



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO - UFRSA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE – IFRN**

MAYSA ALMEIDA E ALMEIDA

**A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA AFRICANA E AFRO
BRASILEIRA NO PROCESSO DE AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE DE JOVENS
NEGROS(AS) DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL, NA
CIDADE DE MOSSORÓ/RN**

**MOSSORÓ
2024**

MAYSA ALMEIDA E ALMEIDA

A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA AFRICANA E AFRO
BRASILEIRA NO PROCESSO DE AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE DE JOVENS
NEGROS(AS) DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL, NA
CIDADE DE MOSSORÓ/RN

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação
em Ensino (POSENSINO), da associação entre a
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN),
Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio
Grande do Norte (IFRN), como requisito para a obtenção
do título de Mestre em Ensino. Linha de pesquisa: Linha 1
- Ensino de Ciências Humanas e Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Anselmo da Silva

Mossoró 2024

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

A447c Almeida, Maysa Almeida e
A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA
AFRICANA E AFRO BRASILEIRA NO PROCESSO DE
AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE DE JOVENS
NEGROS(AS) DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO
MÉDIO INTEGRAL, NA CIDADE DE MOSSORÓ RN. /
Maysa Almeida e Almeida. - Mossoró, 2024.
87p.

Orientador(a): Profa. Dra. Eliane Anselmo da Silva.
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-
Graduação em Ensino). Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte.

1. Identidades negras. Narrativas autobiográficas.
Jovens. Ensino de história.. I. Silva, Eliane Anselmo da. II.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

MAYSA ALMEIDA E ALMEIDA

**A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA AFRICANA E AFRO
BRASILEIRA NO PROCESSO DE AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE DE
JOVENS NEGROS(AS) DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO
INTEGRAL, NA CIDADE DE MOSSORÓ/RN**

Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em Ensino (POSENSINO), da associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN), em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Aprovado em 30/09/2024, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



ELIANE ANSELMO DA SILVA
Data: 17/12/2024 10:58:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Eliane Anselmo da Silva - Presidente Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente



JOSELIA CARVALHO DE ARAUJO
Data: 17/12/2024 17:12:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Josélia Carvalho de Araújo Examinadora interna Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente



RAIMUNDO NONATO FERREIRA DO NASCIMENT
Data: 17/12/2024 12:20:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento - Examinador externo Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Guilherme Paiva de Carvalho - Examinador Suplente Interno Univerdidade do Estado do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Raoni Borges Barbosa - Examinador Suplente Externo Universidade Federal do Piauí

AGRADECIMENTOS

Gostaria aqui de expressar toda minha gratidão em palavras, mas creio que seria impossível colocar no papel toda a complexidade de sentimentos que invadem meu coração, por essa tão significativa conquista.

Antes de qualquer coisa preciso agradecer a Deus, o Deus de Abraão, o Deus de Isaac e de Jacó, que é o mesmo ontem hoje e para sempre. Agradecer a Ele, por ter me conduzido, por ter me concedido a graça de alcançar essa vitória, pois tudo é graça e nada acontece no céu ou na terra que não seja permitido por Ele.

Não foi fácil conciliar trabalho e estudo, família, comunidade, e tantas outras obrigações do dia a dia, mas Deus me deu a graça de vencer. A cada disciplina concluída, a cada artigo produzido, tornava-se mais próxima a conquista deste mestrado.

Quero agradecer a minha família, minha força motriz, a principal razão pelas qual enfrento todas as lutas, e por quem em empreendo todas as batalhas necessárias. Em especial, quero agradecer aos meus filhos Hellen, Halana, Helís e Hélio, pois é por eles que busco incessantemente vencer e crescer. Meus filhos que essa conquista possa ser para vocês um sinal, para mostrar eles que tudo que almejamos, que traçamos coo meta só pode ser conquistado a partir de muita luta, mas que todo esforço é válido.

Por meio desta conquista, quero mostrar para cada um de vocês, meus filhos, que nossas vidas são feitas de lutas, e que não devemos esmorecer diante das dificuldades, mas ao contrário, devemos nos emprenhar em cada batalha, e conquistar as vitórias que Deus nos permitir; quanto maior a dificuldade melhor será o sabor da vitória.

Meus filhos, espero que por meio desse título ao qual vos dedico, e por meio dos exemplos cotidianos, vocês possam compreender que a educação é o caminho seguro para emancipação, que vocês também busquem, por meio da educação, a emancipação de vocês.

Ao meu esposo Hélio, quero agradecer por sempre me apoiar, me motivar, e sempre me incentivar com palavras de estímulo, me dizendo que sou capaz. Agradecer também por sempre ter sido um grande suporte na ajuda com nossos filhos, nos momentos em que estive ausente. Sem você essa conquista não seria possível, muito obrigada por ser meu apoio nessa baralha.

Aos meus pais, mainha e painho, Mocinha e Maurício, que apesar de muitas vezes dizer que eu não precisava correr tanto e estudar tanto, sempre se orgulharam e se tornaram vitoriosos comigo a cada conquista, ofereço essa conquista a vocês, é por vocês, é pela minha família que essa conquista tem sentido.

Agradeço a comunidade a qual faço parte, a Comunidade Católica Shalom, nas pessoas

das minhas formadoras Nalígia, Natália e Meiry, por serem minha direção espiritual, lugar onde posso silenciar e escutar a voz de Deus, buscar discernimentos e conduções. Jamais conseguiria ter chegado até aqui sem o apoio e suporte espiritual que a comunidade me proporciona, nos momentos de deserto é lá conde eu encontro o caminho para estar mais perto de Deus.

Agradeço ainda a cada professor do programa, em especial a professora Josélia, que fez parte da minha banca de qualificação e de defesa, obrigada por toda a colaboração que pode prestar nesse processo. Agradecer o professor Raimundo Nonato, que também esteve presente tanto na minha qualificação como na defesa, colaborando de forma decisiva para o melhoramento da minha dissertação, e de forma muito suave fazendo as correções necessárias. Suas orientações foram preciosíssimas.

A minha orientadora Eliane, por ter me acompanhado nesse processo, com toda compreensão e paciência necessárias para que eu pudesse concluir.

Agradeço a todas as alunas colaboradoras, que trouxeram suas histórias de vida, suas experiências e vivências, suas narrativas foram a apoteose desse trabalho, obrigada por tudo que narraram e por todo referencial que são na escola Dix Sept Rosado; que vocês possam ser multiplicadoras de uma postura anti racista, e de resistência nas suas casas, nas escolas por onde passarem. Sejam resistência.

Enfim, mais uma batalha vencida, que Deus me abençoe para as próximas que virão.

RESUMO

A presente pesquisa refletiu sobre os processos de construção da identidade dos jovens negros no âmbito escolar, em espaços educacionais, tomando como locus uma escola estadual no Rio Grande do Norte, construíram sua identidade racial e, através da sua história de vida e das influências da educação, se afirmaram nas questões étnico-raciais. O objetivo geral foi compreender o processo de construção da identidade negra através da história de vida e da educação de estudantes negras da Escola Estadual Dix Sept Rosado, na cidade de Mossoró/RN. Os objetivos específicos foram: a) identificar como se deu o processo de construção da identidade negra das estudantes negras; b) analisar como a autoimagem das pessoas negras é elaborada a partir das condições e relações sociais e educacionais; c) verificar que mudanças ocorreram na história de vida dessas pessoas que as levaram a revelar seu pertencimento étnico-racial; e d) analisar como a afirmação política de pessoas negras se consolidou e contribuiu para ressignificar e fortalecer a vida da população negra. O trabalho fundamenta-se nas ideias de Hall (2003), sobre identidade; Munanga (2009), Sousa (1983), Santana (2015) e Reis (2012) – sobre identidades negras; e Gomes (2008) e Reis (2012) quanto às relações étnico-raciais na educação. A metodologia da pesquisa incluiu a coleta de narrativas orais de histórias de vida por meio de entrevistas narrativas. Concluiu-se que a hipótese da escola e da disciplina História, tem uma parcela considerável de contribuição à afirmação da identidade racial de jovens negras, apesar de outros espaços sociais terem sido citados, os processos escolares e extra escolares, as ações desenvolvidas na escola voltadas para o ensino de história, as ações do 20 de novembro, são bastante citados como fatores que contribuíram com a formação e fortalecimento de suas identidades. Nesta perspectiva, percebeu-se que a escola tem mudado sua abordagem das questões raciais e contribuído, de modo positivo, para a produção de identidades raciais afirmativas.

Palavras-chaves: Identidades negras. Narrativas autobiográficas. Jovens. Ensino de história.

