



Ministério da Educação – Brasil
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM
Minas Gerais – Brasil
Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas
Reg.: 120.2.095 – 2011 – UFVJM
ISSN: 2238-6424
QUALIS/CAPES – LATINDEX
Nº. 15 – Ano VIII – 05/2019
<http://www.ufvjm.edu.br/vozes>

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NOS QUINZE ANOS DA LEI 10.639/03: interfaces, memórias e experiências educativas de afrodescendentes em Pirapora-MG.

Prof. Msc. Ricardo Tadeu Barbosa
Doutorando em Educação pela
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC/MG - Brasil
Docente Efetivo do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
Campus Pirapora
Minas Gerais – IFNMG – Brasil

<http://lattes.cnpq.br/6650708594631518>

E-mails: ricardotb.barbosa@gmail.com / ricardo.barbosa@ifnmg.edu.br

Resumo: Esse artigo se configura como parte dos estudos que venho desenvolvendo no curso de Doutorado em Educação, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) e analisa os mecanismos de sustentação do racismo e propõe entender os elementos que reafirmam ou dissimulam a sua presença na sociedade brasileira, tratando a especificidade do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, *Campus Pirapora*. Nessa perspectiva, perscrutaremos as origens e especificidades conjunturais e estruturais do racismo no seio da referida instituição na tentativa de entender a sua permanência através dos tempos como um processo de longa duração histórica. Por assim dizer, será apresentada a partir de debates e interlocuções com a Filosofia, as Ciências Sociais e Humanas, uma breve história da presença negra no Brasil, que destacará como ponto de partida a diáspora, perpassando pelas justificativas cientificistas do final do século XIX, no propósito de (re) discutir o conceito de “raça” para a antropologia cultural e analisar como o preconceito racial no Brasil se configura como um elemento de longa duração que se assenta no “mito da democracia racial” Freyreana. Trata-se, sobretudo, de um estudo qualitativo, de bases orais e narrativas e de teor etnometodológico. Pretende-se, outrossim, registrar memórias orais de sujeitos protagonistas de histórias de preconceitos, trazendo vozes historicamente

silenciadas para o debate crítico e acadêmico. Nessa perspectiva, alunos e alunas negras são sujeitos a narrarem suas próprias histórias, chamados a nos contar suas experiências de vida em relação ao ensino público federal num contexto de forte tradição afro-brasileira. Partindo desse pressuposto, buscamos compreender como a dimensão étnico-racial se apresenta e se articula a outros aspectos e dimensões de contextos de vida em sociedade, assim como influencia suas estratégias e modos de perceber a si mesmo e a outros negros/as no corpo sócio educacional. Com base nas discussões acima citadas, serão oferecidos alguns apontamentos que focalizarão a Educação antirracista como proposta de superação do racismo na nossa sociedade e uma análise do suporte que a Educação, pautada no campo das interpelações subjetivas, pode contribuir como ação efetiva de transformação da realidade social, alicerçada no respeito às diferenças e na diversidade étnico-cultural, pautada na defesa da igualdade racial.

Palavras-chave: Racismo. Educação antirracista. Narrativa. Memória.

Introdução

As desigualdades sociais existentes no país manifestam-se claramente na distribuição de renda, de bens e serviços, na discriminação de gênero, de cor, de etnia, de acesso à justiça e aos direitos humanos. É preciso comprometer-se com um projeto de desenvolvimento justo, igualitário e sustentável, o que significa assumir o social como eixo, apoiar-se no princípio da democratização do Estado e das relações sociais, exigir do governo o comprometimento com os interesses da grande maioria da sociedade e assumir radicalmente a defesa dos anseios públicos. (BRASIL, 2004, p.17)

Refletindo acerca da citação acima e na abrangência espacial deste estudo, entendemos ser necessário revelar alguns dados sobre a cidade de Pirapora-MG, articulando assim, suas particularidades educacionais, políticas e sociais.

O referido município¹ é conhecido pelo baixo índice de incremento social e econômico (IBGE, 2012) é carente de determinadas políticas de desenvolvimento

¹ O município de Pirapora – MG está inserido na microrregião Norte do Estado de Minas Gerais, na margem direita da zona do Alto Médio São Francisco, ocupando uma área territorial de 582 km² e se destacando como polo microrregional. Pirapora teve, há algumas décadas, uma importante função como centro econômico e entroncamento de transporte intermodal da região norte e noroeste do estado. Com a perda do seu antigo aeroporto e de suas linhas aéreas regulares, da estação ferroviária e do trem diário para a capital do estado e da navegação pelo Rio São Francisco, com barcos para Juazeiro, no estado da Bahia e Petrolina, em Pernambuco, perdeu a maior parte dessa função, atualmente preenchida, principalmente, pela cidade de Montes Claros. Incoerentemente com o processo desse declínio, houve um crescimento industrial do município, com suas indústrias exportando para países em quase todos os continentes, atualmente.

regional. Há, por assim dizer, uma demanda social local que necessita da implementação de políticas públicas para o desenvolvimento e a promoção da igualdade de direitos e de cidadania. Sabemos que várias políticas públicas e de Ações Afirmativas² que tocam as questões étnico-raciais³, estão sendo executadas pelo atual governo (vide documentos em anexo). Além disso, fortes investimentos em obras literárias, artísticas e científicas estão sendo subsidiadas pela União na perspectiva da implementação das citadas Ações Afirmativas relacionadas questão afro-brasileira e seus produtos distribuídos em instituições de ensino básico no sentido de desenvolver políticas de promoção da igualdade racial. Entretanto, é também sabido que por si só uma ou mais leis não resolvem os problemas sociais. Nesse particular, conhecer o imaginário social dos envolvidos com a educação local, suas práticas e ações educativas podem nos oferecer mecanismos de conhecimento qualitativos da aplicação prática dessas políticas de educação das relações étnico-raciais.

Esse estudo trata, na verdade, de perscrutar as vicissitudes da implementação das políticas públicas ligadas à Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (BRASIL, 2003) no município de Pirapora, focando especificamente o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Câmpus Pirapora situado na Rua Humberto Mallard, nº 909, Bairro Nova Pirapora, na tentativa de conhecer e contrapor os métodos de atuação docente no tocante as ações de uma educação anti-racista e as influências recebidas pelos alunos que compõem o quadro de discentes da referida instituição de ensino, assim como, conhecer as trajetórias de vida e percepções do cotidiano racista de alunos e alunas negras secundaristas da instituição assinalada.

²Numa sociedade como a brasileira, desfigurada por séculos de discriminação generalizada, não é suficiente que o Estado se abstenha de praticar a discriminação em suas leis. Vale dizer que cabe ao Estado esforçar-se para favorecer a criação de condições que permita a todos se beneficiarem da igualdade de oportunidade e eliminar qualquer fonte de discriminação direta ou indireta. A isto é dado o nome de Ação Afirmativa ou Ação Positiva, que compreende um comportamento ativo do Estado em contraposição à atitude negativa, passiva e limitada à mera intenção de não discriminar.

³ Tratamos especificamente das Leis nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003; que alterou a Lei 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 e da Lei 11.645 de 10 de março de 2008; que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 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".

É pertinentemente salutar dizer que a escolha desse objeto está ligada à facilidade da minha inserção e atual vínculo de pertencimento institucional neste município e na comunidade local. Não obstante, é exatamente pelo meu enquadramento nessas duas frentes que em mim suscitou a presente proposta de pesquisa. Um segundo ponto de destaque de pertinência desse trabalho está alicerçado na elevada contingência de habitantes afro-descendentes e de comunidades remanescentes de quilombolas que esta macrorregião possui. A articulação entre esses dois pontos torna essa pesquisa de extrema relevância para as comunidades local e acadêmica, pois poderá oferecer subsídios de análise para o entendimento de como, nos planos sócio-político-educacional, estão sendo encaminhadas as discussões sobre a política de promoção igualdade étnico-racial e como ela está sendo entendida e (re) significada por docentes e alunos dos cursos médios das instituições de ensino acima citadas e quais as repercussões dessa política na convivência diária entre as diferenças que compõe o quadro multicultural dos educandos.

