais de autodeclarados negros, que se encontravam matriculados no *campus* universitário em que a pesquisadora realizou a pesquisa, porque não havia uma preocupação ou interesse em se formalizar dados de autodeclaração de raça/cor. A própria pesquisadora precisou fazer, *a priori*, seu próprio levantamento por meio das fichas individuais com a fotografia dos estudantes disponibilizadas pela universidade, em que ela atribuiu a cor “branca, morena, mulata e preta” levando em consideração algumas características físicas, como cor da pele, cabelo, nariz e lábios. Cabe ressaltarmos que, segundo Queiroz (2004), ela não usou a categoria pardo para aproveitar melhor as características distintas, já que o pardo engloba os mestiços e os descendentes de africanos, hoje também chamados de afrodescendentes. Quando ela solicitou a autodeclaração dos estudantes, estes se definiram em 23 terminologias, as quais se concentraram nos seguintes termos: branco, pardo, moreno, negro, moreno claro e preto.

Precisamos lembrar que a cor parda foi criada para diferenciar o negro nascido liberto do negro que ainda era escravo. Essa foi a maneira que encontraram para diferenciá-los oficialmente (FERNANDES, 2017). Desse modo, o pardo e o afrodescendente continuam sendo sujeitos descendentes do negro, isso quer dizer que não deixam de ser negros, e que possuem cor de pele escurecida, o que gera conflitos de identidade, por conta da imposição do branqueamento.

Na mesma pesquisa, Queiroz (2004) usou os termos oficiais do IBGE, cujos sujeitos, em sua maioria, se autodeclararam brancos, o que nos leva a perceber a negação de identidade

étnico-racial, pois o sujeito se considera preto ou pardo ou então branco. No caso dos que se autodeclararam brancos e pardos, segundo Queiroz (2004), houve coerência e consistência em suas autodeclarações, o que quer dizer, também, segundo a pesquisadora, que há consciência de identidade étnico-racial, enquanto os negros tendem a mudar sua autodeclaração para a opção de clareamento. Assim, a maior inconsciência na autodeclaração se dá com os declarados pretos, optando, em sua maioria, para o pardo na categoria oficial, como uma possível necessidade de clareamento de cor da pele. Cabe lembrarmos que não estamos falando dos termos indígenas, nem amarelo, os quais definem um público mais específico.

Queiroz (2004) também mostra no resultado de sua pesquisa que quanto mais clara fosse a cor pele do autodeclarado, melhor era a situação econômica, de formação e *status* social, inclusive de seus familiares. O mesmo foi verificado em relação ao prestígio do curso que estava fazendo, pois, mesmo que o aluno não fosse branco, suas condições lhe permitiam se sentir claro “[...] nesse sistema, a cor mais clara está associada ao status mais elevado e cor mais escura ao mais baixo status, isto é, que o dinheiro, assim como a educação *embranquece*” (QUEIROZ, 2004, p. 60, grifo do autor).

Os declarados na escala de cor escura eram de situação socioeconômica inferior, vindo de escola pública e pais com pouco estudo. Além disso, seus cursos eram os menos disputados e os desprestigiados pelas altas classes sociais. Segundo Queiroz (2004, p. 60), “[...] as evidências apresentadas confirmam a ideia de que no Brasil existe, efetivamente, um sistema de hierarquização social em que a cor se associa ao status social para definir o lugar das pessoas”.

Queiroz (2004) e Schwarcz (2012) concordam que a escala de cor no país muda conforme as condições sociais do sujeito, o qual inclusive acaba por vestir essa roupagem que, para Fanon (2008), seria uma forma de sentir-se quase um branco, como os martinicanos quando aprendiam a língua e os costumes Franceses e passavam a acreditar serem brancos. Dessa maneira;

[...] embora a variedade de termos usada pelos indivíduos para se definir racialmente sugira a busca por distanciar-se do pólo mais escuro do gradiente de cor, indicando a persistência da idéia de *branqueamento*, a tendência daqueles que se definiram como mestiços para se reclassificar com categorias do pólo escuro, de certa forma, sugere o reconhecimento de uma identidade não *branca* (QUEIROZ, 2004, p. 123, grifos da autora).

Segundo Gomes (2005), alguns intelectuais não utilizam o termo raça/cor por essa questão ter sido criada com a ideia de marcar superioridade/inferioridade de um grupo sobre outro, como já citamos. Ao substituir-se o termo “etnia” por “raça” ficou mais cômodo para os

dominadores se colocarem como superiores em relação aos dominados, pois esse termo esteve/está ligado à questão política e cultural, como foi feito na Alemanha nazista. Desse modo, “[...] os nazistas consideravam os povos que deles se diferenciavam radicalmente em cultura, características físicas e religião como raças inferiores, como povos biologicamente inferiores aos alemães e à raça branca e ariana” (GOMES, 2005, p. 50). Essa ideia foi usada em todo o mundo, sempre favorecendo os dominadores brancos, que cometeram horrores em nome da superioridade racial, assim como Hitler. Segundo a autora:

O racismo e a ideia de raça, *no sentido biológico*, também foram considerados inaceitáveis e, nesse momento, o uso do termo etnia, ganhou força para se referir aos ditos povos diferentes: judeus, índios, negros, entre outros. A intenção era enfatizar que os grupos humanos não eram marcados por características biológicas herdadas dos seus pais, mães e ancestrais, mas, sim, por processos históricos e culturais (GOMES, 2005, p. 50, grifo da autora).

Essa discussão não está distante da realidade, pois, no Brasil, a ideia de raça tem, até os dias atuais, colocado os sujeitos brancos como sendo de raça/cor superior em relação aos demais grupos considerados minoritários. Dessa forma, hoje, podemos compreender melhor como e por que foi construída essa ideia de raça que continua a alimentar pensamentos distorcidos entre seres humanos, e por que alguns intelectuais rejeitam o termo, já que “[...] etnia é o outro termo ou conceito usado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade” (GOMES, 2005, p. 50). Seja qual for o termo utilizado, a questão é que ainda persiste a existência da ideia de uma raça melhor do que outra.

Para Munanga (1990, p. 52), “[...] uma etnia é um conjunto de indivíduos possuindo em comum uma língua, uma cultura, uma história, um território e não necessariamente uma unidade política”, porém não é, dessa forma, o que define uma raça, pois sua definição é por características físicas, especialmente a cor da pele. Munanga (1990) reforça a ideia do etnocentrismo quando afirma que os sujeitos que se encaixam nesses pensamentos se percebem superiores a outros grupos étnicos. De acordo com o autor “[...] o etnocentrismo possui em germes as condições necessárias ao nascimento do racismo” (MUNANGA, 1990, p. 52).

Conforme Munanga (1990, p. 53), “[...] existem várias maneiras ou formas de expressar e praticar o racismo: rejeição verbal, evitação, discriminação, agressão física e etc.”. Isso se dá, segundo o autor, com palavras que atacam a honra do outro, com as supostas brincadeiras, evitando aproximações pessoais com os sujeitos de determinados grupos, negando-lhes direitos de igualdade, ou até dificultando seu acesso aos serviços públicos de direitos destinados à sociedade, como saúde, educação, lazer etc. Esses comportamentos, além de prejudicar os sujeitos, ainda os excluem de direitos básicos.

O indivíduo portador do preconceito tenta excluir os membros do grupo em questão de certos tipos de empregos, de alojamento, dos direitos políticos, dos meios de educação ou de divertimento, de certos lugares de culto, de certos hospitais ou de certos privilégios sociais. A segregação é uma forma institucionalizada de discriminação estabelecida pela lei ou hábito comum (MUNANGA, 1990, p. 52).

Embora as palavras do autor tenham sido ditas há três décadas, podemos não somente concordar, mas ainda comprovar que a realidade da sociedade brasileira nada mudou quando se trata da prática do racismo, que se faz presente nas ideias preconcebidas por meio das práticas discriminatórias contra os sujeitos negros.

Mesmo que, no papel, muita coisa tenha avançado no cotidiano dessa parcela da população, pouca coisa mudou, visto que há tratamentos e comportamentos que levam o sujeito a viver como se a segregação racial existisse oficialmente no Brasil. A distorção do pensamento racista fica evidente quando, “[...] grosso modo, toda e qualquer construção racista repousa na questão das diferenças, reais ou imaginárias, entre grupos humanos” (MUNANGA, 1990, p. 53).

Para Munanga (1990), existem dois tipos de racismo: o de assimilação, que se baseia na superioridade racial europeia como única, a qual levou à missão civilizatória e que resultou na eliminação dos grupos culturais diferenciados; o diferencialista, baseado no medo excessivo dos mestiços e na conservação da própria identidade, levando à necessidade de eliminação dos sujeitos que apresentem diferenças físicas, como aconteceu aos judeus e aos deficientes na Alemanha nazista e com os negros em relação ao Apartheid no Estados Unidos. O autor afirma ainda que é justamente nesse oposto que se baseiam os discursos antirracistas, especialmente na igualdade de direitos e de respeito às diferenças biológicas e culturais do sujeito, em outras palavras, tanto em relação à sua individualidade quanto à sua coletividade étnico-racial.

3.7 Garantias legais do reconhecimento do negro nas práticas escolares

Mesmo com intensas e contínuas lutas do MNU para que o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena seja incorporado aos conteúdos dos currículos escolares, não é surpresa que ele ainda não esteja sendo efetivado nas práticas das salas de aulas, mesmo após anos da implementação da Lei N° 10.639/2003, que determina a obrigatoriedade desse ensino (BRASIL, 2003), e sua alteração por meio da Lei N° 11.645/2008, que veio incluir, também, a obrigatoriedade para o ensino da história e da cultura indígena (BRASIL, 2008a).

É possível refletirmos sobre a educação no país a partir, especialmente, da Constituição Federativa do Brasil de 1988, que determina, em seu Art. 206, para que haja garantia de

igualdade de direitos a todos os cidadãos: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]” (BRASIL, 1988, p. 137). Com relação aos sujeitos negros, o acesso à Educação Básica tem sido possível, mas a continuidade no Ensino Superior tem funcionado a partir da Lei de Cotas – Lei Nº 12.711/2012. Contudo, quanto à permanência, ainda não há garantias, mesmo que tenhamos políticas de ações afirmativas no Ensino Superior. A nossa Constituição prevê, também, diversas situações que vão além da educação:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...] XLI – a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais; XLII – a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei [...] (BRASIL, 1988, p. 8-9).