ABSTRACT

This research reflects on the identity construction processes of young black people in the school environment, in educational spaces, taking as a locus a state school in Rio Grande do Norte, they constructed their racial identity and, through their life history and the influences of education, asserted themselves in ethnic-racial issues. The general objective was to understand the process of building black identity through the life history and education of black students at Escola Estadual Dix Sept Rosado, in the city of Mossoró/RN. The specific objectives were: a) to identify how the process of constructing the black identity of black students took place; b) analyze how the self-image of black people is created based on social and educational conditions and relationships; c) verify what changes occurred in the life history of these people that led them to reveal their ethnic-racial belonging; and d) analyze how the political affirmation of black people was consolidated and contributed to redefining and strengthening the lives of the black population. The work is based on Hall's (2003) ideas about identity; Munanga (2009), Sousa (1983), Santana (2015) and Reis (2012) – about black identities; and Gomes (2008) and Reis (2012) regarding ethnic-racial relations in education. The research methodology included the collection of oral narratives of life stories through narrative interviews. It was concluded that the hypothesis of the school and the subject History, has a considerable contribution to the affirmation of the racial identity of young black women, despite other social spaces having been mentioned, the school and extra-school processes, the actions developed at school aimed at for history teaching, the actions of November 20th are often cited as factors that contributed to the formation and strengthening of their identities. From this perspective, it was noticed that the school has changed its approach to racial issues and contributed, in a positive way, to the production of affirmative racial identities.

Keywords: Black identities. Autobiographical narratives. Young people. Teaching history.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	HISTÓRIA, IDENTIDADE E MEMÓRIA DA PERSPECTIVA DAS CIÊNCIAS HUMANAS.....	19
3	IDENTIDADE NEGRA: CONSTRUÇÕES E REPERCUSSÕES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS JOVENS.....	27
	3.1 A construção da identidade racial dos jovens	34
	3.2 Identidade Negra	38
	3.3 A contribuição do movimento negro para a institucionalização do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.....	46
	3.4 A invisibilidade do racismo na escola: racismo, preconceito e discriminação raciais sofridos pelos jovens negros.....	52
4	METODOLOGIA.....	57
5	MEMÓRIAS E HISTÓRIAS	62
	5.1 A família e a formação da identidade negra	63
	5.2 A escola e a formação da identidade negra.....	69
	5.3 A identidade negra entre o negar-se e o autoafirmar-se	72
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
	REFERÊNCIAS.....	82

1 INTRODUÇÃO

O Brasil é um país continental formado por uma grande diversidade étnica e cultural, em que grande parcela é composta por negros afrodescendentes. No período colonial, foram retirados de suas terras e arrastados para nosso país para compor a principal força de mão de obra utilizada nas lavouras de cana-de-açúcar, ao longo de mais de 300 anos. Foram levados e levadas de escravizados, trazidos forçadamente de suas terras de origem, transformados em propriedade dos brancos colonizadores. Foram eles a base da sociedade açucareira, bem como da brasileira como um todo.

Mesmo após a abolição, o negro tem sofrido as marcas do passado escravocrata e, apesar de constituírem a base de nossa sociedade, foram vítimas do projeto de branqueamento social, que atuou de forma a tentar excluir a participação, colaboração e relevância da cultura negra no nosso país; a construir, assim, uma estrutura a partir da qual as relações étnico-raciais se pautassem no racismo e na discriminação.

A tentativa de branqueamento foi tão forte que explica o empenho e os esforços destinados ao projeto imigracionista, cujo objetivo oculto seria, além de compor a força de trabalho livre substituta dos negros escravizados, “purificar” racialmente a população, miscigenando-a e embranquecendo-a (Azevedo, 1987, p. 144).

Marginalizados e segregados, os negros foram também silenciados por uma historiografia eurocêntrica, cuja figura do negro reforçava a construção de uma identidade negativa, um lugar social que impede que o vejamos como sujeito histórico: “um povo cuja história faz parte da nossa formação cultural, social e histórica, passa a ser visto através dos mais variados estereótipos. Ser negro torna-se um estigma” (Gomes, 2002, p. 38).

As vozes negras ecoaram ao longo da história, mas seu grito não foi escutado pelos ouvidos dos historiadores positivistas que marcaram séculos da historiografia nacional; ao enaltecer os heróis brancos, perpetuavam uma história eurocêntrica, como sustenta José Murilo Carvalho, em sua obra *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*, ao afirmar que “heróis são símbolos poderosos, encarnação de ideias e aspirações, ponto de referência, fulcros de identificação coletiva. São por isso instrumentos eficazes para atingir a cabeça e o coração dos cidadãos a serviço da legitimação dos regimes políticos (Carvalho, 1990, p. 55).

No Brasil, no século XIX, o tema “negro” ocupou um lugar privilegiado no âmbito das discussões entre abolicionistas e emancipacionistas. Motivadas pelo medo, as classes brancas dominantes temiam a tomada de poder pelos negros, assim como ocorreu no Haiti. Esse medo constituiu o “pesadelo perturbando o sono tranquilo das classes dominantes e governantes do

país, durante todo decorrer de nossa história” (Nascimento, 1980, p. 23).

Diante desse temor, buscou-se criar um discurso de apaziguamento, a partir da ideia de um paraíso possível, da ideia da harmonia racial, da figura do bom senhor, escravo dócil e português miscigenado, no intuito de se forjar uma identidade nacional (Azevedo, 1987).

Na segunda metade do século XIX, cresce a preocupação de assegurar a paz e a continuidade dos interesses capitalistas diante da possibilidade de levantes e resistência dos negros, que, de 1885 a 1888, já empreendiam revoltas de maior vulto, fugiam em massa das fazendas e, sobretudo, contavam com o apoio popular e da elite de abolicionistas urbana (Azevedo, 1987).

Na década de 30, no século XX, a busca pela construção da identidade nacional se fortaleceu com o discurso de Gilberto Freyre, em *Casa-Grande e Senzala* (1933), que defendia a ideia de que o negro estava integrado à sociedade. Foi construído no Brasil o mito da “democracia racial”, disseminando a ideia de miscigenação. Freyre afirmava que os europeus e seus descendentes, vencedores e dominadores dos negros, cederam a um processo miscigenador que corrigiu a distância social entre a casa grande e a senzala e agiu poderosamente no sentido de democratizar socialmente o Brasil.

Tal teoria forneceu as bases do que seria chamado por Florestan Fernandes (2006) de “o mito da democracia racial”. Com a ideia de democracia racial, defendia-se que haveria no Brasil uma igualdade social entre brancos e negros, e um país sem preconceitos raciais. Nascimento (1980) qualifica os defensores da “democracia racial” de manipuladores da utopia ideológica, por meio da qual “as classes branco/brancóides utilizam como estratégia, sob o qual permanecem desfrutando ad aeternum o monopólio dos privilégios de toda espécie” (Nascimento, 1980, p. 68). Seria, pois, através da defesa da ideia de uma democracia racial, que o branco colonizador e seus descendentes se perpetuariam no poder, usufruindo de todos os benefícios que lhe possibilitaram a dominação e o monopólio, e subjugando historicamente o negro em detrimento do branco.

Esta perspectiva influenciou grande parte dos historiadores teóricos que tratavam das temáticas voltadas à sociedade e foi reproduzida durante mais de meio século, como afirma Nascimento:

Um férreo e rígido monopólio do poder permanece, no Brasil, nas mãos da camada branca minoritária, desde os tempos coloniais até os dias de hoje, como se tratasse de um crático. O mito da democracia racial está fundado sobre tais premissas dogmáticas. Daí resulta o fato surpreendente de todas as mudanças socioeconômicas e políticas verificadas no país, desde 1500 a 1978, não terem exercido a menor influência na estrutura da supremacia racial branca, que continua impávida, intocada e inalterável. O fator raça permanece, irredutivelmente, como a fundamental contradição dentro da

sociedade brasileira (p. 17).

A estrutura sociopolítica e econômica brasileira esteve, e permanece, pautada no monopólio branco, em uma sociedade racista, cujo fator racial é refletido nos indicadores, como corrobora o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2003), ao afirmar que:

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (p. 7).

A disparidade racial, desta forma, se manifestou, em todos os âmbitos, inclusive no educacional. Essa desigualdade pode ser percebida ainda nos dias atuais, como podemos comprovar ao analisar os indicadores educacionais do Relatório das Desigualdades Raciais (2022), que usa como base de sua pesquisa os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que cobriu o período de 1987 até 2022.

A partir desses dados, pode-se inferir que os indicadores educacionais da população preta, parda e indígena, em comparação aos da população branca e amarela, mostram um declínio consistente das desigualdades raciais relativas à escolarização formal. Apesar de apresentar um declínio com relação à escolarização formal, ainda demonstra a distância entre pessoas alfabetizadas dos dois grupos raciais com uma diferença entre eles de 3,1 pontos percentuais.

No século XXI, muitas conquistas se consolidam no que diz respeito à educação para as relações étnico-raciais. Em especial, podemos citar a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório no currículo oficial das escolas, nos estabelecimentos de ensinos fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino de história e cultura afro-brasileira, publicada há mais de 20 anos.

A partir de sua publicação, tornou-se dever o estudo da história da África e dos africanos, de forma a destacar a importância dessas culturas e desses povos na formação da sociedade brasileira, a valorizar toda a colaboração que tiveram em todas as esferas da nossa sociedade, seja na economia, educação, arte e tantas outras áreas.

Segundo a letra da lei, os conteúdos devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira. Essa lei também determinou a inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro como o “Dia

Nacional da Consciência Negra” (Brasil, 2003).