Não obstante, partimos do pressuposto de que numa educação voltada para a diversidade e a convivência entre as diferenças objetiva-se o aspecto formador da educação. Assim, sabemos que, diferentes “raças”, etnias, valores, costumes, hábitos, religiões e culturas transitam nos espaços educacionais. Conhecer essas diferenças extraíndo dela pontos de convergência e diálogo, também justifica essa pesquisa. Cabe ainda salientar que pensar a articulação entre educação, cidadania e raça significa ir além das discussões sobre temas transversais ou propostas curriculares emergentes. Representa, por assim dizer, o questionamento acerca da centralidade da questão racial da prática pedagógica, nos projetos e nas políticas educacionais e na luta em prol de uma sociedade democrática que garanta a todos/as o direito a cidadania plena.

O entendimento inequívoco de que a construção de identidades sociais e coletivas passa pelo conhecimento da própria História, não no sentido de resgatá-la idealisticamente, mas de fazê-la presente como referência cultural, é um dos pontos centrais deste estudo. Nessa perspectiva, esta proposta de pesquisa pretende perscrutar os mecanismos e sutilezas do racismo no imaginário coletivo da sociedade piraporense e como ele se manifesta e corporifica no cotidiano e no ambiente de formação humana e escolar no referido município. A sustentação

teórica deste trabalho está pautada na perspectiva de se analisar as desigualdades raciais como um dado importante da realidade brasileira e como um subproduto das relações históricas e sociais. Os resultados destacam o entendimento de que construção da identidade e corporeidade negras, ainda não tem sido uma temática privilegiada pelo campo educacional e que a diversidade étnico-cultural é um dos caminhos que possibilitam o diálogo na busca da superação do preconceito racial. Não obstante, evidenciou-se a necessidade de que a escola caminhe na perspectiva de uma organização multicultural, educando as novas gerações na convivência, respeito e valorização das culturas plurais.

O presente trabalho norteia-se pelas seguintes perguntas: isto é, como os discentes negros entendem e reelaboram as políticas de Ações Afirmativas no seu cotidiano escolar? Como as identidades e corporeidades negras são vistas pelos discentes afro-brasileiros no âmbito da sua formação cultural? Quais as relações entre as trajetórias, vivências e trocas culturais de alunos afrodescendentes em cursos de ensino médio e técnico com as políticas de Ações Afirmativas na esfera da formação educativa? No processo de diversidade e hibridismo que marcam nossa identidade, assim como, na dialética dos fluxos e refluxos culturais que interagem no campo do imaginário coletivo, quais as esperanças, medos, frustrações e arcabouços ideológicos são depositados na matrícula desses alunos/as negros/as e como esses emaranhados de expectativas são reelaborados durante o percurso de formação na referida instituição? O objetivo geral desse estudo é perscrutar as repercussões das políticas públicas para a promoção da igualdade racial no meio das diferenças que compõe a convivência diária do quadro multicultural de alunos e alunas dos cursos médio e técnico do IFNMG, *Campus Pirapora*, assim como conhecer as trajetórias de estudantes afro-brasileiros nos contextos das suas culturas, imaginário e identidades coletivas.

História, Limites e Desafios ao Povo Negro Brasileiro: Origens do Preconceito

Encontramos, [...] aqui o homem em seu estado bruto. Tal é o homem na África. Porquanto o homem aparece como homem, põe-se em oposição à natureza; assim é como se faz homem. Mas, porquanto se limita a diferenciar-se da natureza, encontram-se no primeiro estágio, dominado pela paixão, pelo orgulho e pela pobreza; é um homem estúpido. No estado da selvageria achamos o africano, enquanto podemos observá-lo e assim tem permanecido. O negro representa o homem natural em toda a sua barbárie e violência; para compreendê-lo devemos esquecer todas as representações europeias. Devemos esquecer Deus e a lei moral. Para compreendê-lo exatamente, devemos abstrair de todo respeito e moralidade, de todo o sentimento. Tudo isso está no homem em seu estado bruto, em cujo caráter nada se encontra que pareça humano. (HEGEL, 1928, p. 193-194)

A imagem comum da África é algo como está descrito acima, ou seja, de um continente único e sem história, dominado por seres hostis em volta de enormes florestas e rodeado por pobreza e miséria absolutas. Há ainda, uma visão de um homem pré-histórico – com toda a carga negativa que o conceito representa – caracterizado por uma cultura estagnada, sem condições de ascensão social ou como um agente passivo doente e maltrapilho: sem civilização e alheio às possibilidades de transposição à vida moderna.

Nos meios intelectuais da Europa moderna os africanos eram vistos como povos que não dominavam o registro da escrita. Nesse sentido, difundia-se a errônea ideia de que eram “povos sem história” e condenados a estagnação social por sua natureza selvagem. Não obstante, ao continente africano foi atribuído o caráter homogêneo e uniforme, desrespeitando sua pluralidade cultural, étnica e histórica. Nesse ínterim, sugere-se o contexto de situar o continente como “Áfricas”, haja vista seus diversos estágios de desenvolvimento, assim como pela sua povoação heterogênea contra o discurso legitimado, principalmente, pelas ciências naturais, que intencionalmente tratava de difundir posições “científicas” falaciosas como fundamento de política imperialista disfarçada pelos ideais de desenvolvimento e progresso. A sociologia positivista do século XIX centrou seu foco de combate a civilizações que mantêm e cultivam a oralidade na transmissão de suas culturas. Nesse particular, dois historiadores lançam luz a essa perspectiva assinalando que:

A educação ocupava uma parte importante da vida urbana. Cada aspecto da vida cotidiana permitia uma forma de aprendizado. A formação da juventude seguia um programa preciso e velava sobre a aquisição de virtudes morais, habilidades manuais, técnicas e guerreiras, atividades

artesanais, comerciais ou místicas. Esse aprendizado também incluía o desenvolvimento corporal, a sociabilidade, a obediência à ordem, o respeito à parentela, laços de sangue e autoridade. A educação se fazia também quer oralmente [...] ou pelo exemplo, mesmo que algumas populações conhecessem e praticassem a escrita. O objetivo era perpetuar a memória coletiva, fazendo com que a identidade étnica fosse perpetuada. (DEL PRIORE; VENÂNCIO, 2004, p. 20-21)

A História do povo brasileiro foi marcada pelo modelo de escravidão moderna e pela dualidade social e hierárquica entre senhores e escravos. Os indígenas brasileiros eram considerados pelos portugueses como portadores de uma cultura inferior e desconhecedores da doutrina cristã. Destarte, a situação dos indígenas brasileiros, que foram os primeiros a serem escravizados pelos portugueses, esteve ligada a sua - suposta - inocência e pelos costumes particulares, tidos como remanescentes do Jardim do Éden (*Visão do Paraíso*). Por caracterizarem os indígenas como seres desprovidos de “alma”, os portugueses atribuíam aos *gentis* à categoria de não humanos. Entretanto, ainda na primeira metade do século XVI, o papa reconheceu a plena condição humana dos ameríndios, fornecendo argumentos para conter as violências que ocorriam, sobretudo, na América espanhola. Nesse particular, a substituição do trabalho compulsório indígena pelo africano no Brasil foi baseada na possibilidade de ganhos econômicos com a diáspora negra⁴. Não obstante, o passado escravocrata brasileiro, principalmente no que tange à família patriarcal no nordeste açucareiro, foi teorizado por Gilberto Freyre na obra *Casa Grande & Senzala* como uma *confraternização nos trópicos*. As teses de Freyre foram analisadas pelo antropólogo Kabengele Munanga, que aponta a criação do mito da democracia racial tem uma profunda penetração na construção e no conseqüente alargamento do racismo em nossa sociedade. Para ele:

O mito de democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. (MUNANGA, 2000, p. 89)

⁴ (Cf.) RODRIGUES, Jaime. **De costa a costa**: escravos, marinheiros e intermediários do tráfico negreiro de Angola ao Rio de Janeiro (1780-1860). São Paulo: Companhia das Letras, 2005. 420p.

