



PERSONAGENS NEGRAS NA HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DA AUTOIMAGEM DAS E DOS AFRO-BRASILEIROS: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA ENQUETE COM AS PROFESSORAS E OS PROFESSORES DA REDE DE ENSINO MUNICIPAL DE PESQUEIRA-PE

BLACK PERSONA IN HISTORY AND THE CONSTRUCTION OF THE SELF-IMAGE OF AFRO-BRAZILIANS: DESCRIPTION AND ANALYSIS OF DATA FROM THE SURVEY WITH TEACHERS OF THE MUNICIPAL EDUCATION NETWORK OF PESQUEIRA-PE

Thaysa Maria Braide de Moraes Cavalcante¹
Bartolomeu Cavalcanti de Oliveira Filho²
Vinícius Galindo Feitosa de Farias³

RESUMO

A elaboração do presente artigo se dá em cumprimento de uma das etapas do projeto de pesquisa intitulado Personagens Negras na História e a Construção da Autoimagem das e dos Afro-brasileiros, que tem como problema a detecção se, nas aulas de História, das turmas do 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental, das Escolas da rede municipal de Pesqueira (PE), personagens negras são trabalhadas, como são retratadas e qual o rebatimento dessa abordagem ou de sua ausência na construção da autoimagem das alunas e alunos afro-brasileiros. Isto se justifica pela necessidade de se compreender as práticas vivenciadas no ambiente escolar e despertar o interesse por práticas educacionais renovadas, que vivenciem a divulgação e a produção de conhecimentos, buscando formar atitudes, posturas e valores que eduquem a cidadã e o cidadão orgulhosos de seu pertencimento cultural e étnico-racial. O objetivo geral é analisar as práticas educacionais da disciplina História no tocante à abordagem de personagens negras e a relação dessas abordagens com a construção da autoimagem das alunas e alunos afro-brasileiros. O trabalho deveria ter sido desenvolvido através de uma pesquisa empírica, de cunho qualitativo, com procedimentos como observação de aulas e entrevistas. Entretanto, o momento pandêmico que atravessamos forçou-nos a buscar informações das e dos professores através de um questionário, remetido e recebido por correio eletrônico (E-mail). Este artigo se detém, primordialmente, na descrição e análise dos dados fornecidos pelas e pelos docentes.

PALAVRAS-CHAVE: História. Personagens negras. Autoimagem. Afro-brasileiros.

ABSTRACT

This article is the fulfillment of one of the stages of the research project entitled BLACK PERSONA IN HISTORY AND THE CONSTRUCTION OF THE SELF-IMAGE OF AFRO-BRAZILIANS, whose problem is to detect if, in History classes, from 6th to 9th grade year, of Elementary School, of the schools of the municipal network of Pesqueira - PE, black persona are mentioned, how they are portrayed and what is the impact of this approach or its

¹ Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduada em Licenciatura em Letras Português/Literaturas Brasileiras e Portuguesa pela UECE.

² Professor Titular no Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Doutor, Mestre, Bacharel e Licenciado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Graduado em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação de Pesqueira (ISEP).

³ Estudante do Curso Técnico Integrado ao Médio em Edificações do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (Pibic-Técnico)



absence in the construction of the self-image of Afro-Brazilian students. This is justified by the need to understand the practices experienced in the school environment and arouse interest in renewed educational practices, which experience the dissemination and production of knowledge, aiming to form attitudes, postures and values that educate the citizen proud of their cultural and ethnic-racial belonging. The general objective is to analyze the educational practices of the History discipline regarding the approach of black persona and the relationship of these approaches with the construction of the self-image of Afro-Brazilian students. The work should have been developed through empirical research, of a qualitative nature, with procedures such as observation of classes and interviews. However, the pandemic moment we are going through forced us to seek information from teachers through a questionnaire, sent and received by electronic mail (E-mail). This article focuses, primarily, on the description and analysis of data provided by teachers.

KEYWORDS: History. Black persona. Self-image. Afro-brazilian.

1 INTRODUÇÃO

Num país com tamanha diversidade como o Brasil, a valorização da riqueza étnico-racial promove a inclusão social e se constitui numa política de afirmação cidadã. Para tanto, no tocante à população afro-brasileira, é imprescindível acabar com o reducionismo escravista que envolve a sua identidade e iniciar o reconhecimento desta na participação da construção das culturas nacionais. Faz-se necessário adotarmos narrativas que tratem a negra e o negro não apenas como a escrava e o escravo, aquelas e aqueles que vivem em condições precárias de sobrevivência, mas também que abordem sobre a riqueza e os problemas apresentados por sua cultura, por sua atuação social, ou seja, tratem da multiplicidade de posições que ocupam ao longo da História.

Compreendemos que o ambiente escolar, que reflete o seu contexto social, quase sempre está eivado de uma visão negativa e racista em relação à população negra⁴. Essa realidade é enfrentada quando as práticas educacionais objetivam fazer com que a comunidade escolar compreenda que a cultura afro-brasileira e africana estão intrincadas na constituição da cultura brasileira. A partir da introjeção desses saberes é possível que essa comunidade forme opiniões de valorização dessa população e de sua cultura, de modo a colocar fim às formas de discriminação e preconceito persistentes em nossa sociedade.