A partir a publicação da Lei nº 10.639/2003, surgiram também conteúdos normativos que demonstram a preocupação do Estado com a objetivação de sua efetivação. Um exemplo disso é o Parecer nº 03/2003, que ficou conhecido como “Parecer Petronilha”, e a Resolução nº 01/2004. Ambos buscam a efetivação da Lei nº 10.639/2003 e a implantação de políticas de reparações, reconhecimento e valorização da história, cultura, identidade negra.

Podemos citar ainda, dentro dos conteúdos normativos atrelados à Lei nº 10.639/2003, o Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/2003, que foi criado com o objetivo de garantir condições adequadas para o desenvolvimento da lei como política de Estado, a partir de eixos estratégicos de fortalecimento do marco legal, política de formação de gestores e profissionais de educação, política de material didático e paradidático, gestão democrática, mecanismos de participação social, entre outros (Brasil, 2013).

Observamos, portanto, consideráveis avanços para a educação como um todo e, de maneira especial, uma grande conquista do movimento negro no Brasil, que possibilita a democratização do ensino e fortalece a luta contra o racismo. Contudo, quanto a este último, ainda há muito a se conquistar.

De acordo com Silva (2005), a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo é de fundamental importância para o processo de desconstrução da história de inferiorização dos negros construída no âmbito escolar. Tais mudanças exigem, inicialmente, uma nova postura de todos os agentes escolares, de forma a tornar possível a construção de saberes que contribuam para o reconhecimento da história e memória dos povos africanos. Passa ainda por uma valorização das raízes africanas e uma educação voltada para a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos.

Ao levar em consideração todo o contexto histórico do passado colonial escravocrata, que constituiu as bases da sociedade brasileira, e suas repercussões e reflexos na atualidade, bem como as relevantes conquistas do movimento negro na atualidade, passados mais de 20 anos da Lei nº 10.639/2003, pretendi reconhecer, com a presente pesquisa, as possíveis colaborações que o ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira e Africana podem desempenhar no processo de afirmação de identidades negras no ensino médio. Busquei compreender o grau de importância e significação que as discussões acerca desta temática podem trazer para os jovens por meio da escuta às suas vozes e às suas percepções de si no processo de identificação e afirmação como negros. Quis que eles falassem de suas experiências, narrassem suas histórias e seus caminhos de (auto)construção racial.

Conforme Sá (2014), a construção da identidade passa pelo conhecer e pelo fazer

conhecer as origens e raízes, busca sedimentar uma identidade ainda inconclusa e refletir sobre a África de ontem e de hoje. A identidade não é, contudo, somente um fruto da interação presente, mas traz a herança de todo um passado de uma cultura ancestral, identidade que invoca uma origem e um passado histórico, com o qual mantém correspondência, como enfatiza Hall (2006).

A História da África pretende garantir, desta forma, o acesso à memória e à ancestralidade dos povos africanos, bem como às riquezas e à diversidade étnico-cultural desse continente, superando a ideia de África como um lugar posicionado exclusivamente no passado, mas ressaltando sua história ontem e hoje, tratando-a como um território vivo, em movimento.

Para Reis (2012), no entanto, apesar da existência de uma legislação e de documentos com respaldo legal que visam garantir uma educação para as relações étnico-raciais, as experiências escolares, no que diz respeito ao processo de construção da identidade negra, ainda se dão de forma tensa, pois “a educação formal brasileira não se relaciona de forma satisfatória com a questão étnico-racial, consequentemente, não é uma configuração social de referência para o processo de construção da identidade negra” (Reis, 2012, p. 21).

Nesse contexto, surge o interesse em compreender como tem se dado o processo de afirmação da identidade negra, a partir do ensino de História, pelos estudantes do ensino médio da Escola Estadual Dix Sept Rosado, na cidade de Mossoró, no Estado do Rio Grande do Norte. Desejei compreender como os estudantes negros se relacionam com seu passado histórico, como constroem suas relações identitárias na família e, principalmente, como as relações de autoafirmação têm sofrido ou não a influência da educação escolar, a partir do ensino de História da África.

A principal motivação para pesquisar neste campo foi meu lugar de fala. Ocupando o lugar do “outro”, da não negra, portanto beneficiada pelos efeitos do racismo, considerei que uma forma legítima de desenvolver meu próprio letramento racial e ao mesmo tempo contribuir para a produção de uma educação antirracista era aprender com jovens estudantes negros sobre suas identidades. Na construção, com responsabilidade, de suas autobiografias, pude convidá-los a projetar suas vozes, narrarem a si mesmos, falarem de suas percepções de si e sobre seus processos de construção e fortalecimento racial.

Sou uma mulher, branca, católica, pertencente à Comunidade Católica Shalom, professora e advogada, cursei licenciatura plena em História na Universidade Federal de Campina Grande, no *campus* de Cajazeiras, no Estado da Paraíba, concluindo no ano de 2010. Em 2015, fui aprovada em concurso público para professora efetiva de História, na rede municipal de ensino da cidade de Mossoró/RN. Em 2021, ingressei, também como professora

efetiva de história, na rede estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Norte. Na rede municipal, leciono nos anos finais do ensino fundamental, e na rede estadual leciono nas turmas do ensino médio, do 1º ao 3º ano. É a partir desse lugar social que construí a presente pesquisa. Segundo Ribeiro (2017), há uma distinção entre lugar de fala e representatividade:

Uma travesti negra pode não se sentir representada por um homem branco cis, mas esse homem branco cis pode teorizar sobre a realidade das pessoas trans e travestis a partir do lugar que ele ocupa. Acreditamos que não pode haver essa desresponsabilização do sujeito do poder. A travesti negra fala a partir de sua localização social, assim como o homem branco cis (p. 46).

Diante dessa afirmativa, a partir do meu lugar de fala, apesar de não assumir o caráter de representatividade, entendo que mais que possível, é uma responsabilidade de todos, principalmente de professores, discutir relações étnico-raciais, identidade negra e racismo. Nada me impede, não obstante as minhas limitações, de, a partir da minha pesquisa, abrir espaço para as vozes negras, não para me apropriar nem usurpar seu lugar de fala, mas para contribuir com a superação do monopólio da perspectiva universal que destaca o discurso dos “vencedores”. A partir da visibilidade das vozes de jovens negros e de suas histórias de afirmação e identidade racial, é possível contar outras histórias.

Ciente da minha responsabilidade como professora, busquei também cumprir meu compromisso com a efetivação da Lei nº 10.639/03, e tentei promover uma educação para as relações étnico-raciais antirracista, reforçando a luta e a defesa por um ensino de história crítico, emancipatório, antirracista, antidiscriminatório.

Além da responsabilidade como professora de história, destaco aqui a responsabilidade de, como educadora, assumir uma postura política através da qual me envolvo com o objeto de estudo, acreditando que o pesquisador sempre busca compreender e investigar aquilo que tem sentido para si e que faz parte da sua história (Minayo, 2013).

Ao longo desses anos lecionando História, pude perceber que, de uma forma geral, vivenciamos um período em que há uma dificuldade dos jovens para se autoafirmarem, para se descobrirem como sujeitos no processo formativo de suas próprias vidas. No que diz respeito aos jovens negros, o processo de autoafirmação se torna mais problemático diante de todo contexto social brasileiro.

Essa crise identitária que vivemos na atualidade é abordada por Hall (2006), quando afirma que a pós-modernidade vivencia um momento de crise das identidades, que desestabiliza e fragmenta o indivíduo moderno; crise esta que foi fruto de um processo histórico de transformações que geraram mudanças estruturais e transformaram a sociedade no final do

século XX. Hall (2006) ainda afirma que essas transformações são tão poderosas que tiveram o poder de mudar as identidades pessoais.

Nesta perspectiva, pretendi examinar como têm ocorrido esses processos, como os estudantes têm se enxergado como sujeitos históricos e, conseqüentemente, como sujeitos capazes de exercer sua cidadania e sua capacidade de se autoafirmarem. A possibilidade de abordar essas questões na prática da sala de aula possibilita a aplicação concreta do projeto de educação antirracista na realidade escolar, tendo em vista que o diálogo entre universidade e escola, pesquisa e sala de aula, constituem-se como um dos meios da pesquisa atingir seu objetivo, como bem afirma Borba (2018).

A escola se configura como lugar propício para reflexões e problematizações a respeito da identidade negra, segundo Gomes (2002). Para a autora, a escola assume papel privilegiado de reflexão e problematização, como palco no qual deve haver um resgate da autoestima no que se refere ao imaginário negativo e discriminatório construído sobre os negros. Gomes também diz que a escola, muitas vezes, se omite ou nega a existência do preconceito racial e da discriminação e que muitos livros didáticos e literários ainda ilustram o negro de forma caricaturada, deformada ou associada a seres sobrenaturais, destrutivos e submissos, contribuindo para a inferiorização e desumanização dos negros.

Torna-se, portanto, relevante a discussão sobre o tema, na medida em que caminhamos para a construção de uma educação para as relações étnico-raciais que favoreça o reconhecer-se negro, bem como respeite as diversidades múltiplas que compõem a nossa sociedade. Torna-se necessária a luta para desconstruirmos no imaginário do aluno, e da sociedade de forma geral, a ideia de que há superioridade do branco sobre o negro – ou entre quaisquer raças.