Essas visões se tornaram oficiais e ainda costumam ser encontradas em materiais didáticos destinados a estudantes da educação básica. No entanto, não denotam a luta do povo negro escravizado que lutou desde o início da escravidão contra a violência que lhes era submetida. Esse tipo de explicação que dissimula e banaliza a dose agressiva e brutal da coerção imposta aos negros serviu de pilar na construção de uma sociedade racista velada, escondida por detrás de preconceitos étnicos e “raciais”. No Brasil a definição de raça parece estar intrinsecamente aliada aos termos classe e identidade. Se buscarmos hoje a definição do que significa “ser brasileiro”, a resposta dependerá como os indivíduos percebem a si mesmos e aos indivíduos à sua volta, ou seja, de como se faz sua construção subjetiva por cada um daqueles que - segundo Darcy Ribeiro - marca o nosso povo *nossa ninguentade*⁵; pois somos tantas culturas, tantas misturas, que se pode dizer que somos múltiplos. Entretanto, o que por ele é visto com fatalidade por ser visto de outra maneira: justamente a diversidade possibilitou o surgimento de uma nova identidade, que conciliam todas aquelas que a formaram. Jeffrey Lesser alerta para o fato de o estudo das diferentes nações que compõem o Brasil foi por muito tempo deixado de lado por conta da cor da pele e do fato destas pessoas serem oriundas de uma pátria não-branca. Jeff Lesser afirma que:

uma identidade nacional única ou estática jamais existiu: a própria fluidez do conceito fez com que ele se abrisse a pressões vindas tanto de baixo quanto de cima. A brancura continuou como um requisito importante para a inclusão na 'raça' brasileira, mas o que significava ser 'branco' mudou de forma marcante entre 1850 e 1950. (LESSER, 2001, p. 21).

O conceito de identidade nos remete sempre à noção de especificidade, singularidade e a sensação de que possuímos uma existência e individualidade próprias que são formadas por uma totalidade integrada. Nesse particular, podemos assinalar que a identidade pode resultar tanto num processo de auto definição como da maneira segundo a qual o indivíduo internaliza as características que lhe são atribuídas pelo corpo social, sem, entretanto, obedecerem a um modelo fixo e acabado. Para uma análise acerca da construção das identidades sociais e coletivas torna-se imperativo buscar entendê-las a partir das relações que os membros de certos grupos articulam com os considerados por *diferentes*. Ademais, é no interior

⁵ (Cf.) RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

dessas relações que as identidades se constroem e se modificam. A perspectiva do debate aqui proposto destaca que a construção da identidade é um processo histórico e que os mecanismos hegemônicos de reprodução simbólica estigmatizam a população afro-brasileira e obstaculiza a formação de identidades positivas do negro. Pierre Bourdieu assinala que:

Abolir o estigma realmente [...] implicaria que se destruíssem aos próprios fundamentos do jogo que, ao produzir o estigma, gera a procura de uma reabilitação baseada na auto-afirmação exclusiva que está na própria origem do estigma, e que se façam desaparecer os mecanismos por meio dos quais se exerce a dominação simbólica e, ao mesmo tempo, os fundamentos subjetivos e objetivos da reivindicação da diferença por ela gerados. (BOURDIEU, 2009, p.127)

A identidade negra surge, então, da dinâmica conflituosa entre a visão dominante eurocêntrica, que nega os referenciais negros, e a busca pela valorização desses referenciais por esse segmento da população. Ou seja, de um sentimento de perda, negação, constrói-se uma autoimagem positiva e ativa da pessoa negra. É uma resposta política à situação de opressão na qual a população negra, descendente de africanos escravizados, se encontrou ao longo da história do Brasil.

Por Uma Educação Antirracista

O discurso atualmente utilizado pelos sistemas de ensino é o da diversidade. No entanto, como pensar em políticas heterogêneas se o pressuposto dominante é que todos, em abstrato, são iguais? Historicamente, para os sistemas escolares, nunca houve diversidade nem racismo na Educação. Sempre todos foram tratados igualmente. O que se faz necessário questionar é se essas concepções de igualdade e democracia são realmente abrangentes e inclusivas. Nessa perspectiva, cabe aos educadores à tarefa de não se limitarem a aceitar acriticamente essas proposições que, normalmente, vêm de cima pra baixo. Tratando da reprodução do racismo no cotidiano escolar, o antropólogo Kabengele Munanga entende que:

Alguns dentre nós – professores e educadores – não receberam o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação delas resultadas colocam quotidianamente em nossas vidas profissionais. Essa falta de preparo, que devemos considerar como o reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental de

nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, não podemos esquecer que somos fruto de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. (MUNANGA, 2005, p. 15)

O racismo presente no cotidiano escolar deve ser enfrentado pedagógico e transversalmente, de forma que possibilite um diálogo inter/intracultural na construção de processos educativos em todos os segmentos institucionais. A Educação tem que ser vista como uma relação complexa em que todos os setores institucionais atuem na formação de cidadãos plenos. Essas indicações apontam para a necessidade de construção de um projeto pedagógico aberto à diversidade cultural humana e sua pluralidade e riqueza. Não obstante, tal abertura implica num reexame dos processos produtivos da diversidade cultural brasileira, suas tensões e contradições. Partimos do pressuposto de que é necessário construir uma abordagem trans-cultural-dialógico-crítica na educação. Essa abordagem deverá relativizar os lugares culturais de origem dos sujeitos a fim de desenvolver um efetivo diálogo com os seres humanos em formação. Ademais, a Educação lida com sujeitos concretos e que ela é um elo que nos liga com o mundo social, natural e cultural. Entretanto, esta relação tem se mostrado fragmentada de tal modo que cada fenômeno observado ou vivido é entendido ou percebido como fato isolado. Isso significa dizer que não há um único sentido para todas as coisas, mas sim uma rede de relações que lhes dão sentido ou significado. Por assim dizer, salienta-se que a opção da construção de relações sociais pautadas na ética e nos princípios de uma educação cidadã passa, necessariamente, pela compreensão de que os sujeitos presentes na relação educativa vêm de diferentes contextos socioculturais e são portadores de diversas singularidades e visões de mundo. Portanto, articular a perspectiva de uma Educação Cidadã com a transversalidade da diversidade racial significa ir além de uma mudança conceitual ou uma possibilidade teórica, mas, sobretudo, uma postura política e pedagógica. Nesse direcionamento, Nilma Lino Gomes aponta que para se estabelecer uma escola verdadeiramente democrática torna-se necessário instituir relações socioculturais com as diferenças. Para ela:

Conhecer, respeitar e tratar pedagogicamente essas diferentes experiências socioculturais é um dos passos para a construção de uma escola democrática. Assim, possibilitar o diálogo entre as várias culturas e visões de mundo, propiciar aos sujeitos da Educação a oportunidade de conhecer, encontrar, defrontar e se aproximar da riqueza cultural existente nesse ambiente é construir uma educação cidadã. (GOMES, 2001, p. 91).

Em relação ao funcionamento do racismo institucional, Oracy Nogueira (1998), apresenta uma análise em que o preconceito se revela através das hierarquias sociais, principalmente, na tonalidade das peles, fazendo com que os de cútis mais clara (e principalmente, os “brancos”), tomem as camadas e posições sociais de maior prestígio.

No Brasil, o que se tem sido comumente chamado de racismo institucional, são as relações que se amparam por meio das discriminações indiretas. As instituições são mecanismos que impõem e reproduzem “normas sociais”. Essa força institucional, que praticamente é invisível, torna também as desigualdades invisibilizadas. Assim, os privilégios seculares da camada “branca” não é vista ou fica obscurantizada e aos negros, dá-se certo conformismo social de que a desigualdade é meramente atribuídas a fatores econômicos e históricos. Nas entrevistas, muito do que está aqui colocado, aparecerá com muito mais clareza e força.