Diante disso, o projeto de pesquisa Personagens Negras na História e a Construção da Autoimagem das e dos Afro-brasileiros foi pensando para ter sua execução no campo empírico, através de visitas a unidades escolares e da observação das aulas de História dessas unidades, com o objetivo de analisar se, nessas aulas, personagens negras são trabalhadas, como são retratadas e qual o rebatimento dessa abordagem ou de sua ausência na construção da autoimagem das alunas

⁴ O conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga. (Inciso IV, art. 1º, Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, Estatuto da Igualdade Racial).



e alunos afro-brasileiros. A análise deste problema é o nosso objetivo geral. Já a necessidade de compreender as práticas vivenciadas no ambiente escolar e despertar o interesse por práticas educacionais renovadas, que vivenciem a divulgação e a produção de conhecimentos, buscando formar atitudes, posturas e valores que eduquem a cidadã e o cidadão orgulhosos de seu pertencimento cultural e étnico-racial, afigura-se como a principal justificativa deste Projeto. Entretanto, devido à pandemia da COVID-19, não conseguimos executar essa metodologia. Buscamos, portanto, tais informações a partir da análise qualitativa de respostas das e dos professores da rede a um questionário, remetido e recebido por correio eletrônico (E-mail). Esse artigo se detém, primordialmente, na descrição e análise dos dados fornecidos pelas e pelos docentes.

As professoras e os professores de História têm uma carga horária, por turma, de duas aulas semanais, de 45 minutos cada. Não é raro que assumam aulas de História e Geografia, o mesmo acontecendo com quem tem formação em Geografia. Além das professoras e professores efetivos, existem profissionais contratados. No universo das 19 (dezenove) escolas que possuem o Ensino Fundamental, anos finais, lecionam História 21 (vinte e um) professores efetivos e 6 (seis) contratados.

2 REFERENCIAIS TEÓRICOS

Propagada a partir da década de 1930, após a publicação do livro *Casa Grande e Senzala* (1933), do sociólogo pernambucano Gilberto Freyre, a ideia da democracia racial tem servido para escamotear a existência do preconceito e da discriminação com as e os afro-brasileiros, sustentando, entre outros argumentos, que, no Brasil, as relações muito próximas e mesmo afetivas entre senhores e escravos, durante toda a vigência da escravidão, favoreceram uma intensa miscigenação entre brancos colonizadores, negras e negros escravizados e as índias e índios, solapando a eclosão de categorias raciais rígidas. Esse quadro proporcionou uma convivência amena desses grupos étnicos, criando essa situação que será intuída como democracia racial. A internalização da existência da democracia racial tornou hegemônico, na população brasileira, o discurso que ela não se vê na perspectiva de raça, logo, não carrega consigo o racismo⁵. Essa mesma

⁵ Em pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em todo o País, entre os dias 16 e 21 de setembro 2017, o Instituto questionou se as pessoas entrevistadas têm algum tipo de preconceito, das 2.002 abordadas, 17% disseram "sim", 83% responderam "não". Ver mais em: <https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,so-2-em-cada-10-brasileiros-admitem-ser-preconceituosos-diz-pesquisa-do-ibope,70002034390>.



forma de se enxergar e se externar leva à conclusão de que as desigualdades sociais existentes no Brasil têm origem nos mais diversos fatores, sendo o papel da discriminação racial irrelevante.

Entretanto, uma consulta mais acurada às informações históricas evidencia que o processo de inserção da população negra na sociedade pós-abolição da escravidão (13 de maio de 1888) não foi imediata, visto que não houve suporte do Estado. A quase totalidade dessa população deixou a senzala e passou a viver em habitações de qualidade similar à anterior e a sobreviver de trabalhos informais e temporários, muitas vezes em troca de moradia e comida. O convívio social dessa população ex-escravizada, sem lhe garantir direitos e condições básicas de sobrevivência, impactou toda a estrutura da sociedade. As consequências refletem até hoje no cenário de desigualdade social que penaliza de forma mais incisiva negras e negros e traz no seu bojo o preconceito e a discriminação, afetando a construção da imagem que é feita e que essa população faz de si.

Não é difícil nos depararmos no dia a dia com expressões insultuosas como “a coisa tá preta”, “a cor do pecado”, “não sou tuas negas” etc., que depreciam e desmerecem a população negra. Associadas a essas expressões estão as representações dessa população, que, normalmente, ocorrem através de personagens que ocupam posições preteridas ou que estão marginalizadas socialmente, compondo um conjunto de estereótipos que influenciam e, ao mesmo tempo, reforçam a condição da negra e do negro na sociedade brasileira.

Entendendo que as representações da forma como a conhecemos foi criada de forma dual, ou seja, o negativo nesse caso representado pelo negro como contraposição a [sic] boa imagem, a [sic] representação do branco e seus costumes, falar de mudanças nessas representações significa o acirramento de um debate que rejeita o mito de uma democracia racial, e reconhece a existência do racismo em nossa sociedade para tornar possível em primeiro lugar o acesso pleno aos direitos por parte da população negra e fazer com que sua representatividade seja protagonizada por eles próprios. (ASSIS, 2016 2017, p. 123-134).

Além das suas manifestações verbais, o insulto aparece através do uso de imagens e/ou textos escritos. Esse objetiva sempre descrever de forma negativa a negra e o negro. No insulto se externaliza uma relação de poder, pois o insultador, acreditando-se branco ou não negro, pretende manter sua posição de privilégio. Sua intenção é produzir uma dominação sobre aquela ou aquele que é insultado de forma a impedi-lo de reagir a tal ação. Insultadas e insultados tomando como verdadeira a representação que é feita deles, agregam força na engrenagem de desconstrução da sua identidade histórica e de manutenção de estigmas presentes nas representações sociais da negra e do negro. E isso se reveste de uma força incomensurável quando aquelas e aqueles insultados desconhecem o seu passado e não veem a valorização de personagens negras, pois elas não são apresentadas em diversas funções sociais.