A presente pesquisa pretendeu trazer contribuições para a o ensino, uma vez que destaca a importância de um ensino de história da África comprometido com a restauração de memórias, com a construção de uma educação de respeito às diversidades, com a promoção da valorização da cultura negra e, assim, de afirmação dos processos de identificação. É importante e necessário que existam novas abordagens didáticas, com o objetivo de favorecer uma educação mais crítica, que valorize as culturas negras, diante de toda sua diversidade étnica, os debates acerca da diversidade e identidade cultural, a construção uma educação cidadã, voltada e compromissada com um país democrático, que respeita e valoriza o negro, bem como a diferença.

Academicamente, a pesquisa é relevante por causa do enfoque nas narrativas autobiográficas, com vistas a conhecer a percepção identitária dos jovens a partir da abertura de espaço para que estes se expressem mais livremente. Isso faz com que assumam o

protagonismo da construção e percepção da própria história e se apropriem de sua identidade. São sujeitos ativos, capazes de se posicionarem e perceberem desigualdades, discriminação e racismo em nossa sociedade. Reconhecem-se como negros e passam, cada vez mais, a se autoafirmarem pertencentes à população afro-brasileira, a conhecer a cultura e os saberes de influências ancestrais africanas, visando sempre à construção de uma sociedade com mais equidade.

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Governador Dix Sept Rosado, da rede estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Norte, situada na cidade de Mossoró/RN, na Rua Alberto Maranhão, bairro Bom Jardim. Atualmente, a escola tem 983 alunos matriculados, distribuídos em turmas do ensino fundamental - anos finais e ensino médio, inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Leciono História nas seguintes turmas: a) primeira série do Ensino Médio Potiguar em Tempo Integral (76 alunos), segunda série do Ensino Médio Potiguar em Tempo Integral (55 alunos) e primeira série do Técnico de Nível Médio em Administração (80 alunos).

A escola atende alunos dos bairros Paredões, Barrocas e comunidades periféricas de considerável vulnerabilidade e territorialização precária, em processo de favelização, conforme Queiroz (2018). Os jovens que se identificam como negros, dispostos a colaborar com a pesquisa a partir de construções autobiográficas, da socialização de suas experiências, vivências e memórias, tornaram-se sujeitos ativos e compõem todos os dias sua própria história, nela reconhecendo-se e dando a si mesmos uma identidade (Sousa, 2006).

Desta forma, pretendi investigar as possíveis contribuições do ensino de História da África e da Cultura afro-brasileira para a afirmação de identidades raciais por jovens negros(as) do ensino médio, no âmbito da Escola Estadual Dix Sept Rosado. A pesquisa teve por objetivo compreender, a partir de narrativas autobiográficas, o papel do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, em âmbito escolar, para a afirmação da identidade negra de jovens do ensino médio. Além disso, busquei discutir a importância da História e da memória como fatores colaboradores e fomentadores de um processo de construção identitária; e avaliar, por meio de entrevistas narrativas, qual a relevância atribuída por jovens estudantes negros(as) ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na construção de suas identidades raciais.

Ao considerar os objetivos a que se prestam a pesquisa, as implicações do ensino de História da África e Cultura africana e afro-brasileira e os possíveis reflexos na formação e afirmação da identidade negra, realizei levantamentos bibliográficos por meio da busca no Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, sem a delimitação de

área de conhecimento. Usei o recorte temporal dos últimos dez anos, de 2012 a 2022. Foram utilizados como descritores os seguintes termos: *identidade negra*, sem aspas e com aspas. Com o descritor com as aspas, cheguei ao número de 2.468 (duas mil quatrocentas e sessenta e oito) teses e dissertações. Ao aplicar as aspas no descritor, esse número cai para 391 (trezentos e noventa e uma) teses e dissertações encontradas.

Dentre as dissertações levantadas, destaco aqui o trabalho “*Negros*” *misturados: um estudo de caso sobre “identidades negras” em Mossoró-RN*, do autor Francisco Carlos Lucena, em que são abordadas as especificidades que envolvem os processos de construção de “identidades negras” na cidade de Mossoró, pesquisa de grande relevância que dialoga com a proposta de estudo sobre as identidades negras que realizei.

Quanto à metodologia utilizada, percebi que a maior parte das pesquisas utilizou a análise documental, empregando, principalmente, como fonte de informações o projeto político-pedagógico das escolas pesquisadas e o currículo das disciplinas. Além disso, entrevistas semiestruturadas com equipe gestora e professores do lócus investigado e a aplicação de questionários foram métodos de coleta de dados frequentemente utilizados nas pesquisas, além do diário de campo e formulários do tipo survey.

Dentre os trabalhos que abordam a identidade negra na perspectiva metodológica autobiográfica, destaco aqui a pesquisa da autora Marivete Souta, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no Estado do Paraná, cujo título é *Quando me dei conta que era negro/branco? um estudo autobiográfico a partir de relatos de estudantes adolescentes*. A pesquisa é situada na área dos Estudos da Linguagem e investigou como os estudantes negros e brancos de um colégio da rede pública estadual do Paraná expressam suas identidades étnico-raciais por meio da produção de relatos autobiográficos. A opção metodológica do trabalho foi a pesquisa-intervenção, com a perspectiva do letramento racial crítico e a educação antirracista. O relato autobiográfico e o diário de bordo foram os instrumentos de geração de dados. Pela análise dos dados, foi possível observar alguns conflitos de identidade, como o branqueamento e o discurso da hegemonia racial, que se contradiz com afirmações de que a cor da pele influencia em como foram/são tratados. O papel da escola entre instituições e/ou meios que contribuíram para a construção das identidades foi reafirmado, reiterando a importância da educação para as relações étnico-raciais. A autora concluiu que é possível ressignificar a branquitude, contribuindo assim para a formação de cidadãos críticos que possam construir um mundo menos excludente.

Preliminarmente, percebi uma escassez de trabalhos que se dedicam à metodologia autobiográfica, com enfoque no uso de coleta de dados mais “espontâneos”, que destaquem a

elaboração de memórias e possibilitem aos sujeitos a autorreflexão sobre suas histórias e a construção das narrativas pelos próprios jovens de forma mais “livre”, uma vez que na grande maioria das pesquisas foram utilizadas entrevistas semiestruturadas.

Diante desta constatação, é que se fundamenta este trabalho, entendendo a importância de uma pesquisa que dê ênfase ao método autobiográfico, ao uso da história oral e da entrevista narrativa, da escrita de si, para possibilitar ao estudante-colaborador oportunidades de refletir sobre sua própria história, reconhecendo-se na história que conta e dando a si mesmo uma identidade.

Por esta razão optamos por guiar o percurso metodológico, a partir da investigação autobiográfico e pela técnica de entrevistas do tipo narrativo, buscando nesta pesquisa compreender, a partir de narrativas autobiográficas, os papéis do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, em âmbito escolar, para a afirmação de identidades raciais por jovens negros(as) do ensino médio na modalidade integral, buscando discutir as potencialidades da pesquisa (auto)biográfica e sua ascensão enquanto fonte histórica. Também quis compreender como se dá o processo de autorreferência e o reconhecimento que os estudantes, autodeclarados negros, têm de sua própria identidade.

A História Oral, e a utilização da entrevista narrativa como instrumento de coleta de dados, se deu por entender que devemos estimular para o desenvolvimento do protagonismo juvenil, para a construção de uma atitude ética pelos jovens, é fundamental estimular práticas voltadas para a cooperação, promovendo o conhecimento do Eu e no reconhecimento do Outro. Desta forma por meio relatos e narrativas dos colaboradores, trazemos a tona suas próprias percepções de forma mais livre, buscando construir um percurso de encontro da memória e da história de vida dessas pessoas negras, com ênfase na subjetividade do que foi vivido e percebido pelas estudantes negras nas suas relações familiares, escolares e sociais, bem como sua interdependência, muitas vezes constituídas pela cor da pele.