Conforme estabelece a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), há punições para a prática do racismo; assim, ao cometerem-se atos preconceituosos e discriminações por questões étnico-raciais, culturais, religiosas e outras, que constringam, prejudiquem ou marginalizem os sujeitos por suas condições de existência ou diferenças estará sujeito à penalidade da lei.

Por ser a Constituição Federal o principal instrumento norteador do país, esta rege a forma de vida da sociedade brasileira, a fim de manter uma sociedade justa, igualitária, como orienta o seu Art. 1º: “A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito [...]” (BRASIL, 1988, p. 3). Seu Art. 3º aponta:

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, 1988, p. 3).

Assim, nosso Estado maior também vem nos resguardar de direitos como o citado no Art. 215, § 1º: “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (BRASIL, 1988, p. 141). Logo, éramos para viver em uma sociedade respeitosa, harmoniosa, não somente por sermos “humanos civilizados”, mas por estar determinado em nosso regimento maior. Além disso, teríamos livres direitos a momentos de comemorações, por pertencimento étnico,

conforme afirma o § 2º do Art. 215: “A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais” (BRASIL, 1988, p. 141). Contudo, muitas vezes, nem por força da Constituição, tem sido possível para os negros usufruir da liberdade de ir e vir; além disso, suas manifestações culturais e religiosas ainda são alvo de desrespeito em todo o país.

Antes da criação da Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), a Constituição brasileira já amparava os direitos de igualdades de todos, alertava sobre punições por atos de descumprimento e orientava sobre a questão do respeito às questões religiosas, culturais, de raça, de etnia e outros. A Constituição também já trazia a proposta que caberia aos conteúdos curriculares o ensino de História a respeito do direito ao conhecimento da diversidade étnico-racial e cultural que formou a população brasileira, como afirmado no Art. 242 da Constituição (BRASIL, 1988). Entretanto, suas determinações ainda não são cumpridas.

A partir da Lei Nº 11.645/2008, e outros documentos oficiais, foi-se articulando, em torno da sociedade e da educação, para que o currículo escolar avançasse de forma a possibilitar práticas de ensino que instruem os estudantes sobre a história, a formação e a diversidade da população brasileira, proporcionando conhecimento sobre nosso processo histórico.

Posto que as leis e os documentos oficiais se articulam e trabalham em conjunto para atender especialmente o que determina a Constituição Federal do Brasil de 1988, podemos considerar, entre esses documentos, como fundamentais para esse processo, a BNCC (BRASIL, 2018), a LDB Nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e as DCNENER (BRASIL, 2004). No mesmo entendimento, os estados e os municípios devem seguir também as propostas curriculares sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira para a efetivação da Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a).

A Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), determina que sejam ministrados conteúdos da educação das relações étnico-raciais preferencialmente nas disciplinas de História, Arte e Literatura, mas deixa esclarecido, também, que se deve ministrar esses conteúdos determinados em todas as disciplinas do ensino básico, como já citamos nesta dissertação. Assim sendo, buscamos investigar em todas as disciplinas do currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, do 2º e do 3º ano, a partir dos registros encontrados nos cadernos, a aplicação da Lei Nº 11.645/2008 com relação aos conteúdos étnico-raciais. O interesse desta pesquisa foi buscar perceber se a Lei Nº 11645/2008 está sendo promovida no currículo e nas práticas escolares, por meio dos conteúdos voltados às relações étnico-raciais no contexto educacional das escolas públicas de Humaitá-AM. Como já apontamos, a investigação foi realizada a partir

dos cadernos de alunos dos 2º e 3º anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental do ano de 2020.

A educação das relações étnico-raciais somente passou a ser vista a partir do trabalho incessante do MNU, especialmente com o fim da ditadura militar (GOMES, 2019). Além disso, com a chegada da Constituição Federal do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), a educação das relações étnico-raciais começou a avançar, ainda que de forma lenta, mas firme devido à persistência do MNU.

Lembramos que, antes desse período, a educação era tratada como universalista, fato que, por muito tempo, passou despercebido pelo movimento. Isso despertou para a invisibilidade e a desvalorização do negro nas propostas oficiais do sistema educacional de ensino;

Neste contexto de democratização da educação no País, o Movimento Social Negro inicia elaboração de documentos para serem apresentados ao Estado, com a finalidade de criação de políticas públicas de educação específicas, uma vez que entendiam que as políticas elaboradas à época, por seu caráter universalista, não atendiam as demandas específicas da população negra, luta por igualdade e reconhecimento desde o fim do período escravocrata no Brasil. A partir deste movimento emerge a luta por políticas de ações afirmativas para a educação e trabalho (SILVA; SILVA, 2021, p. 554).

Com o despertar do MNU, as ações mais incisivas em prol da luta por educação igualitária e a inserção do negro no mercado de trabalho, “[...] em 1995 no dia 20 de novembro, aconteceu em Brasília a Marcha Nacional Zumbi dos Palmares Contra o racismo Pela Cidadania e a Vida” (SILVA; SILVA, 2021, p. 554). Nessa manifestação, reivindicaram-se os direitos dos sujeitos negros – respeito, educação, trabalho –, como também foram denunciados os constrangimentos que os sujeitos negros continuavam a vivenciar no cotidiano.

Ainda em 1995, quando a LDB N° 9.394/1996 (BRASIL, 1996), estava em processo de reformulação, e mesmo diante de grandes discussões, ainda não se atendia a educação reivindicada pelo MNU. Foi somente em 1997, com a chegada dos PCN, que “[...] aparece a temática das relações étnico-raciais, em que se reconhece o Brasil com formação pluriétnica e pluricultural e a importância dessas discussões para a formação cidadã” (SILVA; SILVA, 2021, p. 555). Além disso, com a aprovação da Lei N° 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e da Lei N° 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), foram acrescentados o Art. 26-A (BRASIL, 2003, 2008a) e o Art. 79-B (BRASIL, 2003). A LDB N° 9.394/1996 agora diz:

Art. 26 [...] § 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

[...].

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

[...].

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (BRASIL, 1996, n.p.)

Ainda que a Lei Nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), tenha trazido avanços aos documentos oficiais da educação brasileira, entendemos que, com a chegada da BNCC (BRASIL, 2018), a educação das relações étnico-raciais parece não avançar, por continuar sendo um tema transversal, que remete ao caráter não essencial de conteúdos discutidos em sala de aula.

A aplicabilidade da Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), ainda não tem sido também satisfatória nas escolas públicas, por falta de formação em relação à temática e por desconhecimento da lei, tanto por parte dos docentes, quanto por parte dos estudantes sobre a existência e a obrigatoriedade da Lei, como foi percebido por Martins (2010), Gomes e Jesus (2013), Rodrigues, (2016), entre outros que referenciamos nesta dissertação.

A BNCC (BRASIL, 2018) visa, de acordo com Silva (2021, p. 555), uma “[...] formação técnica em detrimento de uma formação baseada no multiculturalismo”, o que nos remete a entender que a educação das relações étnico-raciais volta ao patamar da insignificância, como tema transversal, contrariando a obrigatoriedade da Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), a qual teve sua implementação nove anos antes da implementação da BNCC. A Lei Nº 11.645/2008 determina o ensino da história afro-brasileira e indígena em todo o ensino básico, se possível em todas as disciplinas (BRASIL, 2008a). Contudo, como tema transversal, possivelmente continue a se restringir ao 20 de novembro, por várias questões, inclusive pela falta de formação docente para ministrar tais conteúdos. Ainda assim, vejamos como a BNCC trata das questões étnico-raciais:

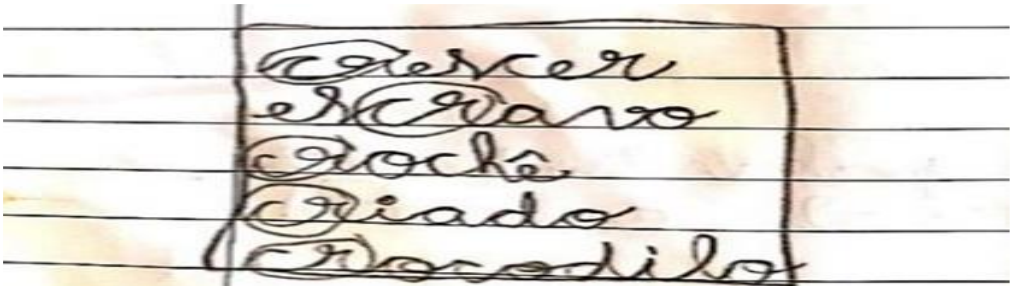
[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, [...] educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004) [...] (BRASIL, 2018, p. 19).

Há, assim, uma certa desarmonia entre a obrigatoriedade da Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), e o documento máximo atual da educação brasileira, a BNCC. Em meio a essas discussões, não podemos esquecer a Constituição Federal de 1988, que traz o seguinte em

seu Art. 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p. 139). Em seguida, a própria Constituição reforça a ideia com o seguinte no § 1º do Art. 242: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1988, p. 156).

A educação das relações étnico-raciais, nas práticas nas salas de aulas, passou a ser tratada em temas transversais nos PCN (BRASIL, 1997). No mesmo sentido, esses temas passaram a ser considerados contemporâneos transversais, isso quando articulados a discussões que se amparam no campo dos Estudos Culturais e do Grupo Modernidade/Colonialidade, dentre outros que advêm do prefixo “pós”, os quais abordam temas relacionados aos subalternizados e excluídos, em outras palavras, àqueles silenciados e invisibilizados pela colonialidade posta nos currículos escolares, inclusive como é o caso da temática desta pesquisa, que vem mostrando algumas práticas escolares que, de alguma forma, apontam para a colonização, como mostra a Figura 10 que segue.

Figura 10 – Práticas pedagógicas que apontam para a colonização: os encontros consonantais no componente curricular de Língua Portuguesa



Forme palavras juntando os números

es	el	cra	cruz	ta	$21 + 18 + 5 =$ <u>Recruta</u>
1	2	3	4	5	$1 + 13 + 25 =$ <u>Escrever</u>
fo	cres	crò	ta	sa	$21 + 13 + 14 =$ <u>Recria</u>
6	7	8	9	10	$4 =$ <u>Cruz</u>
ne	a	cre	io	cio	$23 + 8 + 20 =$ <u>Microbio</u>
11	12	13	14	15	$10 + 24 + 17 + 15 =$ <u>Sacrificia</u>
cris	fi	cru	tal	bio	$18 + 2 =$ <u>Cruel</u>
16	17	18	19	20	$16 + 19 =$ <u>Cristal</u>
re	vo	mi	cri	ver	$1 + 3 + 22 =$ <u>Escravo</u>
21	22	23	24	25	

Fonte: Excertos extraídos do Caderno 7.