Narrativas e Metodologia em História Oral

A entrevista oral é o material derivado da linguagem verbal e quando apreendidas por meio de gravações eletrônicas configuram-se o que entendemos por fonte oral. Não obstante, a História Oral trata de centralizar os testemunhos como ponto fundamental, privilegiado e básico das análises. Isto implica em formular as entrevistas como um epicentro da pesquisa em que o protagonista de todo aparato metodológico seja a própria narrativa. O método de História Oral consiste num:

[...] conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações com definição de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para o uso; arquivamento e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas. (MEIHY, 2007, p.15)

Olhando pelo prisma acima apresentado, uma entrevista não é apenas uma coleção de frases reunidas em uma sessão dialógica. A tarefa do historiador nesse caso é dupla. Por um lado, necessita estabelecer ou restabelecer verdades históricas. Por outro, é forçado a reconhecer que nenhum historiador jamais escapa

as indagações de seu tempo, inclusive quando escreve uma história da memória (ROUSSO, 2000, p. 97-8). Em outras palavras, a história oral não somente suscita novos objetos e uma nova documentação, como também estabelece uma relação original entre o historiador e os sujeitos da história.

Convém ainda lembrar que a entrevista não existe como ação isolada e que muito do que foi verbalizado ou integrado à oralidade como as lágrimas, o riso, o gesto, o silêncio, pausas, interjeições, configuram-se em desafio para o historiador oral, uma vez que:

Nossas vidas são a acumulação de nossos passados pessoais, contínuos e indivisíveis. E seria meramente fantasioso sugerir que a história de vida típica pudesse ser em grande medida inventada. Uma invenção convincente exige um talento imaginativo muito excepcional. O historiador deve enfrentar esse tipo de testemunho direto não com uma fé cega, nem com um ceticismo arrogante, mas com uma compreensão dos processos sutis por meio dos quais todos nós percebemos, e recordamos, o mundo a nossa volta e nosso papel dentro dele. Apenas com um espírito sensível assim é que podemos esperar aprender o máximo daquilo que nos é relatado. (THOMPSON, 1992, p. 195)

Nesse contexto, a memória coletiva passou a fazer parte dos estudos históricos, pois:

o valor histórico do passado lembrado apoia-se em três pontos fortes. Primeiro, ele pode proporcionar, e de fato proporciona, informação significativa e, por vezes, única sobre o passado. Em segundo lugar, pode também transmitir a consciência individual e coletiva que é parte integrante desse mesmo passado. Mais do que isso, a humanidade viva das fontes orais atribui-lhes uma terceira força que é excepcional. Pois as intuições reflexivas da retrospectão de modo algum constituem sempre desvantagem. É precisamente essa perspectiva histórica que nos permite avaliar o significado a longo prazo da história, e só podemos fazer objeção a receber essas interpretações retrospectivas de outros - considerando que os distingamos como tais - se quisermos excluir os que viveram através da história de toda e qualquer participação em sua avaliação. Se o estudo da memória nos ensina que todas as fontes históricas estão impregnadas de subjetividade desde o início, a presença viva das vozes subjetivas do passado também nos limitam em nossas interpretações, e nos permitem, na verdade obrigam-nos, a testá-las em confronto com a opinião daqueles que sempre, de maneira fundamenta, saberão mais do que nós. (THOMPSON, 1992, p- 195)

Diante disso, percebemos na história oral formas diversas de interpretações da realidade, nas quais o entrevistado explica sua própria vida, seus valores, suas vivências, pois o historiador em seu ofício de investigar faz grande esforço em recuperar a experiência e o ponto de vista daqueles que permanecem invisíveis na documentação histórica convencional. E mais, ao fazer uso dessa metodologia:

[...] a história subverteu a memória e a memória subverteu a história. Isso não sugere apenas uma contradição ou paradoxo, mas, sobretudo uma tensão útil que contribuiu para que os historiadores focalizassem a problemática da própria memória coletiva. Na medida em que os historiadores orais confrontam evidências de ambos os processos em seus textos de entrevista, a complexa questão da interpretação ultrapassa em muito as teses românticas acerca da história alternativa de baixo para cima, que tantas inovações provocou nesse campo. Ao situarem a memória simultaneamente como fonte de alternativas e resistências vernaculares ao poder estabelecido e como objeto de manipulação ideológica hegemônica por parte das estruturas do poder cultural e político, os historiadores fizeram muito mais do que simplesmente incorporar a memória à sua coleção de ferramentas, fontes, métodos e abordagens. A própria memória coletiva vem se convertendo cada vez mais em objeto de estudo: ela tem sido entendida, em todas as suas formas e dimensões, como uma dimensão da história com uma história própria que pode ser estudada e explorada. (FRISH; HAMILTON; THOMSON, 2000, p. 77)

Nesse sentido, a experiência de vida como matéria-prima, relatada através da entrevista permite ainda um meio de descobrir documentos escritos, fotografias, vestuários e outras fontes historiográficas que, de outro modo, não teriam sido localizados. O historiador ganha campo para seu trabalho, e a ciência histórica ganha ao ouvir as vozes silenciadas de outrora, pela força daqueles que ditaram padrões e comportamentos. Na verdade, a História Oral:

torna possível um julgamento muito mais imparcial: as testemunhas podem, agora, ser convocadas também de entre as classes subalternas, os desprivilegiados e os derrotados. Isso propicia uma reconstrução mais realista e mais imparcial do passado, uma contestação ao relato tido como verdadeiro. Ao fazê-lo, a História Oral tem um compromisso radical em favor da mensagem social da história como um todo. (THOMPSON, 1992, p. 26).

Entende-se, outrossim, que a História Oral associada à dimensão da perspectiva etnosociológica alarga nossos caminhos e redimensiona as possibilidades de análises sobre o objeto em questão, qual seja, os caminhos e trajetórias de estudantes secundaristas negros do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, *Campus Pirapora*.

Contexto e Participantes da Pesquisa

Esta pesquisa está sendo desenvolvida no âmbito do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), *Campus Pirapora*. A proposta inicial deste estudo envolvia basicamente a discussão acerca dos caminhos da (suposta) implementação da Lei 10.639/2.003 no conjunto das ações programáticas e institucionais que visassem o combate ao racismo extra e inter muros escolares.

Esta opção possibilitar-nos-ia investigar as ações de caráter normativo que a instituição haveria ou não implementado na sua ação formadora e educativa. Todavia, optamos por investigar os temas envolvidos pelas Ações Afirmativas através de narrativas orais de alunos negros secundaristas numa perspectiva etnosociológica, que leve em conta os fluxos e refluxos das interações e vivências coletivas no referido *Campus*. No primeiro semestre de 2018 fui às salas de aula e expliquei aos alunos/as os propósitos da pesquisa e das entrevistas e disse que a escolha dos participantes se daria de forma opcional e que se houvessem inscrições superiores ao número de discentes a escolha dos alunos se daria de maneira aleatória, através de sorteio.

Havia trabalhado com a perspectiva inicial de doze alunos/as. Como ocorreram 14 interessados em participar da pesquisa, resolvi incluir todos os interessados e dividi-los aleatoriamente em 3 (três) grupos distintos, mas que não trabalharam isoladamente entre si. Tive casos em que alunos que participaram dos três grupos focais alegando interesse particular em discutir as questões apresentadas com os demais grupos. Cabe salientar que o número de discentes com o qual trabalhei foi formado pela opção em utilizar alunos e alunas das segundas e terceiras séries do ensino médio, principalmente, por acreditar que estes estariam mais sensíveis e, conseqüentemente, mais abertos em discutir os temas que envolvem a população afrodescendente.

Cabe assinalar que o quantitativo de discentes negros envolvidos neste trabalho (14), representa um percentual de 38% (trinta e oito por cento) do contingente de alunos/as regularmente matriculados nas séries acima citadas e que esse total é uma representação muito aproximada e uma amostragem do coletivo de discentes afrodescendentes regularmente matriculados no IFNMG, *Campus* Pirapora.