O preconceito em relação à população negra no Brasil é patente uma vez que, na constituição de nossa sociedade, adotamos como referência os padrões brancos e eurocêntricos em contraposição a elementos da cultura negra. E mais que isso, julgamos o quanto os membros de outros grupos, aqui especificamente o negro, aproximam-se ou não dessa “norma” cultural.

O racismo, por sua vez, assume um sentido mais amplo. Tomando como referência uma visão preconceituosa, constrói um discurso e uma prática política que visam legitimar uma organização social caracterizada pelo domínio de determinados grupos raciais sobre outros, pautando-se em diversos argumentos ideológicos que apresentam as diferenças como algo que é definido pela natureza e não pela cultura. Isso ajuda a compreender, em parte, o porquê da invisibilidade social do negro, que fica sempre escondido por trás do branco, como também esclarece a duplicidade do processo de dominação: ao serem estigmatizadas socialmente como seres inferiores, as próprias pessoas negras se omitem diante da violência que as atinge, ao mesmo tempo em que se observa um silêncio suspeito por parte do grupo que pratica a violência racial e dela se beneficia, concreta ou simbolicamente (BENTO, 2002, p. 30 apud LIMA; REZENDE, 2009).

Arrematando a citação acima podemos concluir que a interiorização de conceitos que “fazem parte das representações coletivas, deixa marcas sutis nas pessoas que interferem nos processos de formação de sua identidade como indivíduo” (LIMA; REZENDE, 2009), interferindo, sobremaneira, na construção de sua identidade coletiva, não raro, conduzindo-as, de uma forma perversa, à alienação e à negação de si mesmas. Esse quadro conforma o que o psicólogo social Serge Moscovici (1925-1914) denominou como representação social. Para ele, representação social deve ser entendida como “um conjunto de conceitos, frases e explicações originadas na vida diária durante o curso das comunicações interpessoais” (MOSCOVICI, 1981, p.181).

Numa sociedade em que o branco se tornou sinônimo de bom, e preto do que é ruim, onde se desconhece ou se tem conhecimento enviesado sobre “o povo negro e seu processo diaspórico que facilita a imposição de padrões brancos e eurocêntricos em contraposição com elementos de uma cultura negra” (ASSIS, 2016 – 2017, p. 123-134), suscitar um debate sobre a questão racial cria embaraços para comportamentos e representações que estão naturalizados e que não vinham tendo entraves para serem externalizados.

Para tanto, é preciso considerar que o espaço escolar contribui na construção de discursos e identidades. Assim, nas aulas de História, as alunas e alunos percebem o mundo e percebem-se dentro das narrativas que contam o desenvolvimento, o progresso ou os retrocessos da sociedade.

Compreendendo discurso e sua construção como um processo social (ORLANDI, 1994), é possível afirmar que muitas das formações imaginárias sobre a história da população afro-brasileira são constituídas a partir do discurso utilizado pela sociedade (através da mídia, dos pais, dos professores, dos livros didáticos), já que, segundo Orlandi (1994, p. 56), esse imaginário se



constrói “a partir das relações sociais que funcionam no discurso”. Isso também se aplica à formação da autoimagem do indivíduo. Para Mosquera (1978, p. 71) “toda autoimagem é uma dialética entre o mundo internalizado e a construção social”.

Assim, se temos aulas de História que reforçam, seja pela abordagem do docente ou pelo material didático-pedagógico utilizado, a naturalização de uma identidade de “ex-escravo”, sem reflexão sobre o reducionismo escravista, possivelmente teremos também a solidificação de comportamentos discriminatórios que, provavelmente, afetarão a autoimagem das alunas e alunos negros. Entretanto, se, ao contrário, as práticas pedagógicas apresentarem uma narrativa de valorização da cultura, do conhecimento produzido e da atuação social das e dos afro-brasileiros será possível consolidar positivamente uma autoimagem e uma autoestima, conceitos intimamente ligados como aponta Mosquera (1978).

Isso é possível, uma vez que as e os discentes estão constantemente construindo e reconstruindo a sua identidade. Assim, uma relação positiva com essa construção, como afirma Mendes, Dohms et al. (2012), pode melhorar a autoimagem e tornar mais saudáveis as relações sociais na escola e fora dela. Uma vez que as produções de comportamentos embasados em experiências sociais, de forma individual e coletiva e todos os aspectos que envolvem a vida dos sujeitos, inclusive o momento histórico-cultural em que eles estão inseridos são, de certa forma, formadores das Representações Sociais que esses formularão a respeito dos fenômenos sociais que fazem parte do seu contexto.

3 RESULTADOS

Num universo de 27 (vinte e sete) professoras/professores (efetivos e contratados), 12 (doze) devolveram o questionário respondido. Desse quantitativo, 7 (sete) afirmam ser do sexo masculino e 5 (cinco) feminino. Quanto à autodeclaração étnico-racial, 7 (sete) afirmam ser pardo, 3 (três) branco e 2 (dois) pretos.