A Figura 10 mostra uma atividade de Língua Portuguesa a partir do conteúdo didático de encontros consonantais. As atividades são de páginas diferentes do Caderno 7, mas foram aproximadas na Figura 10 por serem conteúdos didáticos. Nestas, o termo “escravo” aparece

como uma palavra na qual há o encontro consonantal “CR” sem maiores reflexões sobre o sentido da palavra e o que os “escravos” representam para a sociedade brasileira. São atividades em que a palavra destacada aparece sem conexões ou isoladas de reflexões críticas, pelo menos isso não aparece no caderno.

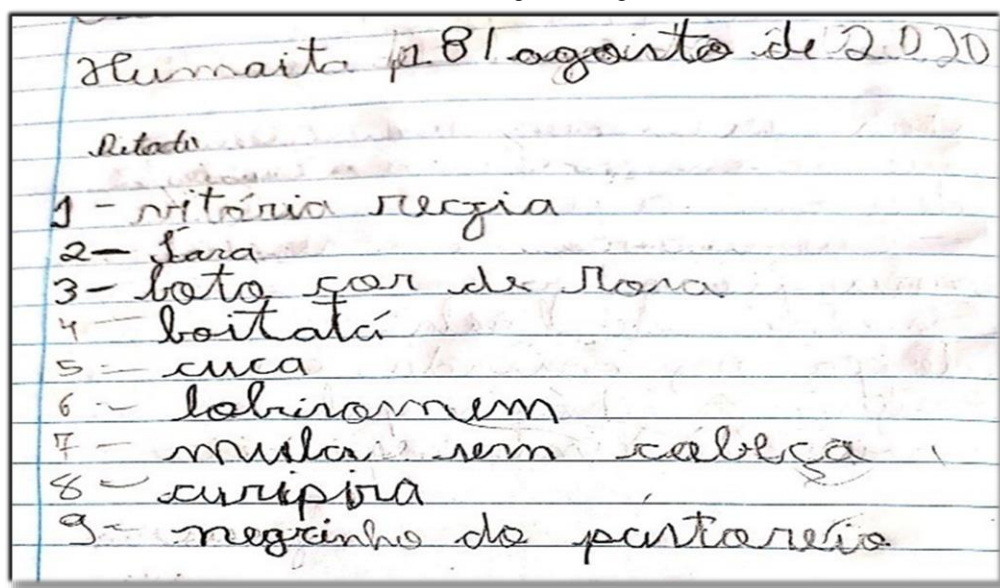
A não presença de outros registros no caderno que mostrem práticas pedagógicas consistentes acerca da (de)colonialidade dá a entender que, nas práticas escolares evidenciadas, o termo “escravo” foi usado com certa naturalização advinda do colonialismo impregnado nos contextos sociais diversos, emitindo a ideia de que o termo “fala” por si só, sem a necessidade de reflexões a respeito do significado da palavra em questão. Lembramos que a palavra escravo, em seu significado expresso no dicionário, se refere a “[...] que está sujeito a um senhor, como propriedade dele: homens escravos. [...] É um espírito fraco, escravo dos vícios [...] Criado servo. Aquele que está inteiramente sujeito a outrem, ou alguma coisa cativo [...]” (FERREIRA, 1999, p. 800).

O significado posto no dicionário remete a pensar os sujeitos africanos de pele escurecida, que foram escravizados pelos colonizadores europeus no contexto brasileiro. Assim, é possível percebermos, a partir da Figura 10 e da não problematização da questão no caderno, a invisibilização de temas considerados relevantes para a temática.

Discussões acerca das questões étnico-raciais podem emergir de conteúdos específicos de Língua Portuguesa, como os que aparecem na Figura 10, uma vez que, com atividades dessa natureza, é possível desenvolver aprendizagens que remetem, inclusive, ao significado literal e histórico das palavras estudadas.

Na Figura 11, recorte retirado do Caderno 5 de Língua Portuguesa, podemos perceber, também, práticas pedagógicas que apontam para a colonização, por meio das quais foi trabalhada uma atividade que indica um ditado de frases que se referem aos nomes de lendas do folclore brasileiro. Entre as frases ditadas (Figura 11), destacamos uma (a de número 9 da lista) que advém da lenda intitulada “O Negrinho do Pastoreio”. A atividade, como consta no cabeçalho do registro recortado para esta análise, foi trabalhada no dia 18 de agosto, data que antecipa o Dia do Folclore Brasileiro, comemorado, geralmente, no dia 22 de agosto.

Figura 11 – Olhares que apontam para a colonização: a produção de frases no componente curricular de Língua Portuguesa



Fonte: Excerto extraído do Caderno 5.

O destaque na atividade refere-se à frase “negrinho do pastoreio”, que se trata de um contexto de aprendizagem que remete à raça; entretanto, no caderno, não há registros que indiquem qualquer reflexão pedagógica sobre o que essa frase ou essa lenda significa no contexto da colonização brasileira. A atividade aparenta certa naturalização da exclusão do outro, seja pela raça ou pela condição social, que, de certa forma, reproduz versões coloniais acerca do negro, mantendo os estereótipos produzidos pela ocidentalidade. Tais reflexões são postas a partir do próprio nome do conto “O Negrinho do Pastoreio” no diminutivo, que enfatiza e acaba reforçando uma das formas racistas e pejorativas que, culturalmente, se refere ao sujeito negro.

Vale ressaltarmos duas questões com relação ao conto “O Negrinho do Pastoreio”. É uma lenda, conhecida no âmbito das literaturas destinadas às crianças, que teria surgido na região Sul do país, mais especificamente no estado do Rio Grande do Sul, região fortemente habitada por imigrantes europeus, por volta do século XIX⁸.

A propagação ou a utilização da lenda em termos didáticos em pleno século XXI pode ser justificada pelo fato de que os currículos escolares ainda são fundamentados pela colonialidade, apesar de grande parte da população brasileira ser constituída de negros. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada em 2014 e divulgada pelo IBGE em 2015, a população brasileira é composta de pardos, pretos, brancos, amarelos e indígenas; entretanto, a região Sul do país comporta os maiores índices de pessoas declaradas

⁸ A este respeito consultar o site <https://www.todamateria.com.br/negrinho-do-pastoreio/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

como brancas (76%). Talvez isso nos ajude a compreender o motivo do surgimento da lenda “O Negrinho do Pastoreio” nessa região.

Cabe destacarmos que a história do Negrinho do pastoreio, na lenda, mostra uma perversidade com o menino negro, descendente de um escravizado, como mostra o resumo⁹:

Reza a lenda que, ainda no tempo da escravidão no país, esse personagem foi um pequeno escravo que sofreu muito com os maus tratos de um fazendeiro. Num determinado dia, o senhor pediu-lhe que cuidasse de alguns cavalos, porém um deles acabou fugindo. Quando retornou, seu dono sentiu falta do cavalo baio e, com isso, resolveu castigar o negrinho. Após sair em busca do cavalo perdido, o negrinho chega a encontrá-lo, porém, não conseguiu capturá-lo. Dessa maneira, o senhor resolve castigar o garoto com muitas chibatadas e, além disso, lança-o num formigueiro. Perto da morte, o fazendeiro resolve deixar o garoto ali no formigueiro, certo de que já estava morto. Entretanto, no dia seguinte, o próprio fazendeiro se depara com o garoto e fica perplexo, pois a criança não apresentava nenhum ferimento no corpo. Além disso, ele estava montado no cavalo perdido, e ao seu lado, estava a Virgem Maria, padroeira do garoto órfão. Muito arrependido, o fazendeiro resolve pedir perdão, todavia, o negrinho sai galopando feliz e livre no cavalo baio. Noutra versão da lenda, o fazendeiro foi avisado por seu filho sádico que o negrinho, responsável por cuidar de 30 cavalos, deixou um deles fugir. Isso porque ele estava muito cansado e decidiu dormir. Ao acordar, o pequeno escravo sentiu falta do cavalo, porém, o fazendeiro já sabia do ocorrido e resolveu castigar o negrinho (LOPES NETO, 2021, n.p.).

Algumas questões nos remetem à composição dessa história: Qual teria sido a intenção para a criação dessa lenda? A nosso ver, seria um resquício da colonização, na qual ocorriam os “castigos pedagógicos” com “fins educativos” aos quais os negros eram submetidos. Os negros, no período colonizatório, sofriam os mais duros modos de agressão caso tentassem fugir ou contrariar as ordens dos “seus senhores”. Segundo Ribeiro (2015), os escravos sofriam castigados por antecipação para não pensarem em fugir, realizarem quaisquer motins ou, ainda, infringir as leis postas pelos colonizadores brancos. Assim, o Negrinho do Pastoreio acaba sendo uma intensificação da colonização aos quais os negros foram submetidos historicamente.

Diante disso, inferimos que as práticas pedagógicas podem ir além da ministração de um conteúdo de Língua Portuguesa, no caso da Figura 11, mas pode intensificar modos de rompimento com os estereótipos que segregam e inferiorizam o negro em suas diferenças raciais, entre outras, para que possamos oferecer aos alunos novas histórias e versões a partir do olhar não europeu, em busca de formar sujeitos capazes de pensar a (des)colonização.

Por essa razão, a BNCC (BRASIL, 2018) tem sido alvo de crítica e discussões por parte de especialistas da educação, os quais têm manifestado opiniões divergentes a respeito desse

⁹ Uma versão da lenda do Negrinho do Pastoreio pode ser encontrada neste *link*: <https://www.sohistoria.com.br/lendasemitos/negrinho/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

documento. O entendimento é que todos os documentos oficiais brasileiros da educação devem se complementar e estar em consonância com as determinações da Constituição Federal de 1988, porém isso não tem ocorrido quando esse tema aparece na BNCC de forma transversal, retirando, de certa forma, a obrigatoriedade da aplicação da Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a).

Em articulação à determinação da Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), buscamos verificar a proposta curricular estadual e municipal de Humaitá-AM para tentar perceber se a referida lei está sendo efetivada no contexto local. A Proposta Curricular do Estado do Amazonas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, para a capital e o interior, está dividida em dois documentos: do 1º ao 3º ano do I Ciclo (AMAZONAS, 2008a), e do 4º ao 5º ano do II Ciclo (AMAZONAS, 2008b).