2 HISTÓRIA, IDENTIDADE E MEMÓRIA DA PERSPECTIVA DAS CIÊNCIAS HUMANAS

A identidade é formada por uma diversidade de fatores, mas alguns fatores podem ser considerados componentes essenciais na sua construção, a saber: o fator histórico, o fator linguístico e o fator psicológico; entre os quais o fator histórico é considerado o mais importante pelo autor, na medida em que é o elo com o passado ancestral, criando uma coesão e um sentimento de continuidade histórica em uma coletividade. (Munanga, 2009)

As discussões acerca da identidade tem sido pauta dos debates nas ciências humanas, tendo em vista a grande crise que a contemporaneidade tem vivido, fruto de um longo processo através do qual foram construídas e destruídas estruturas identitárias, a partir do deslocamento das estruturas centrais. Essa “crise de identidade” que estamos vivendo suscita questões, que são típicas de um processo de crise. Existem três concepções de identidade: a *identidade do sujeito do Iluminismo*, na qual indivíduo é caracterizado por uma centralidade racional, individualista; a *identidade do sujeito sociológico*, fruto da complexidade do mundo moderno, que expressa uma concepção mais interativa, formada pelo diálogo e pela mediação entre os sujeitos; e a *identidade do sujeito pós-moderno*, que não tem uma identidade fixa, definida historicamente. (Hall, 2006)

No século XVIII, as ideias iluministas constituíram toda a base ideológica, que cria as condições para a emergência das ciências sociais no século XIX (Santos, 2008). A partir da revolução científica, quando surgem as ciências modernas, são estabelecidos como parâmetro de conhecimento e padrão universal de cientificidade os critérios das ciências naturais e exatas. A partir da revolução científica, todo e qualquer conhecimento que reivindicasse validade científica teria de satisfazer os critérios das ciências naturais. A buscar reivindicar seu caráter científico, as ciências humanas se sujeitaram a se submeter aos padrões e procedimentos metodológicos das ciências naturais. As ciências sociais nascem com o objetivo de refletir e discutir sobre o homem, no entanto, para adquirir status científico e construir sua autonomia, teve que se situar no plano da positividade de Augusto Comte. As teorias positivistas construíram os primeiros esboços de uma teoria geral das ciências humanas, pautada no objetivismo, sem levar em consideração a necessidade de problematização, que tornava irracional o sentido do conhecimento (Rodrigo, 2007).

Goggiolla (2020) afirma que o caráter crítico sempre esteve presente nas ciências, desde o mundo grego, entretanto, o processo que dá origem as ciências humanas, enquanto ciência disciplinar, específica e sistematizada, que atende as estruturas das universidades ocidentais, só ocorreu após a apropriação do capital pela revolução industrial. Esse processo se deu no interior da evolução econômica do capitalismo, no século XIX, que pôs o homem como objeto científico. O autor aponta ainda que, em tempos recentes, as ciências humanas vivenciam um contexto em que a educação superior e os órgãos financiadores de pesquisa incentivam, em maior grau, as ciências exatas e biológicas em detrimento das ciências humanas, e, para além dos investimentos dedicados ao que o autor chamou de “ciências duras”, coexiste uma tentativa de destituir o caráter científico das ciências humanas. Como reação as essas investidas, buscou-

se adjudicar às ciências humanas o monopólio do saber crítico relegado às ciências exatas que se limitariam a funções técnicas. Tal iniciativa, por parte das ciências humanas, se opõem ao discurso pragmático, que valoriza a utilidade das ciências. As ciências sociais, são apresentadas, pelo autor, como fruto do esforço histórico da burguesia para estender os métodos da ciência matemática da natureza aos fenômenos humanos, cuja compreensão estaria condicionada a uma análise a partir das ideologias iluministas, cujos métodos aplicáveis seriam o mesmo teste de verificação próprio das ciências exatas e naturais.

Para Cardoso e Vainfas (1997), “A consolidação da disciplina da história e a profissionalização do historiador no século XIX impuseram o domínio absoluto dos documentos escritos como fonte, em detrimento da tradição oral, expulsando a memória em favor do fato”. As fontes históricas estão situadas no cerne da metodologia da História. Ao longo dos séculos, desde o surgimento das ciências humanas, a historiografia seguiu certos paradigmas, cada qual destacando certos tipos de fontes históricas em detrimento de outras, gerando uma hierarquização entre elas.

As transformações ocorridas no mundo de forma acelerada, a partir do século XX, a gerar a crise de paradigmas além de revolucionar o processo tecnológico, proporcionaram mudanças extraordinárias. Isso gerou uma crise mundial, como também representou um momento de crise na ciência, na sua forma de leitura e interpretação dos acontecimentos, uma crise de identidade, uma crise de paradigmas (Gomide, 2013).

No limiar do século XXI, vivemos uma crise decivilização, simbolizada pela maneira com que se encara hoje em dia a dupla conceitual cultura/civilização. Essa crise identitária, foi um dos fatores que levaram a busca pelo resgate das raízes através das memórias, em busca de pertencimento, e das genealogias, por elevar o status das narrativas biográficas enquanto fontes. (Cardoso e Vainfas, 1997)

A Escola dos Annales foi o movimento precursor na historiografia, na defesa do reconhecimento de fontes históricas para além das fontes escritas. Um dos principais estudiosos dessa corrente, Le Goff (1990), afirma que a investigação histórica deveria ampliar o leque documental para além dos registros escritos, e, assim, fontes orais passam a ser compreendidas como documento e registro válido para o estudo da disciplina História. Os estudos biográficos, a partir da perspectiva da história-problema dos Annales, tornam-se uma forma para compreender os contextos sociais. Le Goff entende a memória como recurso através do qual podemos compreender o passado, entende ainda que as fontes documentais são insuficientes para a realização de uma pesquisa pelo historiador. A memória, segundo ele, é um conjunto de funções psíquicas que são capazes de conservar informações, através das quais o homem pode

atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas, como um elemento essencial da identidade, individual ou coletiva. O historiador ainda afirma que tudo que é produzido pelo homem pode ser abordado sob a perspectiva histórica, inclusive a memória, ele ainda afirma que “A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro” (Le Goff, 1990, p. 478).

Le Goff (1990) afirma que por meio das narrativas biográficas podemos ter acesso as memórias individuais e coletivas. Entende que com a memória podemos compreender o passado e, ainda, que as fontes documentais são insuficientes para a realização de uma pesquisa pelo historiador.

Para Halbwachs (1990) desenvolve a ideia central de que a memória individual é sempre mediada pelo contexto social. Ele argumenta que a memória não é apenas uma função individual, mas é construída e reconstruída dentro de grupos sociais. Halbwachs afirma que a noção de que as lembranças de uma pessoa são moldadas pelas interações com o grupo ao qual ela pertence, família, amigos, colegas de trabalho, comunidade religiosa, etc. Isso quer dizer que a forma como lembramos de certos eventos ou momentos não ocorre de maneira isolada, mas é influenciada pelos valores, tradições e perspectivas desses grupos. Assim, a memória individual nunca é totalmente autônoma: é na relação com a memória dos outros que ela se forma e se transforma. Ao abordar sobre memória auto biográfica e memória coletiva o autor entende que ambas se entrelaçam, mas são dependentes do coletivo.

A História oral, é, segundo Correa (1977), essencialmente uma história de vida, e, no caso das autobiografias, o historiador tem acesso as memórias gravadas através da técnica de história oral, de modo que apesar do historiador intermediar esse processo, ao assumir o papel de entrevistador, não deixa de ser uma autobiografia.

O historiador, por sua vez, pode ser a solução para a amnésia social do tempo presente, como afirmam Cardoso e Vainfas (2012). Corroborando com a ideia da importância social do historiador Dumoulin (2017) afirma:

Enfim, a dialética passado/presente faz do historiador um participante privilegiado do espaço social e na medida em que a história do tempo presente que ele produz e mais do que outras uma transcrição em resposta a uma necessidade, ele testemunha, na sociedade onde está situado, de uma visão do devir, no ponto articulação do passado e do presente, e, por isso, projeta uma visão do mundo. Daí uma pesada responsabilidade na formação da consciência histórica de seus contemporâneos (p.25).

Nesse contexto, o ato de testemunhar ganha um novo significado. Nos anos 1950 e nos anos seguintes grande parte dos historiadores se dedicaram ao debate sobre a micro-história, a

parir do exame de novos contextos, estudo de casos singulares, que fazem surgir novas categorias que permitiam explorar e redefinir um problema historiográfico amplo, com interesse focado no universo de acontecimentos minúsculos que ficam fora ou à margem das grandes narrativas históricas, reordenando os personagens e pontos de vista, no intuito de dar voz aos pequenos e excluídos.

Essa nova corrente historiográfica torna ainda mais relevante o uso das narrativas biográficas, e abre espaço também para as narrativas autobiográficas.

Em primeiro lugar, a emergência da história do século XX com um novo estatuto, definido por alguns como a história do tempo presente, portanto, como portadora da singularidade de conviver com testemunhos vivos que, sob certo aspecto, condicionam o trabalho do historiador, coloca obrigatoriamente em foco os depoimentos orais. Além disso, as próprias transformações das sociedades modernas e as consequentes mudanças no conteúdo dos arquivos, que cada vez mais passam a dispor de registros sonoros e visuais, impulsionam a tendência a uma revisão do papel das fontes escritas, visuais e orais (Vainfais, p. 177).

A crise do paradigma é resultado de transformações sociais e teóricas dominantes e o resultado interativo de uma pluralidade de condições, sociais e teóricas, a partir de novos movimentos científicos e inovações teóricas que favoreceram a crise do paradigma. (Santos, 2018)

Chizzotte (2016) faz as seguintes considerações a respeito do processo de mudança pelo qual as ciências humanas passaram: afirma que a globalização, o declínio de grandes ídolos, as críticas aos intelectuais como protagonistas das grandes causas e a emergência de novos centros e grupos de investigação trouxeram uma concepção mais aberta aos temas e aos problemas emergentes; evidenciaram um pluralismo mais abrangente às pretensões de explicação da realidade; afastaram muitos sectarismos do conhecimento e se ampliaram os métodos e os processos de investigação em ciências humanas. Segundo o autor acima referido, o confronto histórico entre as ciências humanas e as ciências naturais ainda persiste em alguns redutos científicos que contestam a legitimidade científica de muitas pesquisas das ciências da educação porque não atendem os requisitos experimentais das investigações, pela insuficiência da pesquisa tradicional em trazer soluções para o sistema de ensino, seja pela falta de rigor científico, seja pela baixa utilidade social e, enfim, pela ausência de acumulação de resultados comprovados de pesquisa e pouca difusão dos resultados.