Das 12 (doze) professoras/professores, 6 (seis) concluíram a sua graduação há mais de 10 (dez) anos, as e os demais se formaram a partir de 2017, existindo, entre estes, uma recém-formada, no segundo semestre de 2021. Sete fizeram sua graduação em instituições de ensino privadas e 5 (cinco) em instituições públicas. Nesse conjunto, 8 (oito) têm curso de especialização e 4 (quatro), apenas graduação. As graduações apresentam uma diversidade: são 4 (quatro) em História, 3 (três) em Pedagogia, entre estes, um professor graduado em Pedagogia e Artes Visuais, 2 (duas) em Letras, com um docente cursando Filosofia e Pedagogia, 2 (duas) em Geografia e 1 (uma) em Ciências Agrárias (Educação do Campo) – é pertinente ressaltar que esse graduado também tem



formação em Pedagogia. Já as especializações (pós-graduação *lato sensu*), são apresentadas da seguinte forma: 1 (uma) em História, 1 (uma) em Ensino de História, 1 (uma) em Ensino de Geografia, 1 (uma) em Ensino de Língua Portuguesa, 2 (duas) em Educação, 1 (uma) em Psicopedagogia e 1 (uma) em Gestão Escolar.

Na atuação como docente, 10 (dez) ensinam há mais de dez anos. Certamente, esse tempo informado é decorrente da soma do tempo de aulas ministradas nos anos iniciais do ensino fundamental ou outras modalidades de ensino, com o tempo de atuação nos anos terminais, ou seja, a partir do 6º ano. Aqui cabe abrir um parêntese para informar que no município de Pesqueira e redondeza, muitas alunas e alunos fizeram, no Ensino Médio, o Curso Normal Médio. Isso habilitava a e o estudante a lecionar em algumas modalidades de ensino. Por isso o fato de, apesar de terem graduação específica para determinada disciplina e/ou área, terem atuado como professoras/professores na pré-escola, na educação infantil e/ou nas turmas do primeiro ao quinto ano, do ensino fundamental.

Passando desse panorama onde foram quantificados o gênero, a autodeclaração étnico-racial, a formação acadêmica e o tempo de atuação profissional das professoras e professores pesquisados, analisaremos, agora, as questões que estão diretamente relacionadas ao mérito da nossa pesquisa.

Para iniciarmos, perguntamos qual era a opinião das professoras/professores sobre a existência ou não de racismo no Brasil. Todas/todos responderam que sim. Um professor, com mais de 10 (dez) anos de profissão, formado em Letras, com curso de especialização e autodeclarado pardo, desdobrou a sua resposta dizendo que existe racismo no Brasil, “ainda que de modo estrutural, simbólico e velado”. Esse desdobramento da resposta afirmativa não é elucidativo da intenção do respondente. Seja pela não explicitação do significado da expressão racismo estrutural⁶, seja pela utilização do advérbio ainda. O que ele quis dizer? Que o racismo é flagrante, já que é estrutural ou é escamoteado, uma vez que se apresenta de forma simbólica e velada? Por sua vez, uma professora, com graduação em Geografia, também com curso de especialização, três anos de docência e autodeclarada parda, foi bem explícita na justificativa de sua resposta afirmativa. Segundo ela, “infelizmente existem pessoas sem informação, empatia e com maldade, que destilam esse tipo de racismo com as pessoas que não são de sua cor, raça etc.” A concepção da professora se insere no que Sílvia de Almeida (2019) conceituou como racismo

⁶ É essa naturalização de ações, hábitos, situações, falas e pensamentos que já fazem parte da vida cotidiana do povo brasileiro, e que promovem, direta ou indiretamente, a segregação ou o preconceito racial, um processo que atinge tão duramente — e diariamente — a população negra. Disponível em: <https://www.brasildedireitos.org.br/atualidades/o-que-racismo-estrutural?noticias/488-o-que-racismo-estrutural>.



individual. Para esse autor o racismo individual é considerado uma “patologia” de cunho individual ou coletivo atribuído a determinadas pessoas. O racismo individual ocorre por meio da discriminação racial, sendo uma concepção frágil e limitada, tendo em vista suas análises ausentes de contextos históricos e reflexões sobre os reais efeitos para a sociedade.

A questão seguinte foi assim formulada: Você conhece a expressão “Democracia Racial”? Qual a sua ideia sobre ela? Quatro respondentes disseram que não. Mesmo assim, um deles complementou, afirmando: “Que todos possam ser o que é”⁷. As demais respostas vão desde o reforço da ideia de existência da Democracia Racial: “Ajuda a combater as diferenças raciais” e “A minha ideia de Democracia Racial é de igualdade de raça, cor ou credo e o fim do racismo”, passando pela idealização de que ela seria boa “conheço e seria o ideal”, até concepções condizentes com o que afirmam os estudos sobre o tema. “Trata-se de um conceito onde se acredita que não existe racismo no Brasil ou, pelo menos, não tão forte como em outros países”. “Impressão falsa, que no Brasil não existe racismo”. “É conceito extremamente elitista e perigoso que nega a existência de racismo no País”. E mais, “uma forma não coerente de se tratar um tema/realidade tão complexa”.

Se as 4 (quatro) últimas respostas fluíram de concepções que as ou os respondentes já têm interiorizadas ou se auxiliaram de informações pesquisadas para responder o questionário, elas são importantes já que demonstram uma tomada de posição frente à questão levantada, comungando com a ideia de que a crença na existência da democracia racial tem servido para escamotear a existência do preconceito e da discriminação com as e os afro-brasileiros. Aqui, cabe ressaltar que a discriminação racial tem papel relevante nas desigualdades sociais existentes no Brasil e que essa tomada de posição é fundamental para o despertar de interesse por práticas educacionais renovadas, que vivenciem a divulgação e a produção de conhecimentos, buscando formar atitudes, posturas e valores que eduquem a cidadã e o cidadão orgulhosos de seu pertencimento cultural e étnico-racial. O realce as desigualdades sociais se devem ao fato de que:

[...] há outros aspectos, além dos traços físicos, definindo o conceito (e a classificação) de “preto” [...]. Aspectos como a identidade de gênero e a classe social estão em jogo nessa definição. Ser “preto” é mais que ter a pele “escura” ou o cabelo “pixaim”. Ser “preto” também está ligado ao fato de ser “pobre” (viver na “favela”, “passar fome”) [...]. Mais que traços físicos, o que está em jogo definindo o que é ser “preto” (discriminado, assujeitado, colocado à margem) [...] são valores sociais (OLIVEIRA, 2005, p. 99).