A estrutura curricular dos anos iniciais do I Ciclo e do II Ciclo visa atender a quatro áreas do conhecimento, a saber: Linguagens, que inclui Língua Portuguesa, Artes e Educação Física; Ciências Naturais e Matemática, que inclui Matemáticas e Ciências; Ciências Humanas e Sociais, que inclui História, Geografia e Religião no II Ciclo; e Parte Diversificada da Área de Linguagem, que inclui Língua Estrangeira e Religião no I Ciclo. Somente a partir do II Ciclo que a proposta curricular do estado sugere que “[...] todas as áreas deverão contemplar os temas transversais” (AMAZONAS, 2008b, p. 19).

Buscamos nos conteúdos propostos na estrutura curricular dos anos iniciais a serem trabalhados sobre a educação das relações étnico-raciais, tanto do 1º ao 3º ano do I Ciclo, quanto do 4º e do 5º ano do II Ciclo, em todas as disciplinas, já que a Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), sugere que os conteúdos da educação das relações étnico-raciais sejam trabalhados em toda as disciplinas, para que possamos perceber se a Proposta Curricular do Estado do Amazonas contempla os conteúdos sugeridos conforme essa lei. Cabe lembrarmos que a proposta curricular do estado aqui apresentada e utilizada até o ano de 2020, data de 2008, mesmo ano de implementação da lei citada. Segundo Goodson (1997, p. 17), “[...] o currículo escolar é um artefato social, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos”. Nesse caso, se o currículo e a escola conseguissem efetivar a Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), como determinado, estar-se-ia possibilitando aos estudantes uma formação plena e justa.

Em se tratando de possibilitar a efetivação da lei em questão, o Estado do Amazonas mostra que está comprometido em contribuir para desconstruir a forma eurocentrada que o currículo vinha tratando as questões étnico-raciais. A forma que a nossa sociedade foi construída historicamente de forma patriarcal, machista e racista tem pesado no processo que

constrói e permeia o currículo até a atualidade. É uma situação que se extravasa na construção da identidade do sujeito, pois “[...] a questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular” (SILVA, 2013, p. 97), pois, afinal, o currículo é um instrumento utilizado para construir e moldar o sujeito que será inserido na sociedade.

Assim, as Propostas Curriculares do Ensino Fundamental do 1º, 2º e 3º ano do I Ciclo (AMAZONAS, 2008a) e do 4º e 5º ano do II Ciclo do Estado do Amazonas (AMAZONAS, 2008b) – embora sugiram que os conteúdos sejam contemplados de acordo com temas transversais e que sejam trabalhados apenas nos 4º e 5º anos do II Ciclo (AMAZONAS, 2008b) –, se empenharam em contemplar o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana do 1º ao 3º ano do I Ciclo com alguns conteúdos, exceto na disciplina de Matemática, o que atende à Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), mesmo que ainda seja apenas de forma documental, já que não podemos garantir que, na prática, esteja havendo a efetivação nas salas de aula. Destacamos que essas propostas curriculares, apesar de serem de 2008, estão de acordo com a atual determinação da BNCC (BRASIL, 2018), que trata o ensino das questões étnico-raciais como tema transversal.

Quanto ao currículo determinado como tema transversal para os 4º e 5º anos do II Ciclo, podemos perceber que ele foi contemplado no mínimo um conteúdo em todas as disciplinas em se tratando da educação das relações étnico-raciais, o que é positivo para a proposta curricular do Estado do Amazonas, mesmo tendo sido publicada no mesmo ano da Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), ainda que já houvesse, naquela época, a Lei Nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003). Desse modo, o Estado do Amazonas buscou efetivar a lei que se encontrava em vigor, promovendo o ensino de cultura afro-brasileira e indígena, proporcionando o conhecimento sobre a diversidade cultural e étnico-racial. Tal movimento respeita e valoriza a história e a cultura dos sujeitos negros, contribuindo também na superação do racismo, do preconceito e da discriminação étnico-racial, pois estudantes que fazem parte desse grupo enfrentam obstáculos diários em suas vidas, que são, ainda, marcados pelas práticas escolares.

Um currículo não eurocentrado ajuda a mostrar que a cultura e os conhecimentos produzidos pelos afro-brasileiros são válidos, possuem sentidos políticos e fazem parte da nossa história. Isso contribui na autoestima, no empoderamento dos sujeitos negros, que são marginalizados socialmente por conta de suas diferenças. É dessa forma que “[...] os sistemas classificatórios são, assim, construídos, sempre, em torno da diferença e das formas pelas quais as diferenças são marcadas” (WOODWARD, 2013, p. 54).

De acordo com as análises das propostas curriculares do Estado do Amazonas, esta busca sim atender a Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), ainda que não seja de forma tão proveitosa no que diz respeito a todas as disciplinas, séries/anos, exceto a disciplina de História, em que conteúdos dispostos no currículo trouxeram pelo menos quatro competências, que abordam conteúdos da História Afro-brasileira e indígena de forma satisfatória.

Já a disciplina de Matemática é um exemplo em que houve um conteúdo discriminado que dá abertura para trabalhar e discutir a temática, a saber: “*Análise dos dados do IBGE sobre a composição da população brasileira por cor*” (AMAZONAS, 2008b, p. 63, grifo nosso). Outro exemplo de um conteúdo de grande relevância a ser discutido foi encontrado na disciplina de Geografia, a saber: “*A contribuição do negro na construção da nação brasileira*” (AMAZONAS, 2008b, p. 71, grifo nosso). Para não nos alongarmos, trazemos, ainda, um conteúdo de História, entre outros relevantes, para mostrar a preocupação dessa disciplina com o atendimento da Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a): “*A origem da população – Formação étnica e herança cultural*” (AMAZONAS, 2008b, p. 66, grifo nosso), um conteúdo que, se bem trabalhado, pode trazer discussões sobre como se originou a nossa população a partir de nossas origens.

O que nos chama atenção na Proposta Curricular do Estado do Amazonas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (AMAZONAS, 2008a) é que, em vários conteúdos, além dos discriminados anteriormente, foram encontradas brechas para que a Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), pudesse ser discutida, tanto no I Ciclo quanto no II Ciclo, como segue o exemplo de competência que faz parte do I Ciclo na disciplina de Ciências: “*Estudo das características biológicas dos negros e dos diversos povos (biótipos)*” (AMAZONAS, 2008a, p. 59 grifo nosso), e do II Ciclo na disciplina de Educação Física, no eixo temático “esportes, jogos e lutas”: “*Participação em atividades de jogos, respeitando as regras, sem discriminar os colegas*” (AMAZONAS, 2008b, p. 58, grifo nosso), o qual pode ser usado como abertura para inserir a temática, a fim de inserir reflexões a respeito do racismo.

Com relação à proposta curricular do município de Humaitá-AM, seu último documento data de 2010. Todavia, segundo informações extraoficiais, dado por uma gestora de uma escola municipal, essa proposta de 2010 não está sendo usada, pois foi substituída por um planejamento anual – o Planejamento Curricular Anual do Município de Humaitá-AM (HUMAITÁ, 2020), o qual está norteando o currículo municipal. Esse planejamento foi elaborado a partir de uma coletiva realizada pelas pedagogas municipais.

Segundo a gestora, esse documento foi construído com base no Referencial Curricular Amazonense (AMAZONAS, 2018) e elaborado a partir do Conselho Estadual de Educação,

para atender à implementação da BNCC (BRASIL, 2018). Da mesma maneira da proposta curricular municipal, esse planejamento foi analisado a fim de buscarmos conteúdos que tratassem da educação das relações étnico-raciais. Dessa forma, trazemos exemplos retirados do referido planejamento anual (HUMAITÁ, 2020), documento elaborado pelas pedagogas do município de Humaitá-AM, local de investigação desta pesquisa.

Na disciplina de Língua Portuguesa, foram encontrados conteúdos que destacaram positivamente a efetivação da Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), com o ensino de história e cultura afro-brasileira do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental do I Ciclo, com maior ênfase do que nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental do II Ciclo, que tinha como direcionamento o ensino de tema transversais. Ainda nessa mesma disciplina, foi destacado de forma satisfatória o direcionamento para a efetivação da lei, com o ensino de história e cultura indígena.

Outro destaque importante nesse planejamento foi na disciplina de Educação Física, visto que ela destaca duas brincadeiras com o termo “Eu fui à África” e “Escravo de Jó”, que, inclusive, foram repetidas durante a descrição dos quatro bimestres de planejamento. Por meio de uma busca *Google* e no *YouTube*, nada encontramos sobre como desenvolve a brincadeira “Eu fui à África”. Quanto à brincadeira “Escravo de Jó”, acreditamos que não deveria ser apresentada para os alunos com esse nome, pois trata da existência do termo “escravo” com naturalidade, como se o termo não trouxesse referência ao período desprezível da história do Brasil.

Na disciplina de Religião, encontramos um conteúdo no 4º ano, a saber: “*As crenças religiosas e filosofias de Vida nas diferentes matrizes culturais: africanas, orientais, ocidentais, indígenas brasileiras e Amazônida*” (HUMAITÁ, 2020, p. 1, grifo nosso). Na disciplina de Geografia do 4º ano, encontramos um conteúdo sobre “o afro-brasileiro e sua cultura”, ainda que outros conteúdos permitissem certa abertura para discussões.

Na disciplina de História, a mais esperada para haver conteúdos que discutem a temática, encontramos apenas dois conteúdos para o 5º ano: “*A formação da identidade nacional. Influência europeia, africana e indígena*” (HUMAITÁ, 2020, p. 1, grifo nosso). Quanto aos demais nada foi encontrado que indicasse um trabalho com a temática, além de aberturas que permitiam adentrar discussões como, por exemplo: “*O papel das diferenças. Diversidade Étnica, sexual, de Gênero e Religiosa*” (HUMAITÁ, 2020, p. 2, grifo nosso). Desse modo, a Lei Nº 11.645/2008 não está sendo aplicada de modo satisfatório, nem suficiente, pior ainda pensar que a BNCC (BRASIL, 2018), documento maior da educação, determina que essa temática seja trabalhada como tema transversal, dificultado de forma evidente a aplicabilidade da lei em questão.

Destacamos a partir dessas análises, que a grade curricular municipal atende à Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), de forma mais enfática com os conteúdos referentes à história e à cultura indígena na disciplina de Língua Portuguesa. Embora seja um aspecto positivo, não revela a tamanha importância da história e da cultura afro-brasileira não somente na disciplina de Português, mas nas demais disciplinas como deveria. É preciso considerarmos que a Lei Nº 11.645/2008 determina, em seu Art. 1º, § 2º: “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2008a, p. 1).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação Básica vêm discriminando o que o ensino de história deve considerar para uma formação plural:

O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (art. 26, §4º da LDB). Ainda conforme o artigo 26 A, alterado pela Lei nº 11.645/2008 (que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’), a História e a Cultura Afro-Brasileira, bem como a dos povos indígenas, presentes obrigatoriamente nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar, em especial na Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, contribuirão para assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação. Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias (BRASIL, 2013, p. 114).