Hall (2006) afirma que o indivíduo vive hoje a disputa do local e do global. Para ele, o global proporciona a comunicação através dos sistemas de comunicação entre diferentes identidades, levando a um pluralismo cultural, à desvinculação das identidades locais e ao

incentivo de um comunismo global. Isso resultaria numa massificação e homogeneização culturais, por meio de padrões globais que são assimilados principalmente pela juventude. Em contrapartida, como uma reação, ou contratendência ao processo de globalização, há o fortalecimento das identidades locais.

Nessa mesma perspectiva, afirma Munanga (2018), os esforços das últimas décadas demonstram o emergir de uma nova fase em que renasce a cultura e a busca por reconstruir as identidades culturais e raciais por parte da jovem geração de afrodescendentes. Mostra-se, assim, o conflito entre o global e o local, entre o comunismo cultural e o “resgate” étnico das raízes identitárias.

Desta forma, podemos perceber que há, no nosso contexto, caminhos conflitantes, através dos quais se formam as identidades. Temos que levar em consideração que a identidade não é algo inato, mas é formada através de um processo e ao longo da vida, a partir da interação entre os sujeitos e a sociedade, como afirma Hall (2000). A identidade é formada por um conjunto de características, tanto pessoais quanto sociais, que se articulam em constante construção, desconstrução e reconstrução, associando-se ao tempo e ao momento em que a sociedade se encontra. A identidade não é um fato natural ou cultural, ela não é fixa, unificada, nem permanente, não é homogênea, definitiva, acabada, idêntica; antes mesmo, é uma construção, um processo de produção, uma relação, inacabada. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas relações com as relações de poder (Silva, 2000, p. 96).

Esta mesma perspectiva acerca da identidade é abordada por Marqueti e Sá, quando afirmam que:

A reflexão sobre a identidade é marcada pela constatação paradoxal de que cada ser é único e diverso e que todas as pessoas são semelhantes e diferentes umas das outras. A identidade, então, não é única, mas diversa, dando conta de múltiplos aspectos do indivíduo, como: social, cultural, religioso, ou ainda então profissional (Marqueti e Sá, 2017, p. 170).

A identidade não é, contudo, somente um fruto da interação presente, mas traz consigo a herança de todo um passado de uma cultura ancestral, identidade que invoca uma origem e um passado histórico, com o qual mantém correspondência, como enfatiza Hall (2006).

Desta forma, destaco aqui a extrema relevância do ensino de História como ciência humana e social, que tem o compromisso fundamental de garantir o acesso à memória, afirmando-o como direito, como parte da cidadania cultural e da constituição de identidades individuais e coletivas, como está previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000):

Nessa perspectiva, a história para os jovens do Ensino Médio possui condições de ampliar conceitos introduzidos nas séries anteriores do Ensino Fundamental, contribuindo substantivamente para a construção dos laços de identidade e consolidação da formação da cidadania (p. 22).

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), podemos encontrar no capítulo dedicado às Ciências Humanas e suas Tecnologias uma ampla discussão a respeito da importância da disciplina de História, como instrumento que oferece condições para os estudantes refletirem criticamente sobre suas experiências, oferecendo um contraponto que permita ressignificar suas experiências no contexto e na duração histórica da qual fazem parte.

Ainda, oferece aos alunos possibilidades de desenvolver competências que os instrumentalizem à reflexão sobre si mesmos.

A Base Nacional Comum Curricular (2017), na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia, propõe para estas disciplinas o objetivo de uma educação ética, tendo como fundamento a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, o combate aos preconceitos e a consolidação da consciência do eu, com o propósito de promover o respeito às diferenças.

A importância do ensino de História é bem destacada nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio e deve garantir, desta forma, o acesso à memória e à ancestralidade dos povos que compõem a nossa cultura. Segundo o documento:

“O estudo da África e das culturas afro-brasileiras, assim como o olhar atento às culturas indígenas, darão consciência à compreensão da diversidade e da unidade que fazem da História do Brasil o complexo cultural que lhe dá vida e sentido (Brasil, 2006, p. 77-78).”

Os PCNs ainda ressaltam o compromisso fundamental da disciplina na sua relação com a memória, afirmando o direito à memória como parte da cidadania cultural e da constituição de suas identidades individuais e coletivas.

A memória é um conjunto de funções psíquicas que são capazes de conservar informações, através das quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas, como um elemento essencial da identidade, individual ou coletiva. O historiador ainda afirma que tudo que é produzido pelo homem pode ser abordado sob a perspectiva histórica, inclusive a memória. Ele ainda afirma que “a memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro” (Le Goff, 1990, p. 478). História e memória não são sinônimas, apesar de haver muitas semelhanças entre elas. Memórias são fontes históricas e, como fontes, são material de estudo

do historiador, que as analisa criticamente. O historiador faz a História, comprometendo-se com o presente no exercício de seu ofício e, apesar de não ter o monopólio sobre a memória, ele detém instrumentos para lidar com a pluralidade e a fragmentação dela.

Do mesmo modo que vivemos, hoje, identidades conflitantes, a construção da memória coletiva foi e é palco de importantes lutas de forças sociais pelo poder. O estudo da memória social é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história, relativamente aos quais a memória está ora em retraimento, ora em transbordamento. A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva. Devemos trabalhar para que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens (Le Goff, 1990).

Segundo Oliva (2012), a escola é um espaço de grande relevância na formação de algumas de nossas múltiplas identidades. Lá, há a interação entre sujeitos diferentes, provenientes de diversas culturas, que trazem consigo todo um saber popular e uma cultura transmitida no âmbito familiar. É nesse ambiente, e através do contato e da interação entre esses indivíduos, com a mediação do professor, que o aluno é capaz de construir sua própria identidade.

Conforme Sá (2014), a construção da identidade perpassa o conhecer e o fazer conhecer as origens e raízes, sedimentar uma formação identitária ainda inconclusa e o exercício pedagógico do professor sobre diversidade cultural precisa ser sempre revisitado, pois é necessário que o docente trabalhe com a multiplicidade cultural brasileira no desenvolvimento da identidade cultural do aluno. Também é essencial que os educadores percebam e respeitem as diversidades existentes na sociedade, colaborando com a construção de relações étnico-raciais democráticas entre os alunos.

As ciências sociais e humanas, na sua origem, assumiram como parâmetro de conhecimento padrões universais de cientificidade. A partir da revolução científica, todo e qualquer conhecimento que reivindicasse validade científica teria de satisfazer os critérios das ciências naturais. Só no século XIX surgem as ciências humanas, distanciando-se da filosofia e se aproximando das ciências naturais, cujos procedimentos metodológicos foram tomados como padrão universal de cientificidade.

As ciências sociais e humanas passam hoje por uma crise de paradigma, que refutou todo modelo e padrão outrora estabelecidos pelos critérios de rigor científico das ciências naturais. Essa crise foi ocasionada por transformações ocorridas em vários âmbitos, que tiveram o poder de romper com padrões e mudar o *status quo* científico e ideológico.

Compreende-se ainda que a crise das identidades pode ser entendida como reflexo da

crise dos paradigmas, e também fruto das transformações globais. Enquanto as novas teorias científicas surgiam, gerando a crise de paradigmas, os padrões identitários modernos sucumbiram ao processo de globalização, que tem possibilitado a massificação de padrões identitários. Por outro lado, na contramão desse “comunismo cultural” têm se intensificado os movimentos de retorno às culturas e identidades locais e étnicas.

Diante desse contexto, constatei que o processo de formação das identidades é contínuo e sofre influência de vários fatores, a partir das relações interpessoais e sociais. Nesse processo, então, resta comprovada a importância do ensino de História para garantir aos indivíduos o acesso à memória e, nessa perspectiva, colaborar para formar e fortalecer as identidades, tornando-se peça fundamental no dentro do contexto escolar.

Desta maneira, podemos entender que as ciências sociais e humanas assumem papel preponderante, no contexto educacional, no que diz respeito à promoção do indivíduo enquanto sujeito, fomentando a construção e o reconhecimento de si no processo de formação identitária.

3 IDENTIDADE NEGRA: CONSTRUÇÕES E REPERCUSSÕES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS JOVENS.

A juventude tem sido objeto de interesse e estudo por parte de diversos campos do conhecimento, incluindo a sociologia, a psicologia e a antropologia. Essa temática é bem discutida por diversos autores trazendo diferentes análises sob diferentes perspectivas, para compreender melhor esse fenômeno complexo que é a juventude.