⁷ Gênero masculino, com curso de especialização, mais de 10 (dez) anos de docência e autodeclarado branco.



Inquirimos as professoras e professores acerca dos termos Preconceito e discriminação. A questão foi se esses termos têm o mesmo significado e, caso a resposta fosse negativa, qual a ideia que tinham sobre eles.

Quatro responderam afirmativamente, um respondeu que eles têm interseções em alguns contextos, não explicitando quais contextos. Outro afirmou: “se tocam, mas são diferentes” (PROFESSOR H, 2022). Um respondeu apenas não. Outras respostas foram:

(I) Não, pois preconceito como a própria palavra diz, é uma opinião formada de forma antecipada fundamentada muitas vezes no estereótipo ou de ignorância sobre determinada pessoa ou grupo, sendo um julgamento superficial, negativo e/ou ofensivo. A discriminação acontece a partir do momento que essa opinião passa a ser uma ação ou tratamento injusto e excludente com essa pessoa por ela pertencer a determinado grupo (PROFESSORA A, 2022).

(II) Não. O preconceito é a intolerância, é o ato de tratar o outro de forma diferente (PROFESSORA E, 2022).

(III) Não. O preconceito é um conceito formado pelo indivíduo com relação ao próximo. A discriminação está dentro de um processo não inclusivo (PROFESSOR G, 2022).

(IV) Não têm o mesmo significado, embora sejam irmãos. A discriminação impede um indivíduo de realizar suas conquistas e o tira a liberdade por razão da cor. O preconceito é o ato de julgar antecipadamente (PROFESSOR J, 2022).

(V) Não. Você pode ter um preconceito, mas não discriminar. Discriminar é desrespeitar. (PROFESSOR L, 2022).

É significativo que a maioria das e dos respondentes tenha dito que os termos não têm o mesmo significado e externarem na sua justificativa que estão relacionados. A maioria sinalizou que discriminação é toda atitude que exclui, separa e inferioriza pessoas tendo como base ideias preconceituosas. Isso, a nosso ver, é um dado importante a ser considerado bem como, um ponto de partida para uma ação escolar antirracista. Percebemos, claramente, e vamos demonstrar a partir das questões seguintes, que essas professoras e professores precisam de formação mais aprofundada acerca do tema, para ter e provocar atitudes mais efetivas no combate ao preconceito e à discriminação étnico-racial e, assim, contribuir para que suas alunas e alunos negros construam uma autoimagem positiva.

Quando perguntamos: “Você tem conhecimento da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.634, de 20 de dezembro de 1996, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da presença da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”? Todas e todos responderam que sim. Uma professora, com menos de 5 (cinco) anos de formada e um professor, com mais de 10 (dez) anos de conclusão da graduação, disseram que “um pouco”. As e os demais responderam que sim. Uma professora veterana, autodeclarada parda, além da resposta afirmativa, argumentou: “E deve ser vivenciada sempre em sala de aula, para conscientizar os discentes e dar um novo olhar da sociedade de hoje



e futura, sobre respeito com a história da resistência e cultura Afro-Brasileira” (PROFESSORA I, 2022).

É importante destacar que ao estarem cientes da existência da Lei nº 10.639/2003 e o que ela institui, pode denotar, também, que essas professoras e professores estão informados de que legalmente se demanda a ampliação dos currículos escolares. Essa ampliação significa abordar a diversidade cultural, racial, social e econômica que constituem a nossa sociedade desde os primórdios da nossa colonização. Sendo assim, insistindo na necessidade de uma formação mais aprofundada acerca da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para essas e esses profissionais, pode-se suscitar um estudo acerca das políticas de reparação para a população negra, historicamente alijada de seus direitos, do mito da democracia racial, da suposta discriminação da população negra entre si e a hipotética existência do racismo reverso.

Quando perguntadas e perguntados se haviam recebido formação para vivenciar, em sala de aula, a temática trazida pela Lei nº 10.639/2003, 3 (três) responderam que não, 5 (cinco) disseram que obtiveram no decorrer da licenciatura, 3 (três) tiveram formação enquanto docente e 1 (um) respondeu apenas que sim, sem especificar onde.

As e os respondentes demonstram ser importante trabalhar em sala de aula a temática trazida pela Lei nº 10.639/2003, apesar de 5 (cinco) terem dito apenas sim a essa indagação, e um ter diversificado a sua afirmativa com um “Com certeza”. Algumas das respostas que tiveram desdobramento foram:

(I) Sim, o Brasil é o segundo país com a maior população negra do mundo, ficando atrás apenas da Nigéria, e ao estudar a sua história, aprendemos que isso aconteceu devido a séculos de exploração, extermínio e miscigenação quase sempre de maneira forçada de povos africanos e indígenas, assim, ensinar sobre a história e cultura afro-brasileira e africana é ensinar sobre a nossa origem e como ela fora dolorosa para certos grupos étnico-raciais, que por séculos se mantiveram silenciados e negligenciados, sendo submetidos a todos os tipos de absurdos e crimes, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação desempenha justamente o papel de dar voz a esses grupos e de informar a população brasileira a história do seu país. (PROFESSORA A, 2022).