É justamente pela ausência da efetivação da Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), nas práticas curriculares de todo país que encontramos, de forma evidente e contínua, resultados nas pesquisas realizadas. Assim, como mostrado por Coelho e Coelho (2013) podemos perceber o quanto foi importante a efetivação da Lei Nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), nas práticas curriculares das escolas que participaram da pesquisa das autoras. Por meio da inserção de ações e conteúdos étnico-raciais, foi possível perceber que havia negatividade no comportamento e na aceitação identitária de estudantes, mas que foi sendo superada a partir da introdução de conhecimentos e de discussões sobre a temática, da educação das relações étnico-raciais, transformando a maneira de pensar, de aceitar-se e até mesmo de agir dos estudantes negros que se encontravam matriculados nas determinadas escolas.

Ainda que tenha acontecido a efetivação das leis e isso tenha trazido mudanças significativas nas escolas citadas, segundo Coelho e Coelho (2013), ainda não foi o bastante para sanar os problemas de racismo encontrados nas escolas, por conta do enraizamento

histórico que impõe aos sujeitos barreiras diárias de pertencimento racial. Assim, é preciso insistir na luta para que a Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), possa ser efetivada de forma mais veemente e não como tem sido, nas maiorias das vezes, de forma alusiva e superficial, tratando-a apenas como uma obrigação referente ao dia 20 de novembro.

Pontuamos, aqui, que são diversas unidades de escolas públicas e privadas em todo o país. Nessa perspectiva, embora Coelho e Coelho (2013) tenham encontrado, em sua pesquisa, escolas que buscaram efetivar a lei e a superar o racismo, transformando o cotidiano dos estudantes a partir da aceitação identitária, é preciso lembrarmos que estamos falando de um número mínimo de escolas que buscou desenvolver ações que visaram atender a lei, avançando na construção de conhecimentos sobre como se deu a formação do país.

Nesse sentido, podemos questionar: Quantas escolas há em nosso país que ainda não se debruçaram sobre a necessidade de discutir e pôr em prática a educação das relações étnico-raciais? Quanto tempo ainda será necessário para que haja a efetivação da Lei Nº 11.645/2008 de forma satisfatória? Quantos sujeitos ainda passarão por situações de constrangimento decorrente do racismo, principalmente no ambiente escolar, até que tenhamos de fato superado o racismo em nosso país?

É preciso entendermos que precisamos urgentemente nos adequar à legislação vigente há 19 anos, como a Lei Nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), e há 14 anos de sua alteração, que veio a contemplar também as questões indígenas, como a Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a). Assim, devemos lembrar que:

A narrativa consagrada acerca de nossa formação como país e como nação elegeu a Europa como epicentro de nossa história e como nossa herança mais importante. Os povos africanos e indígenas comparecem à narrativa como elementos coadjuvantes, cuja participação é mais alegórica que determinante (COELHO; COELHO, 2013, p. 71).

Embora a história atual contada não negue que a formação do Brasil contou com a presença de brancos, de índios e de negros, os dois últimos têm representado papéis de insignificância e de marginalização, que, segundo Coelho e Coelho (2013), são apresentados de forma diferente do que eram; em outras palavras, a história é contada de forma totalmente distorcida da realidade perpassada – assim tem sido a versão reproduzida nas escolas públicas de todo país.

O branco foi/é protagonista das ações que elevaram a população brasileira ao patamar de sociedade civilizada e desenvolvida intelectualmente, enquanto o índio e o negro foram meros coadjuvantes, inferiores, incapazes intelectualmente. Cabe, assim, questionarmos: Quem

foi que pôs a mão na massa? O que seria do nosso país sem a mão de obra ou a presença dos negros traficados desumanamente para cá?

Salientamos que o currículo escolar tem sido responsável pela produção e pela reprodução da versão eurocentrada da história contada, que, além de invisibilizar e de menosprezar os negros, suas identidades, suas culturas e seus conhecimentos nos conteúdos escolares ainda legitimam os conhecimentos eurocêntricos como se únicos fossem. Além do currículo não ser uma construção neutra, ele ainda sofre diversas intervenções (GOODSON, 1997), da esfera federal, estadual e municipal, pública e privada, e vai, então, se estreitando em outras condições, pois “[...] o currículo escolar é um artefato social concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos” (GOODSON, 1997, p. 17).

Ainda segundo Goodson (1997), o currículo escolar é um instrumento visível que se justifica e que também legitima as práticas escolares. Assim sendo, o currículo constrói o sujeito que se quer formar e inserir na sociedade, de forma dissimulada, ainda que legalizada. Desse modo, o currículo torna-se uma fonte documental escrita, com um roteiro oficial sobre as ideias que devem ser trabalhadas nas práticas em sala de aula.

No caso das questões étnico-raciais, apesar de elas ficarem invisibilizadas nos currículos oficiais, Coelho e Coelho (2013) mostram as ações que os profissionais das escolas participantes de sua pesquisa faziam em relação à educação das relações étnico-raciais, tendo em vista que “[...] as secretarias estaduais ou municipais de Educação pouco ou nada tiveram a ver com as iniciativas de aplicação da Lei” (COELHO, COELHO, 2013, p. 73). É lamentável mas necessário salientarmos que as próprias Secretarias de Educação se omitem no que tange à efetivação da Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), como se nada adiantasse a sua existência e a sua obrigatoriedade no âmbito federal.

Na pesquisa de Coelho e Coelho (2013), por exemplo, foi o próprio “[...] interesse de professores [...] que esteve na origem dos projetos concretizados, em todos os seis casos estudados a noção de pertencimento racial, na maior parte das escolas, determinou a participação dos envolvidos, em um primeiro momento” (COELHO; COELHO, 2013, p. 73). Mesmo sem apoio das Secretarias de Educação e propriedade da temática, os professores dispuseram-se a contribuir no processo formativo, mesmo que de forma mais enfática nos valores éticos e morais dos estudantes, até mais que conteudista, para que conseguissem reconhecer e valorizar a história e a cultura africana e afro-brasileira (COELHO; COELHO, 2013). Por essa razão, a pesquisa evidenciou insucesso no modo de tratar os conteúdos étnico-raciais, ainda que uma “[...] simples menção à África cumpre o previsto no dispositivo legal” (COELHO; COELHO, 2013, p. 78).

Vale lembrarmos que, na pesquisa de Coelho e Coelho (2103), as discussões aconteceram por iniciativa dos professores das escolas, que participaram da pesquisa. Outro fato importante é que a participação maior foi de professores das disciplinas sugeridas como preferenciais pela Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), como História, Arte e Língua Portuguesa. Outra questão que vale reforçarmos sobre essa pesquisa e várias outras que tivemos acesso é a ênfase que se dá ao 20 de novembro para trabalhar a educação das relações étnico-raciais. Em se tratando dos demais dias do ano letivo, há ausência, omissão ou invisibilidade sobre a temática.

Os documentos citados até aqui vêm trazendo reforço para que haja a aplicação da Lei Nº 11.645/2008 nos currículos escolares e, por conseguinte, nas práticas pedagógicas, como também reforçam e orientam as DCNERER (BRASIL, 2004), as quais vêm atendendo às demandas do Movimento Negro e reforçando o que mencionam outros documentos e leis, entre eles: a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei Nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que também alterou a LDB de 1996 (BRASIL, 1996). Assim, as DCNERER trazem orientações para que haja políticas de reparação, de reconhecimento e de valorização de ações afirmativas, visando que;

[...] o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (BRASIL, 2004, p. 11).

Desse modo, as DCNERER vêm apenas dando continuidade no que já é previsto pela Constituição Federal, no que diz respeito ao dever do Estado com a educação, a fim de reparar as perdas que nossa sociedade submeteu aos povos negros e aos seus descendentes (BRASIL, 2004), visando uma formação que valorize e traga esclarecimento sobre a participação do negro em nossa história.

Além disso, é preciso investir em formação continuada para que os docentes possam ajudar na construção e na transformação de um currículo que possa inserir novos conhecimentos e ideias. Mesmo que o currículo seja visível, o espaço da sala de aula, após o fechamento de suas portas, ainda permite a autonomia do professor a partir do currículo não oficial ou oculto, pois, ainda que o currículo não promova a educação das relações étnico-raciais, é determinado pela Constituição Federal, em seu Art. 210, como já apontamos, que: “Serão fixados conteúdos

mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p. 139).

Ainda é importante ressaltarmos que, das seis escolas trazidas no estudo de Coelho e Coelho (2013), somente três tiveram regularidade bem como resultado positivo quanto à autoestima e à transformação no comportamento de estudantes negros e pardos com relação à questão raça/cor e preconceito. Dessa maneira, ainda que a Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), tenha sido efetivada naqueles espaços escolares e que tenha havido resultados positivos, por questões maiores, não se pôde alcançar uma totalidade dos estudantes matriculados nas instituições, por conta da impregnação cultural fortemente arraigada, não somente nas práticas escolares, mas também na sociedade de modo geral.

E possível notarmos que são “[...] frequentes as associações entre o conteúdo referido na legislação e o ensino de valores morais e éticos. Sempre que se fala em África e em Cultura Afro-Brasileira, se fala em racismo, em discriminação e em preconceito” (COELHO; COELHO, 2013, p. 78). De tão insignificante é o número de escolas que se propõem a desenvolver ações e atividades para a efetivação da Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), Coelho e Coelho (2013, p. 78) apontam:

A pesquisa constatou que estudantes e professores veem as atividades relacionadas à temática das relações étnico-raciais como signos que caracterizam as escolas. Para os agentes escolares daqueles estabelecimentos de ensino, as atividades identificam a escola tanto na região em que ela está situada quanto na rede de ensino, em relação às demais escolas. Fotos, reportagens e prêmios indicam que a comunidade envolvente e as próprias redes nas quais as escolas se inserem identificam as escolas por meio daquela atividade.

A falta de cumprimento e de persistência e o insucesso na efetivação da lei é tão evidente que as escolas que buscam desenvolver atividades pertinentes que visam atender a Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), se tornam destaque no meio em que elas estão inseridas, como se fossem “um carro alegórico” que se ressaltou entre vários outros no Carnaval, por trazer algo extremamente incomum à realidade. Contudo, na verdade, deveria ser algo comum e do cotidiano.