Historicamente, no início do século XX, a juventude era compreendida como um grupo social específico que tinha vivências, discussões e formulações muito particulares, devido à sua condição etária e gerencial. Já no período entreguerras, temos o niilismo marcando a juventude e, com o passar dos tempos, temos tantas outras tendências na abordagem da categoria juventude. Dessa forma, a visibilidade da juventude e sua tematização como problema constrói-se também pela acentuação da anormalidade como comportamento de grupos de jovens reconhecidos como excêntricos ou contestadores, implicando, ainda que de formas diferentes, um contraste com os padrões vigentes (Abramo, 1994, p. 10).

Para a Organização Mundial da Saúde (OMS) os indivíduos que estiverem na faixa etária dos 10 aos 19 anos de idade, serão compreendidos como adolescentes. Para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ela está concebida entre 12 e 18 anos, ambos concentrando-se no critério etário biológico.

Para Mello (2018) não podemos reduzir a compreensão do que seja a juventude, limitando-se apenas a questão geracional, ao afirmar que:

[...] essa tendência de definir a juventude apenas a partir de sua condição geracional, que corresponderia a uma cultura juvenil unilateral, ofusca os diferentes modos de ser e estar no mundo vividos pelos jovens, desvalorizando a experiência singular e comunitária da qual cada um participa nos territórios que ocupa em detrimento de uma estrutura etária que os aprisionaria. (p.64)

Não podemos entender juventude sem entendê-la dentro do seu contexto sociopolítico no qual está inserido, desta forma concordamos com Bourreau (1983), quando este afirma que o jovem na sociedade contemporânea enfrenta um processo de disputas simbólicas, que perpassa a nossa sociedade atual, marcada por uma desigualdade no processo de apropriação do capital cultural. O autor destaca a importância do capital social, cultural e econômico na vida dos jovens, e nos convida a refletir sobre as formas como as estruturas de poder influenciam suas experiências e oportunidades. Para ele esse período é um período de transitoriedade, em que o indivíduo vive um período de transição e descoberta.

Em sua obra Bourdieu (1983) afirma que é necessário perceber que a juventude é uma fase da história do indivíduo, onde há enfrentamento de grandes desafios, mas há também um leque de oportunidades que se abrem para ele, e diante desses desafios, levanta-se um campo de disputas no qual os jovens pleiteiam o seu status social, uma aprovação, o primeiro emprego, a capacitação profissional, dentre tantas outras lutas que possam enfrentar.

Para o autor, as disputas simbólicas ainda precisam ser entendidas compreendendo que existe uma grande desigualdade, que é inerente a sociedade capitalista e que permeia esse campo das disputas juvenis, onde àqueles que possuem privilégios socioeconômicos, que conseguem ter oportunidades educacionais melhores saem na dianteira nessa disputa, pois possuem uma facilidade muito maior para a apropriação de um capital cultural mais rico que os jovens de camadas sociais mais baixas, tornando o campo de disputas uma luta desigual.

O processo desigual de apropriação do capital cultural influi diretamente na disparidade entre grupos juvenis, na sociedade contemporânea, entendendo pois o conceito de capital cultural desenvolvidos por Bourdieu (1983), como sendo como o conjunto de conhecimentos, habilidades e disposições que um indivíduo adquire ao longo de sua vida.

Desta forma, podemos entender a juventude, não como um grupo homogêneo que se diferencia simplesmente por um critério biológico, mas que dentro do critério biológico etário que os identifica como jovens, incidem outros critérios que os diferenciam ainda mais entre si.

Para Savage (2009) juventude é vista pelo viés das suas potencialidades e pelos

processos de formação da sua identidade, sexualidade e outros aspectos que ocorrem nessa fase da vida e que até mesmo o sistema busca se adequar as tendências juvenis, pois quer fazer parte da cultura adolescente, uma cultura antes marginalizada e excluída, mas hoje, segundo o autor, virou a pedra angular da sociedade e da economia ocidental. Para o autor os jovens vivem nessa fase um processo de construção de auto aceitação e aceitação do outro, onde torna-se fundamental a autenticidade dentro do referido processo. O autor ainda elenca algumas concepções acerca do conceito de juventude, dentre elas a concepção que ressalta os padrões culturais de jovens que são contemporâneos de uma mesma época, e que são marcados principalmente por processos de definição e de inserção social e sofrem a interferência de instituições e movimentos sociais no processo de socialização dos indivíduos no âmbito extra familiar.

Outro autor muito importante que discute Juventude é Dayrell (2003), ele afirma que construir uma definição da categoria juventude não é fácil, principalmente porque os critérios que a constituem são históricos e culturais, e que é preciso compreendê-la a partir da perspectiva da diversidade, vejamos:

Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta. (p. 40)

. Ele destaca ainda a importância do contexto social e cultural na formação da identidade juvenil, onde as práticas culturais e as experiências compartilhadas pelos jovens em suas comunidades desempenham um papel fundamental na construção de sua identidade e no desenvolvimento de suas visões de mundo.

Dayrell (2003) afirma que há uma diversidade de experiências e perspectivas dentro da juventude, e que é preciso considerar as complexidades e nuances deste período de vida, para isso ele destaca alguns aspectos a partir dos quais podemos analisar a cultura juvenil. O primeiro deles é a visão da juventude como uma condição de transitoriedade, na qual o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente, o trânsito entre a infância e a vida adulta, entendida como a última meta da maturidade. A visão romântica da juventude, onde ela é vista como um tempo de liberdade onde o indivíduo passar a se socializar em outros meios além da família, há ainda a visão da juventude como um momento de crise.

Essa concepção está muito presente na escola: em nome do “vir a ser” do aluno,

traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro. Uma outra visão, é a visão romântica da juventude, onde se entende que o indivíduo vive um tempo de liberdade, de prazer, um período marcado pelo hedonismo e pela irresponsabilidade, de expressão de comportamentos rebeldes. Há ainda a visão da juventude como um momento de crise, em que os indivíduos passam por uma fase difícil, marcada por crise de identidade, dificuldades de auto estima.

Minayo (2011) fala sobre a condição juvenil, que, para além do ponto vista dos critérios etários. O jovem para ele, aquele que encontrasse nas faixas etárias entre 12 a 19, contudo, destaca que essa questão etária reduz a juventude a um simples período cronológico e biológico. Antes de tudo a juventude é para o autor, uma fase de fluidez, onde se vive um processo social e cultural. A autora afirma que é nessa fase da vida que recai a maior expectativa social, onde ocorre diversos processos de transformações naturais, biológicos e sociais.

Sobre a condição juvenil Para Melo (2018) afirma que:

A ideia de condição juvenil parte do reconhecimento de que todas as sociedades edificam seus modos de ver e pensar os jovens, atribuindo-lhes valores a partir de contornos geracionais. Paralelo à construção dessas representações, assegura-se igual atenção às especificidades que atravessam cada cena social vivida pela juventude a partir dos condicionantes de gênero, raça, etnia, classe, orientação sexual, etc.(p.65)

Um dos aspectos centrais defendidos por Mynaio (2011) é a ênfase na construção da identidade juvenil e no papel do pertencimento na vida dos jovens. Ele argumenta que os jovens buscam ativamente se definir e encontrar seu lugar no mundo, muitas vezes recorrendo a grupos sociais, tribos urbanas ou movimentos culturais como forma de expressão e afirmação de identidade.

Nesse sentido, a juventude não é apenas uma fase da vida, mas sim um período de transição, marcado por experiências de aprendizado, descoberta e construção de identidade e de engajamento com o mundo ao seu redor, entendendo os jovens como agentes ativos de transformação social, capazes de mobilizar-se em torno de causas que consideram importantes e de influenciar o curso dos acontecimentos.

Outro aspecto importante levantado por Minayo (2011) é o papel das instituições no processo de socialização juvenil, onde a escola representa um papel fundamental:

Nessa dialética social, gostaríamos de lembrar que, na realidade, grande parte da socialização de crianças e jovens continua a se dar por meio de canais e instituições tradicionais que vêm sofrendo, gradativamente, um processo de precarização. Uma dessas instituições fundamentais que hoje é questionada e criticada em todos os

ângulos é a escola pública. (p. 24)

Essa é uma das perspectivas sob a qual iremos analisar a juventude negra, sob a ótica da sua inserção social e da participação das instituições escolares nos seus processos de identificação, buscando compreender como esses canais tradicionais, tem tratado as relações étnico raciais, e quais os reflexos dessa dialética social nos estudantes negros.

Ainda sobre o contexto da socialização por meio das instituições, devemos ressaltar que historicamente, esse processo não se dá da mesma forma para todos os indivíduos, mas diferencia-se na medida em que levam os em consideração a classe social e grupo étnico ao qual cada indivíduo pertence, configuram muitas vezes um instrumento de reprodução de desigualdades socioeconômicas e étnicas, impedindo que haja uma condição de igualdade os jovens, quanto ao acesso e a inserção na sociedade. (Minayo, 2011)

É essencial, para analisar a condição juvenil, e a condição de jovens negros a partir da realidade escolar, mas também a partir do reconhecimento das diferentes formas de desigualdade, condição imprescindível.