(II) Extremamente importante, pois este País chamado Brasil construiu sua história econômica e expansão fronteiriíssima se apoiando nos ombros, sangue e suor dos homens e mulheres negras. Este povo que é nosso povo não pode deixar de ser valorizado. Seu trabalho, sua cultura e sua história entrelaçam-se com a nossa. (PROFESSOR J, 2022).

(III) Sim, pois se constitui em não só desconstruir estereótipos e conceitos que em nada contribuem para o entendimento sobre a temática, bem como construir bases que superem a ideia de que só se falar em escravidão. E assim, poder expandir horizontes e mostrar a cultura dos países que compõem a África e sua gente. E como ela nos enriqueceu culturalmente e socialmente. (PROFESSOR K, 2022).

Esses depoimentos, entre outros, muito se aproximam do nosso posicionamento, quando afirmamos que é imprescindível acabar com o reducionismo escravista que envolve a identidade da população afro-brasileira, que é preciso iniciar o reconhecimento dessa população na participação



da construção das culturas nacionais, fazendo-se necessário termos narrativas que tratem a negra e o negro não apenas como a escrava e o escravo, aquelas e aqueles que vivem em condições precárias de sobrevivência, mas também que abordem a riqueza e os problemas apresentados por sua cultura, por sua atuação social, ou seja, tratem da multiplicidade de posições que ocupam ao longo da História.

Provocamos as e os respondentes com a seguinte indagação: No contexto do que institui a Lei nº 10.639/2003 (incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da presença da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana"), qual a sua opinião sobre a assertiva a seguir? Da informação à nova mentalidade e à ação efetiva, há muito que desfazer, refazer e fazer.

As respostas, em sua maioria, demonstram um entendimento da necessidade de se levar para o interior da escola e da sala de aula a temática em questão. Seguem algumas.

(I) Sim, pois o próprio negro muitas vezes não se aceita, até mesmo pelo racismo constante que sofrem. (PROFESSORA D, 2022).

(II) A caminhada é longa e a inclusão da temática nos ensinamentos como obrigatória é apenas o início dela, ainda se faz necessária muitas outras medidas a serem adotadas para construir uma maior equidade entre os povos do nosso próprio país. (PROFESSORA A, 2022).

(III) Sim, há muito a desfazer, herança ainda da época da colonização e enraizado, na sociedade. (PROFESSOR E, 2022).

(IV) É preciso sempre persistir na luta para implementar essa lei de forma efetiva e assim ver resultados reais na sociedade. (PROFESSORA B, 2022).

(V) É necessário um trabalho coletivo, no qual atua a educação familiar, escolar e o poder público. (PROFESSORA F, 2022).

(VI) Primeiramente a conscientização da importância e a relevância desse povo na construção da história desse país. Tem-se muito a fazer pela cultura e por todo povo negro. (PROFESSOR G, 2022).

(VII) Na adesão, discussão/reflexão e no próprio estabelecimento dialético das temáticas importantes à desconstrução de alguns pontos é essencialmente necessário para adentrar numa mentalidade que contemple esses novos entendimentos. (PROFESSOR H, 2022).

E em consonância com a resposta anterior, todas e todos afirmam trabalhar, em suas aulas de História, personagens negras. Zumbi⁸ foi unanimidade. Foram citadas também, Dandara, Aqualtune, Aleijadinho, Teresa de Benguela, André Rebouças, Luiz Gama, Maria Firmina dos Reis, João Cândido, Antonieta de Barros, Harriet Tubman, Carolina de Jesus, Nelson Mandela, Pelé, Marielle Franco, Ângela Davis e Conceição Evaristo.

“Muito importante”. Foi assim que o professor L, com mais 10 (dez) anos de docência, autodeclarado branco e que sempre apresenta respostas lacônicas, colocou-se diante da questão:

⁸ Zumbi dos Palmares (1655-1695) foi o último líder do Quilombo dos Palmares (situado na capitania de Pernambuco, região da serra da Barriga, hoje, o local é União dos Palmares, no estado de Alagoas) e, também o de maior relevância histórica. Há poucos dados sobre sua vida pessoal, mas sabe-se que era casado com Dandara, que lutava ao seu lado (CAMPOS, 2011).



Na sua opinião, qual a importância para as alunas e alunos serem informados das experiências de ser, viver, pensar e realizar das personagens negras?

As e os demais respondentes apresentaram respostas mais elaboradas, que transitam pela questão das pessoas conhecerem as suas origens, do autoconhecimento, da construção da autoimagem, da necessidade de luta e resistência ao preconceito e discriminação, da cidadania e da vivência de um currículo que não seja focado unicamente na visão eurocêntrica. Uma vez que tudo isso: “É extremamente importante, para assim construir uma sociedade igualitária e humana”.

(I) Conhecer a própria história. (PROFESSOR H, 2022)

(II) Reconhecimento da própria descendência e cultura (PROFESSORA E, 2022).

(III) A de se sentirem representadas e terem identidade (PROFESSORA A, 2022).

(IV) Conhecer a importância desse povo [povo negro] na construção da sociedade e do país (PROFESSOR G, 2022).

(V) É de grande valia, pois é necessário conhecer as nossas raízes e não só conhecermos a história do branco colonizador (PROFESSORA D, 2022).