Os resultados encontrados por Coelho e Coelho (2013) vêm reforçar a falta de conhecimento dos conteúdos e a formação dos professores para lidar com essa temática. Isso é, inclusive, admitido por professores em várias pesquisas, pois os negros, assim como a África, continuam a ser tratados de forma inferiorizada; além disso, o conhecimento eurocêntrico continua sendo reproduzido e legitimado, de forma que os próprios estudantes possuem dificuldades para lidar com a desconstrução da histórica contada sobre o negro e a África.

Com isso, as escolas também parecem esquecer que o Art. 205 da Constituição Federal determina: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 137). Desse modo, quando é negado aos sujeitos um conhecimento sobre a história real do seu próprio país, está-se negando o desenvolvimento pleno, que impede o sujeito entender sua própria história e sua identidade.

Foi possível percebermos também que os conteúdos étnico-raciais determinados pela Lei Nº 11.645/2008, além de não estarem sendo ministrados de forma evidente, ainda continuam a ser invisibilizados a partir do que mostra os escritos nos cadernos investigados nesta pesquisa. A versão eurocentrada da história, a cultura e os conhecimentos dos colonizadores continuam sendo legitimados e reproduzidos nas escolas públicas. Exemplo disso está nas atividades que trabalharam a cultura e a diferença sem mais discussões evidentes nos escritos. Outra situação perceptível foi o trabalho sobre a palavra “escravo” de forma naturalizada, apenas para entendimento de encontro consonantal.

Isso evidencia e confirma não somente a invisibilidade da história e da cultura afro-brasileira e africana, mas também nos mostra que a Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a) não está sendo cumprida ainda que de forma mínima. Não somente há falta de cumprimento da Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), mas as práticas docentes parecem desperceber a importância de trabalhar essas questões para a formação dos alunos, os quais, por desconhecerem a história que formou o país e a participação dos negros e dos afrodescendentes nessa história, acabam negando suas identidades, por conta da imposição do branqueamento e da necessidade de se sentirem inseridos na sociedade e nos padrões sociais impostos.

Desse modo, a responsabilidade de efetivação da Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), não se restringe ao docente, o qual, muitas vezes, só reproduz o que é colocado pelo sistema e que não o qualifica de forma contínua para atender às demandas das leis e dos documentos oficiais. As Secretarias Municipais e Estaduais de Educação devem inserir nos currículos escolares conteúdos étnico-raciais que possam garantir a efetivação da Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), bem como promover cursos de formação continuada aos docentes, pois muitos não tiveram acesso aos conhecimentos dessa lei durante seu tempo de Graduação. Assim, não possuem preparo para lidar com essas questões, menos ainda para ministrar tais conteúdos, os quais têm sido colocados em lugar de invisibilização.

É preciso que haja discussões que conscientizem os docentes a refletirem junto aos estudantes sobre essas questões em sala de aula, para que, assim, formem sujeitos críticos e

reflexivos sobre seu espaço de direito, de igualdade e de respeito em nossa sociedade, tanto em relação ao espaço que já foi conquistado, quanto ao que ainda é preciso conquistar, já que a dívida que o Estado brasileiro possui com os negros e afrodescendentes ainda não deu conta de ser paga.

Por conta da versão da história contada sobre a formação do Brasil pelo ponto de vista eurocentrado, buscamos contribuir, neste trabalho, com a desconstrução de pensamentos que subalternizam e inferiorizam os negros e os afrodescendentes. Nosso intuito é que haja decolonização do conhecimento e dos sujeitos, libertando-os das ideias coloniais impostas, disseminadas e enraizadas em nosso país. É um pensamento legitimado e reproduzido pela escola que nega aos alunos conhecimentos a respeito da história e da cultura afro-brasileira e africana, impondo, inclusive, o conhecimento e cultura europeia como se único fossem, invisibilizando os demais conhecimentos. Essa “[...] invisibilidade apaga a autopresença daquele ‘eu’” (BHABHA, 2013, p. 101), ou seja, negar aos sujeitos conhecimento a respeito da sua história, nega-se também o direito à sua identidade.

Com essas imposições, alimenta-se e dá-se lugar ao subalterno, que é o outro, que, conforme Fanon (2008), foi construído com a chegada do processo colonial que estagnou e invisibilizou a cultura do outro, do colonizado, em detrimento da do colonizador. Desse modo, os sujeitos acabaram adaptando-se à cultura imposta, rejeitando ou deixando de reivindicar pela sua cultura e sua identidade étnico-racial.

É preciso pensarmos essas questões de fato propositalmente invisibilizadas como sugere Hall (2013) por se tratar de questões que não fazem parte do interesse político, nem ideológico, por isso negadas no currículo oficial determinado pelo poder dominante. Desse modo, a temática étnico-racial entra apenas como tema transversal na BNCC, o que torna mais complexa a efetivação da Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), pois os conteúdos transversais acabam não sendo priorizados ou valorizados em sala e aula.

Ainda que o currículo oculto se dê com a autonomia do docente de forma que este possa usufruir dessa prerrogativa para inserir as questões étnico-raciais em sala de aula, isso não atende a necessidade da Lei Nº 11.645/2008 de colocar conteúdo sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana que possa promover uma formação emancipatória aos negros e aos afrodescendentes.

Diante do exposto, antes de partimos para as considerações finais deste trabalho, esperamos ampliar o que há de fundamentação teórica sobre a temática bem como o que há escrito no acervo do IEAA, de forma que possamos deixar contribuições que sirvam de reflexões e de debates frequentes, provocar transformações e fortalecimento sobre a temática

na escola, nas universidades e na sociedade em geral. Almejamos, com isso, a valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana, especialmente em relação aos sujeitos negros e afrodescendentes.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Por ser estudante, negra e ter perpassado situações semelhantes a outros estudantes negros e negras, percebi que ainda há questões que podem ser investigadas a respeito das questões étnico-raciais, para que se possa ampliar os conhecimentos sobre essa temática que tem sido invisibilizada no currículo e nas práticas escolares.

Assim, como pesquisadora, busquei trazer inquietações sobre a aplicabilidade de conteúdos da educação das relações étnico-raciais no currículo e nas práticas escolares, por meio de caderno já usados por alunos das redes públicas municipal e estadual do contexto educacional de Humaitá-AM. A seguinte problemática foi proposta: a Lei Nº 11.645/2008 está sendo aplicada no currículo escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto educacional de Humaitá? Para responder a essa questão, tivemos como amparo, na análise documental, literatura sobre a temática e autores que perpassam o campo dos Estudos Culturais articulados ao Grupo Modernidade/Colonialidade, advindos do prefixo “pós”. Como material empírico, buscamos os cadernos escolares, lembrando que este também é considerado um documento.

Os cadernos dos alunos como objeto empírico da pesquisa contemplaram as propostas iniciais de investigação, cujos escritos nos possibilitaram perceber algumas práticas docentes, encontrar conteúdos que, de alguma forma, ajudaram nas discussões sobre a aplicabilidade da Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), como também a sua ausência. O caderno do aluno é considerado um documento rico em informação, mas que não pode ser alterado, o que também possibilitou perceber como o contexto educacional de Humaitá-AM, por meio das práticas docentes registradas nos cadernos dos estudantes, vem tratando das questões que continuam sendo urgentes em nossa sociedade, por conta do enraizamento histórico e do racismo que persistem no cotidiano dos negros e das negras em todas as estruturas sociais, inclusive na escola.

Os dados obtidos na investigação foram encontrados nos cadernos doados por pais de alunos ou responsáveis que aceitaram colaborar com pesquisa. Assim, os dados foram analisados por meio da literatura, articulados ao campo teórico. Cabe ainda lembrarmos que os dados encontrados e as análises foram diluídos em meio às discussões trazidas nas seções que compõem esta dissertação. Esta pesquisa foi, assim, pensada a partir das metodologias pós-críticas, as quais permitem a inserção de novas estruturas textuais, o que contribuiu de forma positiva e responsável na pesquisa.

O desafio deste estudo foi encontrar inicialmente pessoas disponíveis a colaborar no primeiro contato e, depois, encontrar informações de novos contatos que atendessem à necessidade da pesquisa: possuir cadernos guardados, já que, após o fim de cada ano letivo, os alunos costumam dispensar os cadernos utilizados. Superado esse desafio, foram recolhidos alguns cadernos, embora apenas 11 foram selecionados por atenderem ao critério da pesquisa, como já citamos.

Para alcançarmos o objetivo geral desta pesquisa – identificar questões étnico-raciais nos conteúdos ministrados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em 2020, a partir de registros feitos pelos alunos em seus cadernos escolares no contexto de Humaitá-AM, buscamos observar se a Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), vem sendo efetivada como esperado, ou melhor como determina sua obrigatoriedade a respeito dos conteúdos da educação das relações étnico-raciais. Nosso intuito foi observar se esse tema está sendo discutido no currículo, mais precisamente em sala de aula, já que a lei citada também determina que todos os componentes curriculares do ensino básico devem trabalhar as questões étnico-raciais, ainda que de preferência nas disciplinas de História, Arte e Literatura.

A partir da investigação e das análises realizadas dos conteúdos abordados e registrados nos cadernos de forma escrita e/ou ilustrada pelos alunos, que estudavam do 1º ao 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental no ano de 2020, foi possível percebermos que, nos cadernos dos anos iniciais utilizados em 2020, tendo em vista os conteúdos da educação das relações étnico-raciais, considerada a obrigatoriedade da Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), essas questões não vêm sendo efetivadas no currículo e nas práticas escolares das redes públicas municipal e estadual do contexto educacional de Humaitá-AM. A exceção foi o apresentado na Figura 4 que diz respeito a uma atividade de Geografia, ainda que tenha sido recortada do Caderno 9 da disciplina de Ciências, cujo conteúdo ministrado e registrado pelo aluno, sob a prática e o olhar docente, mostrou que houve preocupação docente com a aplicação do conteúdo, instigando os alunos a pensarem sobre a cultura e os costumes dos sujeitos e a interferência da modernidade e dos meios de comunicação. Os escritos emitem a ideia de colonialismo arraigada culturalmente em nossa sociedade, e suas discussões possibilitaram reflexões a respeito da modernidade e seus efeitos na cultura do outro. Logo, atinge tanto o coletivo quanto o individual, interferindo, desse modo, na subjetividade e na identidade do sujeito. Especialmente por conta da imposição cultural sofrida pelos negros no período colonial, que prosseguiu com a chegada da modernidade, foi possível percebermos que os olhares docentes que apareceram presentes nos cadernos dos alunos na abordagem de conteúdos

escolares apenas aludiram a pensar sobre as questões étnico-raciais e outras que estão atreladas, como identidade, diferença, cultura e preconceitos.