No início do segundo semestre de 2018, começamos as análises das narrativas. As entrevistas foram gravadas somente por meio de áudio eletrônico, mais precisamente em arquivos de MP-3. Ao todo, foram sete entrevistas, que resultaram numa média de 16 (dezesesseis) horas de gravação. As entrevistas se deram em horários diferenciados das aulas convencionais, mas sempre nas dependências internas do *campus*. Houve resistência por parte de pais de alunos quanto à gravação das entrevistas em arquivos de vídeo. A principal alegação

baseou-se na prerrogativa da exposição de menores em relatos de experiência. Por motivos de respeito ao anonimato resolvi caracterizar os entrevistados por números, numa dinâmica ascendente e designá-los como *sujeitos*, por assim compreendermos as suas importâncias na dinâmica da convivência escolar, assim como, nesse estudo.

Narrativas e Trajetórias Negras no IFNMG, Campus Pirapora

Metade da arte narrativa está em evitar explicações. O extraordinário e o miraculoso são narrados com a maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação. (BENJAMIM, 1994, *passim*, p. 229-231)

O conceito de identidades nos remete sempre à noção de especificidades, singularidades e a sensação de que possuímos individualidades próprias que são formadas por uma totalidade integrada. Nesse particular, podemos assinalar que a identidade pode resultar tanto num processo de auto definição como da maneira segundo a qual o indivíduo internaliza as características que lhe são atribuídas pelo corpo social, sem, entretanto, obedecerem a um modelo fixo e acabado. Para uma análise acerca da construção das identidades sociais e coletivas torna-se imperativo buscar entendê-las a partir das relações que os membros de certos grupos articulam com outros considerados como diferentes. Ademais, é no interior dessas relações que as identidades se constroem e se modificam.

A perspectiva do debate aqui proposto destaca que a construção da identidade é um processo histórico e que os mecanismos hegemônicos de reprodução simbólica estigmatizam a população afro-brasileira e obstaculiza a formação de identidades positivas do negro. Nessa perspectiva, Pierre Bourdieu assinala que:

Abolir o estigma realmente [...] implicaria que se destruíssem aos próprios fundamentos do jogo que, ao produzir o estigma, gera a procura de uma reabilitação baseada na auto-afirmação exclusiva que está na própria origem do estigma, e que se façam desaparecer os mecanismos por meio dos quais se exerce a dominação simbólica e, ao mesmo tempo, os fundamentos subjetivos e objetivos da reivindicação da diferença por ela gerados. (BOURDIEU, 2009, p. 126)

A identidade negra surge, então, da dinâmica conflituosa entre a visão dominante eurocêntrica, que nega os referenciais negros, e a busca pela valorização desses referenciais por esse segmento da população. Ou seja, de um sentimento de perda, negação, constrói-se uma autoimagem positiva e ativa da pessoa negra. É uma resposta política à situação de opressão na qual a população negra, descendente de africanos escravizados, se encontrou ao longo da história do Brasil. Adilton Paula apresenta um panorama da estigmatização exercida sobre a população negra. Segundo ele:

no Brasil ser negro ainda é símbolo de fracasso, violência e insucesso. Ser negro causa asco e dor e, como o ser humano faz de tudo para fugir ao que lhe causa dor, acontece uma negação da sua própria identidade. É melhor ser um negro de alma branca (um negro inserido, aceito), um mulato ou qualquer outra coisa do que ser excluído [fala em tom de ira]. É isto que faz, como na pesquisa da FPA, que 78% dos entrevistados se digam de ascendência brasileira e apenas 1% de ascendência africana. Isto faz parte do processo de branqueamento do país, no qual as pessoas buscam fugir de tudo aquilo que possa lhes lembrar ou aproximar de um passado ou uma identidade negra. (PAULA, 2005, p. 92)

Tratando-se especificamente da educação secundária, em que o público alvo costuma ser constituído por adolescentes que ainda buscam formar suas identidades, a instituição escolar configura-se como espaço fundamental na abertura do diálogo entre os mecanismos de dominação simbólica e suas apropriações no cotidiano social. A luta, nesse sentido, contra a dominação simbólica que impõe uma visão negativa sobre a identidade dos dominados, não intenta apenas conquista ou reconquista da identidade, mas o poder de definir sua própria identidade do qual havia abdicado em detrimento da visão dominante no momento em que se negaram para serem reconhecidos.

No tocante à discussão que envolve a temática das identidades negras, uma aluna assinalou que os *estrangeirismos* a que estamos habituados a aceitar é um obstáculo a ser superado. Segundo ela, precisamos olhar para a nossa história para construirmos um referencial negro.

Alguns entrevistados falam das dificuldades de **ser-negro** no Brasil.

Sei quem nasce negro hoje no Brasil tem pouca Eu acho que o maior problema da sociedade brasileira em si é porque a nossa sociedade tem mania de estrangeirismo. Então, acabam buscando muito o que é de fora, o perfil de fora, a cultura de fora, e acaba esquecendo do que a gente tem aqui dentro e não valoriza. Muita gente hoje não sabe o significado do

pelourinho, tem muita gente que nem sabe o que é isso, que é o berço da história dos negros e da história africana no nosso país. Então eu acho que tem hora que a gente tem que parar pra pensar e raciocinar e buscar estudar mais sobre a nossa cultura, sobre o que é realmente a nossa cultura e não ficar preocupado em buscar lá fora e sem entender aqui dentro. (Sujeito 01 - Entrevista 02)

Sendo negro, são poucas as chances de vencer na vida. Eu nasci e graças a Deus estou lutando para conseguir coisa melhor para mim. Nem é para os meus pais, mas para mostrar para os meus filhos, né? Não sofrer como eu sofri bastante na minha infância, nem como os meus pais que não tiveram chance de estudar e nem nada **[fala em tom de lamentação]**. (Sujeito 11 – Entrevista 05)

Uma autora discorre da questão do *ser-negro* e da necessidade em *tornar-se negro* e da necessidade dos profissionais da educação em incluir o debate que envolve a questão racial no currículo e no cotidiano escolar.

[...] a ideia de um país racial e culturalmente miscigenado ainda é, para as elites brasileiras e para uma grande parcela da população, motivo de medo ou de desprezo. Por mais sedutores que os discursos sobre a miscigenação e a democracia racial possam parecer, é preciso tomar cuidado com esse raciocínio, pois ambos tendem a encobrir a relação entre desigualdades sociais e raciais ao longo da formação da sociedade brasileira. Por tudo isso, afirmo que ser negro, no Brasil, possui uma complexidade maior e não se restringe a um dado biológico. É uma postura política. É declarar explicitamente o vínculo com uma cultura ancestral, com a origem africana recriada e ressignificada em nosso país. No Brasil, ser negro é tornar-se negro. O conhecimento dessas questões pode nos ajudar a superar o medo e/ou desprezo das diferenças raciais ainda presente na escola e na sociedade. Entender essa complexidade é uma tarefa dos/as profissionais da educação. É tarefa de uma escola que se quer cidadã e, por isso mesmo, não pode deixar de incluir a questão racial no seu currículo e na sua prática. (GOMES, 2006, p. 88-89)

As discussões sobre as identidades negras foram lançadas nas entrevistas. As narrativas concentraram-se na defesa do *ser-negro* e na perspectiva do entendimento de que os caminhos para o fortalecimento das identidades afro-brasileiras ainda estão na fase incipiente e que há um longo caminho a percorrer na direção da igualdade racial.