(VI) Mostrar aos alunos que toda informação de resistência, força, luta e história de um povo merece nosso respeito e evolução de mentalidade (PROFESSORA I, 2022).

(VII) Tentar mostra a importância do assunto e que podemos sim mudar essa realidade, depende de cada um (PROFESSORA F, 2022).

(VIII) Primeiro saber que os Negros ajudaram a erguer este País, segundo, valorizar a história particular de cada um, pois somos País diverso, terceiro saber que não é pelo fato de ser negro que não se obtenha e não se possa obter sucesso e conquistas importantes. Esses personagens provaram seu valor, enfrentaram os tabus e mostraram grandeza. Isso deve servir de incentivo e ânimo na luta contra a discriminação e preconceito (PROFESSOR J, 2022).

(IX) Para mostrar que devemos ter um olhar amplo e sem as amarras eurocêntricas, permitindo o crescimento, a reflexão e a ação para uma transformação efetiva da realidade (PROFESSOR K, 2022).

As experiências de ser, viver, pensar e realizar das personagens negras se deram num determinado contexto histórico, ou seja, num cenário econômico, social, político e cultural. Uma multiplicidade de circunstâncias relacionais, temporais e de localidade deram significado à emergência dessas personagens e às suas ações. A partir deste entendimento, solicitamos que as e os respondentes nos dissessem se nas suas aulas da disciplina História é destacado o contexto que fez emergir a personagem negra ou apenas mencionado que aquela personagem é negra. Foi unânime a resposta positiva, acompanhada de justificativa. Tendo o professor G ressaltado que: “Nas poucas vezes em que se fala no negro se deu pelo contexto que fez emergir”.

Excetuadas/os docentes da escola da comunidade quilombola Negro do Osso⁹, em que o professor L respondeu: “Sim. Manoela foi a precursora da comunidade Quilombola Negros do

⁹ Para informações consulte: <https://cpisp.org.br/negros-do-osso/> e ARCANJO, Juscélio Alves. Terras de preto em Pernambuco: Negros do Osso – etnogênese quilombola (<http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/8769>).



Osso. Veio da Usina de Catende e se fixou na comunidade. Assim povoando”. As demais professoras/professores desconhecem alguma personagem que faça parte da herança negra da comunidade em que sua escola está inserida. Entretanto, consideram relevante essa informação para sua atuação. Teve quem chamasse a atenção para o fato de que: “[...] A herança dela [da escola em que atua] é branca e religiosa. Embora, hoje, a maior demanda por frequência seja de negros e indígenas. Por isso a necessidade de se trabalhar na sala de aula as matrizes africana e indígena” (PROFESSOR J, 2022).

Devido a pandemia da COVID-19, as aulas estavam acontecendo de forma remota. Motivo que se justifica termos aplicado o questionário por correio eletrônico (E-mail). Diante dessa situação, procuramos saber se todo o programa curricular havia sido vivenciado ou se foram priorizados alguns conteúdos. E que, no caso de terem sido priorizados alguns conteúdos, como se deu a escolha do que seria ensinado. Fomos informados de que: “os coordenadores de área (Ciências Humanas) enviaram o planejamento bimestral já elaborado”. Sendo, “todo o conteúdo vivenciado, pois ele vem direto da Secretaria de Educação”. Apesar da maioria se encaixar nisso que foi dito, 3 (três) depoimentos foram destoantes.

(I) Particularmente, levei em consideração vários aspectos. Entre eles, destacam-se conteúdos que ofertassem fundamentos elementares da disciplina, da cultura local, etc. Não afugentar as bases era a minha prioridade. (PROFESSOR H, 2022).

(II) Foram priorizados os conteúdos que pudessem estar mais próximos da realidade cultural, comunitária e histórica dos alunos. (PROFESSOR J, 2022).

(III) Procurei contextualizar à realidade dos educandos. (PROFESSOR K, 2022).

Finalmente, procuramos identificar quais dificuldades encontradas no ensino remoto de História. Foram pontuados: os problemas de conexão com a internet, a falta e má qualidade dos equipamentos e o desinteresse e pouca interação das alunas e alunos foram recorrentes.

A professora A recém-formada em História e com pouco tempo de atuação docente deu o seguinte depoimento:

Sim, somos ensinados a priorizar matérias vistas como mais importantes, a exemplo da Matemática e Português, e, em um momento onde há um desgaste físico e mental generalizado, o escanteio para disciplinas como História aumentou drasticamente. Em aulas remotas há muitas vezes uma limitação para algo mais espontâneo e com maior interação entre aluno-professor através de debates, por exemplo, algo fundamental para o ensino de História, onde o professor poderá identificar melhor a compreensão dos seus alunos sobre determinada temática, e sanar suas dúvidas. Sem isso, o ensino de História se torna muitas vezes cansativo para esses alunos, não os instigando a participarem das aulas remotas de História. (PROFESSORA A, 2022).



Sendo a História, a Sociologia, a Antropologia e a Política conhecimentos hermenêuticos, eles se deparam com evidências de acontecimentos que não mudam, o que irá mudar é a interpretação que se dará sobre esses fatos. Fustigar educadoras/res e educandas/os para que se municiem de conhecimentos, possibilitará que construam novas narrativas acerca de ideias desses acontecimentos que se encontram sedimentadas e que naturalizam e reforçam privilégios e visões positivas de determinadas frações da sociedade em detrimento de outras.