Embora, em nenhum momento, haja indícios, a partir dos escritos registrados e encontrados nos cadernos, de que tenha havido, de forma específica, discussões sobre as relações étnico-raciais, podemos pensar que as questões citadas anteriormente estão diretamente ligadas às que remetem a pensar o sujeito negro, sua cultura, sua identidade e suas diferenças, especialmente por conta dos padrões, das culturas e dos conhecimentos impostos a eles por colonizadores europeus e pela colonialidade que permanece regendo a vida dos sujeitos.

Esses achados nos cadernos de alunos apresentados a partir das figuras enumeradas de 1 a 11 remetem a entender que o currículo escolar e as práticas docentes não têm dado conta de promover a educação das relações étnico-raciais conforme a determinação da Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), ainda que os cadernos escolares tenham sido investigados dissociados do contexto da sala de aula das escolas das redes públicas municipal e estadual de Humaitá-AM. Além disso, embora tenhamos encontrado nas propostas curriculares estadual e municipal conteúdos que permitissem e promovessem discussões sobre as questões étnico-raciais, mesmo que de forma vaga em algum componente curricular, não trazemos resultados positivos no sentido da efetivação da Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a).

As abordagens na perspectiva pós-crítica articulada aos Estudos Culturais e ao Grupo Modernidade/Colonialidade ajudaram na produção desta dissertação, em suas análises e discussões, por permitirem o uso de metodologias que ajudam a responder o interesse da pesquisa e, também, por pensarem as questões contemporâneas e invisibilizadas, que resultam na inferiorização, na subalternização, na marginalização de sujeitos como negros e outros que fazem parte de grupos desprestigiados da sociedade.

A atual sociedade ainda não consegue desconstruir as ideias que dão conta de pensamentos que envolvem práticas racistas; assim sendo, tem sido complexo para os negros e afrodescendentes conseguirem alcançar espaço de respeito e de igualdade na sociedade brasileira, ainda que esses direitos já tenham sido determinados pela Constituição Federal vigente. Como vimos, a Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), não vem sendo efetivada na prática, apesar de ter sido implementada há 14 anos. Em se tratando dos cadernos escolares, há registros de conteúdos que fizeram alusão às questões étnico-raciais, porém nada foi colocado de forma específica que remetesse a entender o cumprimento da lei citada.

Esta pesquisa, que usou como material empírico os cadernos já usados por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscou trazer à tona discussões que permeiam a

sociedade, a fim de mostrar, por meio do que foi registrado de forma escrita e ilustrativa, como o currículo do município de Humaitá vem trabalhando as questões étnico-raciais. As marcas, os borrões e as subjetividades registrados nos cadernos, ainda que fora da sala de aula, servem para percebermos como os sujeitos têm sido construídos a partir do pensamento colonial que continua a ser reproduzido nas escolas e fora dela.

Tratar das questões étnico-raciais é também tratar de identidade, de diferença, de cultura, de racismo, entre outros. No caso da identidade/diferença, estas caminham juntas e tem sido por meio de diferenças de raça/cor que o negro tem sido marginalizado. Sua identidade é também a marca da sua inferiorização; afinal, a criação da categoria raça pelos europeus sempre foi o marcador de inferioridade/superioridade. Vale lembrarmos que o Brasil foi colonizado por europeus que traficaram e escravizaram os povos negros, impondo-lhes culturas, costumes, negando-lhe direitos de identidades a partir do branqueamento como solução para a aceitação social. Nesse sentido, é preciso conhecer e contar a história que construiu o Brasil e formou a diversidade étnico-racial da população brasileira por um viés não eurocentrado, para que se possa compreender o outro lado da história, o lado do colonizado, para que seja desconstruída a versão contada e reproduzida, a qual tem colocado o negro como subalternizado.

Esperamos que esta dissertação possibilite novas discussões, compreensões e pesquisas sobre a temática, em busca de preencher as lacunas deixadas, tratar das questões não respondidas, ampliando, assim, o debate de modo geral sobre a temática. Almejamos que, por meio deste estudo, também possamos alcançar as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação para inserir no currículo e nas práticas docentes em sala de aula a temática aqui discutida, de modo a contribuir na transformação a respeito da questão étnico-racial no contexto educacional de Humaitá-AM. Aspiramos que esta pesquisa também possa contribuir na promoção de cursos de formação continuada para os docentes sobre a Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), e sua obrigatoriedade, com o objetivo de colaborar na formação de estudantes críticos, conscientes de seus deveres e de seus direitos, de modo que conheçam, valorizem e respeitem a história e a participação dos povos negros em nossa sociedade, superando o racismo e as desigualdades impostas e esses povos.

Mesmo que se faça uma pesquisa com a mesma temática, é possível obter novos resultados, por meio da percepção de novos olhares. Além disso, nenhuma pesquisa é capaz de responder a todos os questionamentos, assim como nenhuma pesquisa pode finalizar uma discussão. Assim sendo, o que não pôde ser percebido nesta pesquisa pode ser percebido pelo olhar de outro pesquisador.

A partir desta pesquisa, pode haver, também, um olhar mais compreensivo para discutir-se a temática das relações étnico-raciais, como também a compreensão de discentes, de docentes e da sociedade de modo geral nas demandas que permeiam e que são urgentes na sociedade. Ainda que os resultados não tenham sido apontados para a positividade na efetivação da lei discutida, a intenção foi contribuir de forma positiva quanto ao entendimento da Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), de sua obrigatoriedade e de sua importância na formação dos estudantes.

É possível que haja indagações não findadas nesta pesquisa, mas, a partir delas, outras novas pesquisas podem surgir para continuar a contribuir com essas discussões. Assim sendo, espero dar continuidade por meio de um novo trabalho de pesquisa no Doutorado, com novos questionamentos que surgiram neste estudo, mas que não demos conta de responder por não fazer parte de seu recorte ou do interesse atual. Ao investigarmos os conteúdos registrados por meio dos escritos, das ilustrações, das marcas, dos borrões e de outros produzidos em sala de aula, com observações junto ao contexto de produção, poderemos trazer mais e novas informações, esclarecimentos e conhecimentos a respeito da educação das relações étnico-raciais e da aplicabilidade da Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a).

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense: Ensino Fundamental anos iniciais**. Manaus: MEC, Consed. Undime, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1dl1tyCArXl4lj2olH63AJChszhxvNIvK/view>. Acesso em: 25 ago. 2022.
- AMAZONAS. **Proposta Curricular do Ensino Fundamental do 1º, 2º e 3º ano do I Ciclo**. Manaus: Seduc, Governo do Estado do Amazonas, 2008a.
- AMAZONAS. **Proposta Curricular do Ensino Fundamental do 4º e 5º ano do II Ciclo**. Manaus: Seduc, Governo do Estado do Amazonas, 2008b.
- ARAUJO, Viviane Patrícia Colloca. O conceito de currículo oculto e a formação docente. **REAE – Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 3, n. 6, p. 29-39, jul./dez. 2018.
- BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira M. Bagatin. *Snowball* (Bola de Neve): uma técnica metodológica para pesquisa em Educação Ambiental Comunitária. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVA E EDUCAÇÃO – SIRSE, 1.; CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10., 2011, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Educere, 2011. p. 329-341.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.
- BAPTISTA, Maria Manuel. Estudos Culturais: O quê e o como da investigação. **Carnets**, [s. l.], n. esp., p. 451-461, 2009. DOI: <https://doi.org/10.4000/carnets.4382>
- BARBOSA, Mohana Ribeiro. Memória: articulações de narrativas e acepções do tempo. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 12, n. 139, p. 103-111, dez. 2012.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BECALLI, Fernanda Zanetti; SCHWARTZ, Cleonara, Maria. A hora e a vez dos cadernos escolares como fontes históricas de pesquisa sobre práticas alfabetizadoras. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 183- 213, set./dez. 2017.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e as práticas pedagógicas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T. A. Queiroz, 2003.
- BOVO, Marcos Clair. Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógica. **Revista Urutágua Quadrimestral**, Maringá, n. 7, p. 1-11, ago./nov. 1976. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/007/07bovo.pdf>. Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 3.353, de 13 de maio de 1888.** Declara extinta a escravidão no Brasil. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1888]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM3353.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961.

BRASIL. **Lei Nº 5.465, de 3 de julho de 1968.** Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1968]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/15465.htm. Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei Nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989.** Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1989]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%207.716%2C%20DE%205%20DE%20JANEIRO%20DE%201989.&text=Define%20os%20crimes%20resultantes%20de,e%20sanciona%20a%20seguinte%20Lei%3A&text=1%C2%BA%20Ser%3A3o%20punidos%2C%20na%20forma,de%20ra%C3%A7a%20ou%20de%20cor. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata.** Durban, 31 de agosto a 8 de setembro de 2001. Brasília: Ministério da Cultura, Fundação Cultural Palmares, 2001. Disponível em: https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/declaracao_durban.pdf. Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC, Inep, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. Lei Nº 1, de 1837, e o Decreto nº 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro. **História da Educação**, Pelotas, n. 18, p. 199-205, set. 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/29135/pdf>. Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008a.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia Alimentar para a População Brasileira**: promovendo a alimentação saudável. 1. ed. 1. reimp. Brasília: Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Coordenação Geral de Política de Alimentação e Nutrição, 2008b. Disponível em: https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar_populacao_brasileira_2008.pdf. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2010]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 12.711, de 29 agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 20 mar. 2019.

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: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 set. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 12.990, de 9 de junho de 2014**. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm. Acesso em: 9 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 set. 2022.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 2002.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013.

CORREA, Eduardo Henrique Lopes Lima. **O lembrar e o esquecer**. Memórias e histórias. 2017. 47 f. Monografia (Licenciatura em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

COSTA, Barbosa Regina Lopes. Bola de neve virtual: o uso das redes sociais virtuais no processo de coleta de dados de uma pesquisa científica. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, v. 7, n. 1, p. 15-37, jan./abr. 2018.

DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de História**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, n. 23, p. 100-122, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Editora da EDUFBA, 2008.