Eu sou negra com certeza. Não só falo que sou como tenho orgulho de ser. E às vezes eu me deparo, assim, e converso com alguns colegas meus e admiro demais as pessoas que lutaram tanto, que submeteram a coisas tão cruéis, tão cruciais e venceram, mostraram, sabem que são capazes. Então, realmente eu tenho orgulho, sabe? Por, por essa vigorosidade, não sei se seria bem a palavra, sabe, essa força que tem, você olha pro negro que tem 50 anos e olha pro branco que tem 50 anos pra você ver a diferença na face, na fisionomia você vê a diferença, então, realmente eu tenho orgulho

porque foi um povo que lutou, que se submeteu a muitas coisas e que venceu mostrando a sua garra. É isso que eu tenho orgulho de ser, não me envergonho de maneira alguma jamais, num tô pra cima, mas, eu me orgulho de ser negra **[fala em tom de seriedade]**. Tenho orgulho sim, com certeza, meus pais sempre me ensinaram a saber com relação a isso e eu tenho orgulho demais. Apesar que tem negros na minha família que sabem que são e não consideram. Dizem ser moreno claro, moreno médio, moreno escuro, mas não é negro qualquer coisa menos negro. Eu não, eu sou o contrário, eu tenho orgulho de ser negra, sabem? Não me envergonho não me rebaixo por isso. Posso até me sentir constrangida de alguém às vezes falar com relação à raça. Na sala ninguém tem preconceito com ninguém das salas que eu convivi até hoje, graças a Deus eu nunca sofri, dentro da sala de aula, não, sabe? Me orgulho com certeza de ser negra. E levarei pros meus filhos, pros meus netos e daí vai. (Sujeito 03 - Entrevista 02)

É tipo assim, não sei se é bem assim, mas foi assim que eu aprendi na Escola, assim brincando. Preto é indiscutível, preto é uma cor não tem como, preto é preto. Assim como a escola é branca é branca, a televisão cinza é cinza. É uma questão de cor. Mas a questão de ser negro é uma questão da pessoa. Ela pode ser preta, mas pode não se considerar negra porque no caso negro é uma questão de raça, da pessoa saber quem ela é. Um exemplo: eu tenho meus antepassados negros, eu tenho características diferentes das pessoas de ascendência europeia, pessoa branca. Então eu acho que negro é isso é uma questão de raça, de origem, não é uma questão de cor de pele. Também tipo assim, como eu falei, a pessoa tem que se entender como negra. Tem muita pessoa de pele clara que se entende como negra. Aí você pergunta: por quê? Por causa da origem. No meu caso eu me considero como negro por causa da minha origem. Principalmente pelo fato de sermos brasileiros, o Brasil é o país mais mestiço que existe. Ou seja, ninguém hoje é puro. Então é por isso que a pessoa se considera como negro, no meu caso eu me considero como negro, por causa da minha origem. Se alguém falar você não é, eu digo: eu tenho orgulho de ser negro **[fala em tom de seriedade]**. (Sujeito 12, entrevista 07)

Para Munanga (2000), a identidade étnico-racial consiste num posicionamento político frente à situação de exclusão vivenciada pela população negra. Nesse pormenor, ao recuperar sua identidade, no sentido de se perceber como sujeito construtor e, por conseguinte, transformador da realidade, caminha na direção de sua própria autonomia e contribui para a necessária mudança do imaginário coletivo que oprime a população afrodescendente. Ao assimilar e por em prática essa nova postura (política), o indivíduo constitui-se como agente histórico. Esse entendimento acerca da identidade e orgulho em *ser-negro* parece ter sido internalizado na narrativa a seguir.

Ser afrodescendente não é só você olhar pra pessoa e ver. Por ela ter a pele mais escura, isso não quer dizer que ela é pessoa negra. Afrodescendente é questão de pensamento, é questão de atitude, porque o negro tem que ter participação ativa na sociedade. Quem sustentou praticamente a elite, a sociedade colonial, foi praticamente uma base negra, então, cê tem que ver o negro como lutador, como uma pessoa que trabalha, que quer alguma coisa, que quer crescer, que tem vontade de ser alguém na vida, e não pelo fato de ficar olhando cor de pele, porque se não vamos ter dó dele porque ele é negro **[fala em tom de seriedade]**. Não por isso, mas que cê tem que ver o que você é, sua questão de personalidade e não de pele, entendeu? Então, eu me acho negro, afrodescendente, pelo meu pensamento, pela minha ideologia de vida, pelo o que eu quero ser, né, porque o negro é aquele que luta, aquele que batalha, não é aquele que fica com os problemas que tem. Então, aquele cara que realmente sabe dar valor a vida isso é que é ser negro. (Sujeito 10 - Entrevista 02 – **Grifo meu**)

Ainda no campo das identidades, focalizamos nossas entrevistas na questão das corporeidades negras, partindo da premissa de que a estética e o corpo são significados de pertencimento étnico. Para Marilena Chauí,

estética é a tradução da palavra grega *aesthesis*, que significa conhecimento sensorial, experiência, sensibilidade. Foi empregada para referir-se às artes, pela primeira vez, pelo alemão Baumgarten, por volta de 1750. Em seu uso inicial, referia-se ao estudo das obras de arte enquanto criações da sensibilidade, tendo como finalidade o belo. Pouco a pouco, substituiu a noção de arte poética e passou a designar toda investigação filosófica que tenha por objeto as artes ou uma arte. Do lado do artista e da obra, busca-se a realização da beleza; do lado do espectador e receptor, busca-se a reação sob a forma do juízo de gosto, do bom gosto. (2005, p. 148-149)

As definições do *belo* apresentam variações estéticas e culturais diferenciadas. Nessa perspectiva, Raul Lody apresenta representações de beleza na América e as confronta com os símbolos de beleza africana.

As diferentes tribos indígenas exercitavam suas culturas (muitas ainda o fazem hoje) no convívio com a natureza exuberante e com as tradições milenares da arte de representar seus entornos e de se representar, tendo no corpo o principal suporte de expressão e de comunicação. Os cabelos negros e lisos dos índios e índias do Brasil, por exemplo, eram tratados com óleos vegetais e animais, destacando-se o emprego do urucum, que conferia a coloração avermelhada aos fios. Os penteados indígenas também revelavam os diversos papéis sociais desempenhados na ordem política e religiosa da tribo. Os adornos de cabeça – feitos com fibras naturais trançadas, sementes, conchas, penas de aves – geralmente recebiam um sofisticado tratamento estético, resultando em peças plumárias que, aliadas às pinturas corporais e aos penteados, integravam, e ainda hoje integram, os modelos de beleza dos povos das florestas. (LODY, 2004, p. 18)

Em um estudo que procurou situar a questão das corporeidades negras no contexto da formação de professores para a diversidade étnico-racial, um grupo de pesquisadores argumenta que:

os padrões de estética corporal desenvolvidos historicamente pelos negros no Brasil têm sido objeto de estereótipos e representações negativas, reforçados em grande parte pela escola. [...] a representação sobre os aspectos visíveis do corpo negro, como o cabelo e a cor da pele, construída no contexto das relações de poder, serviu para justificar a colonização e encobrir intencionalidades econômicas e políticas, construindo um padrão de beleza de fealdade que até hoje estigmatiza os negros. (GOMES, *et al.* 2006, p. 112)

A utilização ideia de superioridade genética que se manteve em voga durante determinado período histórico, afirmava que negros eram intelectualmente inferiores. Esse discurso que tentou justificar a escravidão de africanos e de seus descendentes, ainda hoje alimenta preconceitos, qualifica negativamente os negros brasileiros. Não obstante, essa diferenciação na esfera da questão racial camufla um olhar estigmatizante em relação à corporeidade negra, pois confere *status* de superioridade às características físicas do “branco”.

No entendimento de Santos (1999), a diferença mais marcante entre estas duas populações é a corporeidade. Para ele, o homem é seu corpo e identidade. Nessa perspectiva, os corpos são símbolos perpassados e balizados pela cor, etnia, sexo, classe social, textura do cabelo, cor dos olhos, dentre outros. Muitas destas marcas são usadas pela sociedade para estigmatizar. Corroborando essa reflexão, Rodrigues (1986, p. 159), assinala que o corpo expressa metaforicamente os princípios estruturais da vida coletiva e que há forças controladas e forças que ignoram o controle social e o ameaçam. Assim, o corpo pode simbolizar aquilo que uma sociedade deseja ser, assim como o que se deseja negar.