Nossa enquete com as professoras e os professores da Rede de Ensino Municipal de Pesqueira-PE, teve como objetivo o de verificar se, ao lidar com as questões étnico-raciais, reforçam as narrativas existentes ou apresentam outras perspectivas, sentem-se à vontade para discutir essas questões e se estão receptivas/os à ideia de serem agentes fomentadoras/res dessas discussões e vivências na escola e em sala de aula. Isto porque, ao ensinar conteúdos de História, podem desenvolver e suscitar uma consciência crítica que supere o que está estabelecido, fomentando uma reflexão questionadora sobre os acontecimentos, relacionando-os com o que se vive no presente. Certamente, no que diz respeito às questões étnico-raciais, um ensino pautado por essa perspectiva, contribuirá com a constituição de uma identidade mais positiva das educandas e educandos. Por meios de novas atitudes didático-pedagógicas e, talvez, fazendo uso de novos recursos, as professoras e professores devem levar as suas educandas e seus educandos a relacionarem a identidade individual às identidades coletivas e sociais.

CONCLUSÃO

Os dados fornecidos pelas e pelos docentes demonstram um entusiasmo voluntarista em tratar das questões étnico-raciais, mas, em muitos momentos, evidenciam a necessidade de ações institucionais nessa perspectiva. Daí, defendermos que essas e esses profissionais sejam fustigados a se municiarem de conhecimentos que lhes possibilitem construir, de forma fundamentada, novas narrativas acerca de ideias que envolvem as questões étnico-raciais, revolvendo aquelas que se encontram sedimentadas e que naturalizam e reforçam privilégios e visões positivas de determinadas frações da sociedade (não negras) em detrimento de outras (negras).

Se se aliam narrativas que lidam apenas com a negra e o negro escravos e com a negra e o negro que vivem em condições precárias de sobrevivência, com uma educação escolar desprovida de criticidade, sedimenta-se uma autoimagem negativa na e no educando negro. Uma vez que uma formação precária tende a levar a pessoa a absolutizar tudo que ouve, ou seja, tomar os juízos de valores que são feitos dela como verdade absoluta, a pouca informação e má formação não aguçam o senso crítico. As imagens que se fazem de uma pessoa tendem a ser assumidas por ela.



No que diz respeito às e aos educandos negros, a valorização de personagens negras, apresentando-as em diversas funções sociais, contribui para a construção de uma autoimagem positiva e leva os demais grupos étnicos a considerarem natural a presença de afro-brasileiros em cargos outros que não sejam apenas os de subserviência. Além disso, no tocante às e aos educandos negros, a referida valorização possibilita-os tomar para si a história e cultura do grupo, suas raízes, suas lutas e, assim, assumir a sua negritude.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019 (Feminismos Plurais).
- ASSIS, Dayane Nayara Conceição de. Corpos negros e representação social no Brasil: uma discussão de gênero e raça. **Revista da ABPN**, v. 9, n. 21, nov. 2016 – fev. 2017, p.123-134.
- BARBUJANI, Guido. **A invenção das raças: existem mesmo raças humanas?** Diversidade e preconceito racial. Trad. Rodolfo Ilari, São Paulo: Contexto, 2007.
- CAMPOS, Andreilino. **Do quilombo à favela: a produção de “espaço criminalizado”** no Rio de Janeiro. 4 ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- GOMES, Flávio. **Negros e política (1888-1937)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005 (Descobrimos o Brasil).
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. São Paulo: Cortez, 2008 (Coleção Preconceito; v. 6).
- JURADO, Maria Teresa Ferreira. **O que é racismo estrutural**. Disponível: <https://www.brasildedireitos.org.br/atualidades/o-que-racismo-estrutural?/noticias/488-o-que-racismo-estrutural>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- LIMA, Gildete Rainha de; REZENDE, Alexandre Luiz Gonçalves de. Representações sociais da discriminação racial por adolescentes no contexto escolar. [Anais] XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte Salvador – Bahia – Brasil 20 a 25 de setembro de 2009. Disponível: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6227/1/EVENTO_Representa%C3%A7%C3%B5esSociaisDiscrimina%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.
- MACEDO, José Rivair. **História da África**. São Paulo: Contexto, 2013.
- MATTOSO, Kátia de Queirós. **Ser escravo no Brasil**. Trad. James Amado, São Paulo: Brasiliense, 2003.



MENDES, A. R.; DOHMS, K. P.; LETTNIN, C. et al. **Autoimagem, autoestima e autoconceito**: contribuições pessoais e profissionais na docência. IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

MENDES, Eunice; JUNQUEIRA, Luiz Augusto Costacurta. **Comunicação sem medo**. 7 ed., São Paulo: Gente, 1999.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Vida Adulta**: personalidade e desenvolvimento. Porto Alegre: Sulina, 1978.

MOURA, Abdias. **Sexo, nação e cor**: ensaio sobre o preconceito. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Racismo, Preconceito e Discriminação**. 2 ed., Brasília: 2005.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Preconceito e autoconceito**: identidade e interação na sala de aula. 4 ed., Campinas-SP: Papirus, 2005 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico)

ORLANDI, E. P. **Discurso, imaginário social e conhecimento**. Em Aberto, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questões raciais no Brasil 1870 – 1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SOVIK, Liv. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da. **A escola mudou**. Que mude a formação de professores. Campinas-SP: Papirus, 2010 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

VISENTINI, Paulo Fagundes; RIBEIRO, Luiz Dario Teixeira e; PEREIRA, Analúcia Danilevicz. **História da África e dos africanos**. Petrópolis: Vozes, 2013.

Enviado em: 22/05/22
Aprovado em: 26/07/2022

Página 144