FELICIANO, Creuza Bonono; FERREIRA, Denilza Oliveira Costa; DELGADO, Omar Carrasco. **O perfil e os desafios enfrentados pelos alunos da educação de jovens e adultos – EJA**. 2018. Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/o-perfil-e-os-desafios-enfrentados-pelos-alunos-da-educacao-de-jovens-e-adultos-eja.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

FERNANDES, Jorge. **Da trajetória escolar ao sucesso profissional: narrativas de professoras e professores negros**. Curitiba: Appris, 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alessandra Borges. **Relações Étnico-raciais e Educação no Brasil**. Belo horizonte: Mazza, 2011.

FRAGO, Antônio Vinão. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008. p. 15-33.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução Marcia Bandeira de Melo Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2005. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 19 set. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (org.). **Indagações sobre currículo**:

diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-47.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2019.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100003>

GOODSON, Ivor F. **A constituição social do currículo**. Lisboa: Educa e autor, 1997. (Coleção Educa. Currículo: 3).

GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin. Velhos cadernos, novas emoções. *In*: MIGNOT, Ana Chrystina V. (org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 257-265.

GROSFUGUEL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Tradução Inês Martins Ferreira. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [s. l.], n. 80, p. 115-147, 2008. DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.697>

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

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades mediações culturais. Organização de Liv Sovik. São Paulo: Humanistas, 2013.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio, Apicuri, 2016.

HUMAITÁ. **Planejamento Curricular Anual do Município de Humaitá-AM**. Humaitá: SEMED, 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Brasília: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 17 jul. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: síntese de indicadores 2014. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94935.pdf>. Acesso em: 22 set. 2022.

KIRCHNER, Cássia Aparecida Sales Magalhães. A análise do caderno escolar como recurso didático nas aulas de história da educação Pedagogo. **Pedagogia em Foco**, Iturama, v. 13, n. 10, p. 159-169, jul./dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.29031/pedf.v13i10.366>

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes *et al.* Entre as perspectivas reflexivas, críticas e pós críticas: uma análise da formação de professores nos Programas de Pós-Graduação em Educação de Santa Catarina. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 15, n. 1, p. 72-92, jan./abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v1n1.p72-92>

LOPES NETO, Joao Simões. Negrinho do Pastoreio. **Toda Matéria**, publicado por Daniela Lima, 2021. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/negrinho-do-pastoreio/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MAHAMUD, Kira; BADANELLI, Ana Maria. O caderno escolar como objeto de estudo: uma aproximação dos avanços metodológicos em manualística. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 7, n. 20, p. 42-66, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.30612/eduf.v7i20.7427>

MARTINS, Davi Silvestre Fernandes. **A lei 10.639, o cotidiano escolar e as relações étnico-raciais**: um estudo de caso. 2010. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>

MIGNOT, Ana Chrystina V. Um objeto quase invisível. *In*: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. (org.). **Cadernos a vista**: escola, memória e cultura escritas. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 7-32.

MOREIRA, Antônio Flávio; SOARES, Magda; FOLLARI, Roberto A. Para quem pesquisamos para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. *In*: GARCIA, Regina Leite. (org.). **Para quem pesquisamos para quem escrevemos**. 3. ed. São Paulo: Cortez. 2011. p. 15-41.

MUNANGA, Kabengele. Racismo da desigualdade a intolerância. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 51-54, abr./jun. 1990.

NUNES, Ranchimit Batista. Tentando entender a diferença: Por que afrodescendente e não negro, pardo, mulato, preto? **Revista África e Africanidades**, [s. l.], ano X, n. 24, p. 1-15, jul./set. 2017.

OLIVEIRA, Elizabeth de Souza; LUCINI, Marizete. O pensamento decolonial: conceitos para pensar uma prática de pesquisa de resistência. **Boletim Historiar**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 97-115, jan./mar. 2021.

PAIVA, Wilson Alves de. O Legado dos Jesuítas na Educação Brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 201-222, out./dez. 2015.

PERES, Tirsia Regazzini. Educação Brasileira no Império. *In*: PALMA FILHO, João Cardoso. (org.). **Pedagogia Cidadã**: Cadernos de Formação – História da Educação. 3. ed. São Paulo: Prograd/Unesp/Santa Clara Editora, 2005. p. 29-47. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/105/3/01d06t03.pdf>. Acesso em: 19 set. 2022.

PEREIRA, Newton Damásio. **A trajetória histórica dos negros brasileiros**: da escravidão a aplicação da Lei 10639 no espaço escolar. 2015. 106 f. Monografia (Especialização em Relações Étnico-raciais) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

PONCIANO, Deize Denise. **História e Cultura Afro-Brasileiras no Currículo de História do 6º aos 9 anos da Rede Oficial do Estado de São Paulo**. 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2011.

PRAÇA, Fabíola Silva Garcia. Metodologia da pesquisa científica: organização estrutural e os desafios para redigir o trabalho de conclusão. **Diálogos Acadêmicos**, Jacarecanga, v. 8, n. 1, p. 72-87, jan./jul. 2015.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **Universidade e desigualdade**: brancos e negros no ensino superior. Brasília: Liber, 2004.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. (org.). **Colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais**: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 14 set. 2022.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, CES, 2009. p. 73-118.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregório. Instrumentos de escrita na escola elementar: tecnologias e práticas. *In*: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. (org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 91-113.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 3. ed. São Paulo: Global, 2015.

RIBEIRO, Débora. O conhecimento moderno ocidental à luz do pensamento decolonial latino-americano: aprender, desaprender e reaprender a partir dos movimentos Sociais. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 18, n. 3, p. 1057-1076, set./dez. 2018.

RODRIGUES, Renata Cordeiro. **A obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígena na rede de ensino**: um estudo sobre a implementação da Lei Nº 11.645/08 no conteúdo programático das escolas públicas de Caucaia. 2016. 97 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Carlos Chagas Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, jan./jun. 2003.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, ano I, n. I, p. 1-15, jul. 2009.

SANTOS, Anabela Almeida Costa e; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Cadernos escolares: como e o que se registra no contexto escolar? **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 291-302, dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200011>

SANTOS, Jusciléia Florêncio dos. **A presença de mulheres negras no IEAA/UFAM**: identidade/diferença e gênero na Educação Superior. 2019. Relatório Final PIBIC/PAIC 2018-2019. Humaitá: IEAA/UFAM, 2019.

SANTOS, Jusciléia Florêncio dos. **Me declaro negra porque não tenho opção de me declarar branca**. Relatório Final PIBIC/PAIC 2019-2020. Humaitá: IEAA/UFAM, 2020.

SANTOS, Jusciléia Florêncio dos; ALVES, Maria Isabel Alonso. Presença, acesso e permanência de estudantes negras no Ensino Superior amazonense. *In: DALPIAZ, Altemir Luiz. (org.). Educação, pesquisas e reflexões*. Campo Grande: Vezevoz, 2019. p. 72-113.

SANTOS, Jusciléia Florêncio; ALVES, Maria Isabel Alonso. Produções científicas acerca das questões étnico-raciais presente nos Cadernos Escolares. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 11, p. 1-15, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i11.19649>

SANTOS, Jusciléia Florêncio dos; ALVES, Maria Isabel Alonso. O caderno escolar como artefato de pesquisa no Sul do Amazonas. **REVES – Revista Relações Sociais**, Viçosa, v. 5, n. 3, p. 1-17, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18540/revesv15iss3pp13816-01e>

SANTOS, Pollyana dos; SILVA, Gabriela da. Os sujeitos da EJA nas pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, e96660, p. 1-21, 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623696660>

SANTOS, Simone Ferreira Soares dos. **Trajetórias, lutas e resistências de professoras e professores universitários/as negros/as militantes no grupo TEZ: processos formativos decoloniais**. 2021. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2021.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociedade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Assis Leão da; SILVA, Clesivaldo da. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 13, n. 30, p. 553-570, maio/ago. 2021.

SILVA, Josiane Almeida Lopes da; BUENO, Helen Paola. O desenho infantil como um canal de comunicação entre a criança e o seu mundo exterior: análise dos desenhos de alunos de uma escola estadual do município de Aquidauana, MS, Brasil. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, Aquidauana, v. 1, n. 5, p. 138-151, 2018.

SILVA, Regina Maria da. **Educação das Relações Étnico-raciais nos Cadernos Didáticos “Formadores do Saber” (2011-2012): análise da experiência da Rede Municipal de Santo André**. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Estudos Culturais: uma introdução. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais*. Petrópolis, vozes; 1995. p. 7-38.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 73-102.

SOUZA, Marinês Viana de. A educação das relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos planos de educação: os contextos nacional e local em perspectiva. **Revista Amazônida**, Manaus, ano 1, n. 1, p. 61-81, 2016.

SPEAKES, Neusely Fernandes Silva. Narrativa de uma construção metodológica. *In: SPEAKES, Neusely Fernandes Silva; MONTERO, Maria Fernandes Alves Garcia. (org.). O*

caminho das pedras: percursos metodológicos de pesquisa em Educação. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira:** uma nova perspectiva sociológica. Tradução Nadjeda Rodrigues Marques e Camila Olsen. Rio de Janeiro: Relume Dumará, Fundação Ford, 2003.

VARGAS, Juliana Ribeiro de; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. Conceitos e práticas para pesquisas contemporâneas: algumas palavras sobre a obra metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 4, p. 279-288, dez. 2013.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; KÜSTER, Eliane. O visível e o invisível nos cadernos escolares de uma aluna da terceira idade na EJA. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 53, p. 113-128, abr./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2018.33667>

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977>

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma questão conceitual. *In*: SILVA, Tomaz T. da. (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 7-72.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Algumas considerações sobre a articulação entre Estudos Culturais e Educação (e sobre algumas outras mais). *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. (org.). **Cultura, poder e educação:** um debate sobre Estudos Culturais em Educação. Canoas. Ulbra, 2005. p. 165-181.

YUS, Rafael. **Temas transversais:** em busca de uma nova escola. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANELLA, Andrea Vieira. Olhar. *In*: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia do; MARASCHIN, Cleici. (org.). **Pesquisar na diferença:** um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 169-171. Disponível em: https://vocabpol.cristinaribas.org/wp-content/uploads/2016/08/Pesquisar-na-Diferenca_Um-abeceda%CC%81rio.pdf. Acesso em: 14 set. 2022.

ZUBARAN, Maria Angélica; WORTMANN, Maria Lúcia; KIRCHOF, Edgar Roberto. Stuart Hall e as questões étnico-raciais no Brasil: cultura, representações e identidades. **Projeto História**, São Paulo, n. 56, p. 9-38, maio/ago. 2016.