Sociedades racistas utilizam variadas estratégias de discriminação racial. Nesse direcionamento, o corpo recebe tratamento discriminatório. Trata-se do racismo do olhar, que é perpassadas através de heranças de culturas estruturalmente excludentes e carregadas de simbolismos preconceituosos. No Brasil, historicamente, essa subjugação que considera os traços físicos humanos de forma hierárquica tentou desconstruir o sentido da negritude⁶ no imaginário coletivo

⁶ O exercício da negritude teve a sua origem nos movimentos culturais conduzidos por protagonistas negros, brancos e mestiços que, a partir das primeiras décadas do século XX, lutaram por um renascimento do negro. Esses movimentos tinham como objetivo divulgar e valorizar as raízes

social. A hierarquização do corpo talvez se caracterize por uma das maneiras mais desumanas do racismo se perpetuar, pois ele modifica as diferenças corporais em marcas de inferioridade. Segundo Nilma Lino Gomes,

o cabelo crespo é um dos argumentos usados para retirar o negro do lugar da beleza. O fato de a sociedade brasileira insistir tanto em negar aos negros e as negras o direito de serem vistos como belos expressa, na realidade, o quanto esse grupo e sua expressão estética possuem um lugar de destaque na nossa constituição histórica e cultural. O negro é o ponto de referência para a construção da alteridade em nossa sociedade. Ele é o ponto de referência para a construção da identidade do branco. Juntamente com o índio, o negro concretiza a nossa sociedade, a nossa cultura, as nossas relações sociais, políticas e econômicas. [...] Enquanto imagem social, o corpo é a representação exterior do que somos. É o que nos coloca em contato com o mundo externo, com o “outro”, por isso ele carrega em si a ideia de relação. Sabendo que a identidade negra em nossa sociedade se constrói imersa no movimento de rejeição/aceitação do ser negro, é compreensível que os diferentes sentidos atribuídos pelo homem e pela mulher negra ao seu cabelo e ao seu corpo revelem uma maneira tensa e conflituosa de “lidar” com a corporeidade enquanto uma dimensão exterior e interior da negritude. (GOMES, 2003, p. 80)

Durante as entrevistas essas discussões apareceram claramente nos discursos dos/as alunos/as. Ao manter um diálogo próximo com nossos interlocutores, percebemos como os modelos de corpo e beleza são assimilados no cotidiano racista. Para abrandar minimamente o preconceito racial camuflado na sociedade, negros/as utilizam métodos ilusórios de transformação do corpo, na esperança de melhorar sua autoimagem. A busca pela corporeidade positiva do negro é uma questão de identidade e de *tornar-se negro*.

Quando eu era mais nova, eu sempre eu olhava assim eu ficava assistindo televisão à noite e só via passar aquelas mulher de cabelo liso; aquelas mulher branca, com as caras bonitas. Teve uma vez que eu olhava assim pra mim, eu olhava pra delas. Ah, é diferente! Uma é clara, né? **[tom irônico na fala]** Aí uma vez eu chorei, eu era pequena, eu chorei porque eu queria ser branca, eu não queria ser negra. Pra mim negra era feia demais, meu cabelo mãe ficava trançando o meu cabelo naquela dificuldade. Aí, eu quis mudar o cabelo. Fui lá taquei alisante e mãe me xingou, me xingou [fala balbuciada]. ‘Porque que você fez isso no cabelo? Seu cabelo num vai ser mais o que era antes. Pra quê que você foi mexer no cabelo?’ Aí foi, deixa eu ver, faz uns quatro anos que eu fui cair na real que eu num deveria tá mais escondendo o que eu sou, minha identidade, eu sou negra, né? Pra quê que eu vou ficar querendo parecer uma pessoa que eu não sou, ficar me escondendo? As pessoas falavam ‘você é negra’? Eu sou negra. Igual mesmo eu trabalho pra uma mulher e o filho dela fica falando bem assim, ‘sua negra’. Eu sou negra, eu falo. Eu viro pra ele e falo ‘eu sou negra mesmo e tenho orgulho, você tem inveja.’ (Sujeito 03 - Entrevista 02)

culturais africanas, crioulas, em todo o mundo e, principalmente, em três países das Américas: Cuba, Estados Unidos e Haiti. (Cf. LOUREIRO, Stefânie Arca Garrido. **Identidade étnica em reconstrução**: a ressignificação da identidade étnica de adolescentes negros em dinâmica de grupo, na perspectiva existencial humanista. Belo Horizonte: O Lutador, 2004).

Na mesma direção, outras alunas demonstram assumir sua negritude após tentarem escondê-la superficialmente com mecanismos e modelos etnocêntricos introjetados na sociedade através de padrões culturais.

Uma vez eu alisei o meu cabelo e passei aquela chapinha né, e tava me sentindo a toda. Achava eu que estava abafando. Aí um belo dia um colega meu sentou comigo - ele é até bem mais claro que eu - e conversando comigo, falou: 'eu acho impressionante porque você tá usando o seu cabelo liso, assim?' Eu disse: 'porque que você tá falando isso?' Aí ele falou: 'porque o seu cabelo natural é bem mais bonito e combina muito mais com você, parece mais com você e você com cabelo liso você fica normal, você fica igual às outras que têm cabelo assim.' A partir desse momento que eu parei pra pensar mais. Faz tempo que eu não venho com aquele cabelo chapado de novo. (Sujeito 04 - Entrevista 02)

Agora, assim, meu pai é um negão! Só que eu acho que ele não se considera, sabe por quê? O cabelo dele é cabelo que nem cabelo sarará **[fala descontraída]**. Ele pegou e separou de minha mãe disse que ela não era boa, assim, boa visão com aquele cabelo que não é de gente, não [olha pra baixo, esvaindo-se dos olhares atentos]. Aí ele ficava falando, depois disso ele começou tipo, ele arrumou uma mulher mais clara, cabelo liso, ele leva ela pra festas, festas de família porque ela representa mais, tem o cabelo liso é bonita e eu, ele nem chama mais pras festas, e quando eu vou ele fica, 'como é que essa menina anda, nem arruma esse cabelo, a roupa que esse trem vem'. Fica bem assim. Aí eu também, parei, também, de andar com ele. **[Lágrimas]** Se você sai com ele na rua é só pra passar vergonha, pra ficar falando do cabelo da gente, e ele, eu nunca vi ele falar que ele era negro, que ele se considerava negro, ele só anda no meio de gente clara. Uma vez eu parei pra prestar atenção, tava tendo um churrasco lá em casa só tava chegando gente branquinho, bonitinho, só ele lá de negão, ele tava se achando, mas é assim, ele num se considera negro, não. (Sujeito 09 - Entrevista 02)

Muito proveitoso dessas entrevistas tem sido a troca de ideias e revisões de pensamento que ela tem nos possibilitado construir. Entendemos, a partir delas, que a fala também é um canal para descortinarmos manifestações de discriminações. Como um dos desígnios atribuídos à escola é ensinar, que ela também aprenda a trabalhar com a oralidade, entendendo-a como preciosa moeda de negociação coletiva no intrincado jogo das relações sociais. É necessário, ainda, que a escola assuma seu papel político interagindo com seu tempo social e histórico para atender ao imperativo da sua própria razão de ser. Não obstante, e, sobretudo, que a educação seja o passaporte para que os alunos se tornem sujeitos das suas próprias relações sociais. Não foi ao acaso também que optamos em dar voz aos alunos/as que narraram suas experiências e trajetórias de vidas e designá-los neste estudo como "Sujeitos".

As palavras de Paulo Freire dizem o que não fomos capazes de dizer ou ainda aquilo que tenha ficado obscuro, vago ou impreciso.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. **A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens.** Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 2004, p. 67, grifo nosso).

Considerações Finais

Aqui está o grande desafio da educação como estratégia na luta contra o racismo, pois não basta à lógica da razão científica que diz que biologicamente não existem raças superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais, para que as cabeças de nossos alunos possam automaticamente deixar de ser preconceituosas. Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade. Considerando que esse imaginário e essas representações, em parte situados no inconsciente coletivo, possuem uma dimensão afetiva e emocional, dimensão onde brotam e são cultivadas as crenças, os estereótipos e os valores que codificam as atitudes, é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações. Enfim, capazes de deixar aflorar os preconceitos escondidos na estrutura profunda do nosso psiquismo. (MUNANGA, 2005, p. 18-19)

A educação e a história se constroem nas interações do cotidiano. Nesse sentido, conhecer os mecanismos de dominação simbólicos e concretos que estão presente no nosso cotidiano pode ser um dos caminhos para a promoção uma política educacional que leve em conta os grupos social e historicamente discriminados. Para isso, é preciso contar com professores bem informados sobre as relações entre racismo, discriminação e exclusão assim como sobre as diferentes formas através das quais essas questões se manifestam no cotidiano escolar. Tradicionalmente, entretanto, a formação europeizante que o professor recebeu contribui para que um tema como racismo passe ao largo do planejamento curricular e se restrinja a datas e comemorações cívicas que não trazem verdadeiramente o debate para o âmbito da formação dos sujeitos. Dessa maneira, a instituição escolar

não só deixa de se constituir num espaço privilegiado para debater a existência dos preconceitos raciais em nosso país, como também deixa de proporcionar o desenvolvimento de ações para que os alunos que pertencem a grupos historicamente submetidos se (re) conheçam na diversidade da sua identidade social e coletiva.

Ao colocar o debate sobre a cultura negra não podemos nos esquecer de denunciar a o cotidiano racista presente na nossa sociedade. As pesquisas e estudos educacionais em que se pautem o debate acerca de uma educação verdadeiramente inclusiva e cidadã têm o compromisso de incluir o debate da política étnico-racial. A ausência dessa discussão pode nos conduzir a um debate despolitizado e socialmente comprometido. Entretanto, a restrição desse debate aos efeitos nefastos do racismo também sugerem uma desconstrução de sentido ao se fazer pesquisa. Assim, torna-se imperativo perceber os mecanismos sobre os quais os negros e negras expressam seus sentimentos e percepções de mundo, resgatando nesse viés, a ancestralidade e oralidade da cultura negra africana e suas relações com o mundo.

Em tempos de globalização, em que de fato o que está sendo mundializado é a miséria das relações humanas e sociais, não há como educadores continuarem ausentes do debate das violências e o drama das exclusões impostas ao povo africano e a seus descendentes.

No inconsciente europeu de *além'mar*, a cor negra era associada à escuridão e ao mal. As mentalidades forjadas sobre a imagem do *inferno* e do *diabo* também eram negras. Não é por acaso que *Satã* é chamado de “Príncipe Negro”. Várias outras abstrações que estão associadas ao perverso, ao maligno e ao cruel têm a cor negra. Sempre que a situação não é satisfatória, dizemos: *a coisa tá preta*. Na verdade, esses e outros estigmas são faces perversas do racismo de cunho eurocêntrico, que se reelaboram e se fazem presente no cotidiano e na estrutura mental da nossa sociedade.

No resto do mundo isso não é diferente. Infelizmente, já se tornou comum em estádios de futebol europeus o vírus do racismo e do antissemitismo atacar atletas de outras culturas e continentes. Os cânticos ecoados pelas torcidas e faixas neonazistas colocadas nos estádios dão a tônica nos clássicos europeus.

O racismo constitui-se em uma espécie de etnocentrismo travestido, tendendo os membros de uma comunidade discriminada a erigir valores de seu grupo em valores universais. Isto é, esses grupos se inclinam a proclamar os seus próprios valores não apenas como os melhores, mas como os únicos aceitáveis, procedendo inevitavelmente à exclusão dos demais. No Brasil a institucionalização do racismo não é legalizada. Entretanto, não é muito difícil apontar o racismo recriado e reelaborado, estatuído pela democracia racial. O racismo à brasileira, formulado como democracia racial, está presente nas formas abertas ou sutis de discriminação e de repressão às formas laicas e religiosas de manifestação privada ou pública da cultura afro-brasileira.

No Brasil a definição de raça parece estar intrinsecamente aliada aos termos classe e identidade. Se buscarmos hoje a definição do que significa “ser brasileiro”, a resposta dependerá como os indivíduos percebem a si mesmos e aos indivíduos à sua volta, ou seja, de como se faz sua construção subjetiva por cada um daqueles que - segundo Darcy Ribeiro - marca o nosso povo *ninguendade*; pois somos tantas culturas, tantas misturas, que se pode dizer que somos múltiplos.

Mas o que por ele é visto com fatalidade por ser visto de outra maneira: justamente a diversidade possibilitou o surgimento de uma nova identidade, que conciliam todas aquelas que a formaram. O estudo das diferentes nações que compõem o Brasil foram por muito tempo deixadas de lado por conta da cor da pele e do fato destas pessoas serem oriundas de uma pátria *não-branca*. A formação de uma identidade nacional única ou estática jamais existiu: a própria fluidez do conceito fez com que ele se abrisse a pressões vindas tanto de baixo quanto de cima.

Com mais de cinco séculos de história e quase de 200 anos como nação independente, podemos dizer que a identidade nacional ainda está por construir. É importante observar, no entanto, que nosso passado colonial, ibérico e ocidental não é um modelo a ser seguido nem tampouco a ser admirado. Escravidão de etnias inteiras e subjugação de raças construiu o nosso passado/presente. Nossa história deve ser reescrita, assim como nossa mentalidade deve ser rememorizada.

Referências

ARENDRT, Hannah. **Origens do totalitarismo**: anti-semitismo, imperialismo, totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v. 1)

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 12. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. 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, Brasília, jan. 2003.

BRASIL. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Brasília, 2004.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 09 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”. Brasília, 2008.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Filosofia**: ensino médio, volume único. São Paulo: Ática, 2005.

DEL PRIORE, Mary.; VENÂNCIO, Renato Pinto. **Ancestrais**: uma introdução à história da África Atlântica. 4. Ed. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2004.

FRISCH, Michael; HAMILTON, Paul; THOMSON, Alistair. **Os debates sobre a memória e a história alguns aspectos internacionais**. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. Usos e Abusos da História Oral. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora: FGV, 2000.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.23, p. 75-85, maio/ago. 2003.

_____. GOMES, Nilma Lino. **Educação cidadã, etnia e raça**: o trato pedagógico da diversidade. In.: CAVALLEIRO, Eliane. Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

_____ et. al. **Identidades e corporeidades negras**: reflexões sobre uma experiência de formação de professores (as) para a diversidade étnico-racial. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Filosofia de la historia universal**. Madri: Revista do Occidente, 1928, t. 1. In: HERNANDEZ, L. M. G. A África na sala de aula: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005. p.21.

LESSER, Jeffrey. **A negociação da identidade nacional**: imigrantes, minorias e a luta pela etnicidade no Brasil. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

LODY, Raul Giovanni da Motta. **Cabelos de axé**: identidade e resistência. Rio de Janeiro: Ed. SENAC Nacional, 2004.

MARTINS, Roberto Borges. **Desigualdades raciais e ações afirmativas no Brasil**: o papel estratégico da educação. In: I Ciclo de Estudos Sobre Educação e Exclusão na PUC Minas, 2004. CD-ROM.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **História Oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MUNANGA. Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade, etnia**. Niterói: EDUFF, 2000.

_____. **Superando o Racismo na Escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca**. São Paulo: EDUSP, 1998.

RODRIGUES, José Carlos. **O tabu do corpo**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1996.

ROUSSO, Henry. **A memória não é mais o que era**. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. Usos e Abusos da História Oral. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora: FGV, 2000, p. 93-101.

SANTOS, Milton. As exclusões da globalização: pobres e negros. In: FERREIRA, Antônio Mário (Org). **Na própria pele**: os negros no Rio Grande do Sul. Porto Alegre, CORAG/Secretaria de estado da Cultura, 1999.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

Processo de Avaliação por Pares: *Blind Review*

Publicado na Revista Vozes dos Vales - www.ufvjm.edu.br/vozes em: 05/2019

Revista Científica Vozes dos Vales - UFVJM - Minas Gerais - Brasil

www.ufvjm.edu.br/vozes

www.facebook.com/revistavozesdosvales

UFVJM: 120.2.095-2011 - QUALIS/CAPES - LATINDEX: 22524 - ISSN: 2238-6424

Periódico Científico Eletrônico Multidisciplinar - UFVJM