É fato que, por mais de três séculos de existência, do Brasil Colônia ao Império, utilizaram-se da escravização do povo negro para obtenção de mão de obra. O tráfico negreiro foi o grande responsável pela vinda de centenas de milhares de africanos de diferentes povos e origens, desconsiderando culturas, religiões e modos de vida.

A abolição da escravatura no Brasil não livrou os escravos libertos da discriminação racial e de suas consequências, da exclusão social e até da miséria. Isso porque a escravidão no Brasil durou mais de 300 anos e sempre colocou os negros na base da pirâmide social, em um lugar de extrema inferioridade. Essa realidade nos expõe as graves desigualdades raciais sempre existentes no contexto social brasileiro, ainda que reafirmemos ser um país sem preconceito racial.

O racismo nasce no Brasil associado à escravidão, porém, após a abolição se estrutura enquanto discurso tomando como base teses de inferioridades biológicas dos negros e se difunde no país como matriz para a interpretação do desenvolvimento nacional (Hsengalg, 2005).

Outro fato peculiar é que o Estado brasileiro demorou a reconhecer o racismo como fator estruturante das relações sociais no país, o que só acontece no final do século XX com a luta dos negros como movimento social. E o enfrentamento, a resistência negra se deu com a organização de clubes e associações recreativas e culturais, preocupadas em disseminar ideias de cooperação e solidariedade. Daí, surgiram as reivindicações para o acesso ao trabalho, à

educação e por igualdade racial.

De fato, o racismo é uma construção social que se manifesta não apenas em atitudes e comportamentos individuais, mas também como uma postura ideológica profundamente enraizada nas estruturas sociais, políticas e econômicas. Essa ideologia é sustentada por um conjunto de crenças, valores e práticas que perpetuam desigualdades raciais e justificam a opressão de grupos considerados “inferiores”.

Entretanto, é certo que ao longo das últimas décadas a temática racial ganhou ênfase nos espaços escolares e, aos poucos, vem sendo introduzida em nossas escolas e ganhando seu devido espaço na busca de uma sociedade justa e igualitária socialmente.

Nesse pensar, e de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), compreendo que:

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. (p.7)

Considerando a afirmativa acima como uma premissa do campo educacional, precisamos ressaltar a grande ausência de discussões, diálogos e intervenções pertinentes às questões étnico-raciais. É como se em nossas escolas essa temática se direcionasse apenas para conhecer a escravidão, a subalternidade, a pobreza, a hierarquização social e racial, como explica Munanga (2010, p. 62) ao dizer que “os educadores e as educadoras brasileiras não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores, o necessário preparo para lidar com o desafio da problemática da convivência com a diversidade”.

No âmbito dessa afirmação, somos levados a refletir sobre a prática pedagógica e a ação de trabalhar as relações étnico-raciais no âmbito escolar, para que possamos desenvolver em nossas crianças o respeito, o reconhecimento, a valorização e a empatia, tendo a consciência de que:

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos

discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários” (Brasil, 2004, p. 14).

Infiro, assim, que a maneira como olhamos e discutimos a questão étnico-racial em nossas escolas é decisiva na formação, no reconhecimento e no empoderamento das crianças negras. Tal situação pode tanto valorizá-las quanto estigmatizar, discriminar, segregar, pois crianças e jovens, negros ou brancos, estão em constante processo de construção identitária. E essa, por sua vez, é influenciada pelas novas informações, experiências e relações sociais vivenciadas ao longo da infância e da juventude, especialmente no espaço escolar.

Destarte, a urgência de compreender a escola como um espaço sociocultural que reflete as ações de nossa sociedade, agindo muitas vezes de maneira racista e preconceituosa, no que diz respeito à questão étnico-racial. Sendo assim, pode-se dizer que a escola pode ser um palco de exclusão e reforço do sentimento de inferioridade racial.

Sobre isso, Munanga (2005) afirma que:

[...] é preciso insistir sempre que a sociedade brasileira é preconceituosa e discriminadora em relação à sua população. Em decorrência, o modelo de educação não tem sido inclusivo, ainda quando permita a entrada de todos na escola. Todos entram, ou a maioria entra, mas nem todos saem devidamente escolarizados, aptos a enfrentar a vida como verdadeiros cidadãos. (p. 187)

Nesse mesmo pensar, Gomes (2002, p. 40) afirma que “a escola é vista [...] como uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade.” Por isso, é necessário romper com os olhares preconceituosos que os negros se deparam na escola, olhares que estigmatizam seu pertencimento racial, sua cultura, história, corpo e estética, olhares que se chocam com a sua própria visão e experiência da negritude.

Entretanto, não se deve reduzir a construção da identidade do indivíduo negro apenas à escola, tendo em vista que a educação não se limita à escolarização e acontece em diversos espaços sociais, como: família, comunidade, grupos religiosos e culturais, movimentos sociais, ONGs, grupos juvenis, entre outros.

Assim, é preciso se informar acerca da construção da identidade das crianças e jovens negros, estudando sua relação com o contexto escolar, compreendendo a constituição dessa identidade e a contribuição da escola nesse feito. Sem, é claro, jamais esquecermos que a formação identitária das crianças negras deve sempre ser considerada como parte de sua

convivência com seus pais, familiares, sociedade e a própria escola.

Portanto, a construção racial dos jovens negros é um campo de tensões entre as forças que buscam perpetuar a desigualdade e aquelas que promovem a emancipação e o orgulho racial. É um processo contínuo, marcado tanto pela resistência quanto pela necessidade de transformação social, em que os jovens negros desempenham um papel central na redefinição do que significa ser negro no Brasil contemporâneo.

3.1 A construção da identidade racial dos jovens

A identidade racial dos jovens negros é uma construção complexa e multifacetada, que envolve um processo contínuo de autodefinição e resistência em um contexto social muitas vezes marcado por discriminação e racismo estrutural. Para muitos jovens negros, a formação de uma identidade racial começa na infância, mas é na adolescência que esse processo se intensifica, pois eles começam a se perceber mais conscientemente como membros de um grupo racial historicamente marginalizado.

Esse processo de construção identitária é influenciado por diversas esferas: a família, que pode oferecer um suporte emocional e histórico importante; a comunidade, que muitas vezes serve como espaço de resistência e afirmação cultural; a mídia, que frequentemente retrata os negros de maneira estereotipada ou negativa; e a escola, onde experiências de racismo podem ser comuns.

No que se refere à identidade negra, Sodré (1983) assinala que ela   entendida como constru o múltipla, social e historicamente reconstruída com base em matrizes africanas e nas rela es socioculturais, políticas e históricas que se deram a partir dos ancestrais africanos trazidos para o Brasil.

De acordo com Munanga (1999), o negro, desde que foi trazido ao Brasil, escravizado, ficou reduzido a uma situa o de oposi o ao branco. E, com isso, o branco e aquilo que se relaciona a ele   apresentado como algo bom e harmonioso, enquanto as coisas relacionadas ao negro são vistas como negativas e m s. Assim, a identidade afro-brasileira, ou identidade negra, passa, necessária e absolutamente, pela negritude como categoria sócio-histórica, e não biológica, e pela situa o social do negro num universo racista.

Enquanto processo, essa identidade se constrói paralelamente   identidade nacional brasileira plural, num país cuja mestiçagem   inegável. Por isso, pensar questões relativas   presença de africanos e seus descendentes no Brasil, bem como nos lugares destinados para suas práticas sociais e nas memórias construídas sobre suas presenças, implica pensar no

processo de construção de mentalidades na sociedade brasileira, na projeção de ideias de nação e cultura nacionais, assim como de identidades daí decorrentes.

E tal processo de construção efetuou-se e perpetua-se por meio de narrativas que são historicamente formuladas. Existir como cidadão nacional implica identificar-se no conjunto de referências culturais apresentadas através de discursos da história e da cultura nacional, marcados pela homogeneização de expectativas, valores e atitudes culturais, tendo em vista as idealizações propostas.

Considerando que o Brasil é um país marcado pela mestiçagem biológica e cultural, podemos afirmar que a identidade racial está relacionada ao sentimento de pertencimento racial derivado de construção social, cultural e política. Assim, ser negro implica uma tomada de consciência construída a partir de vivências sociais que incidem sobre a história de vida dos indivíduos negros.

Assim, para muitos jovens negros, a identidade racial se torna uma fonte de orgulho e força, especialmente quando eles se conectam com a história e a cultura afrodescendente. O Movimento Negro e a ascensão de figuras públicas negras que celebram sua herança cultural também têm um papel significativo em reforçar a positividade da identidade racial.

Pontualmente, é indispensável afirmar que usarei o termo *jovens* como sujeitos sociais, inspirada em Groppo (2017), que se reporta a essa categoria como uma condição social que constrói um modo de ser a partir de seu cotidiano. O autor ainda explica que não existe apenas um tipo de juventude, mas sim juventudes, que são construídas por critérios históricos e culturais, enfatizando a diversidade dos modos de ser jovem na nossa sociedade, ou seja, são “sujeitos sociais singulares” que interpretam e dão sentido ao mundo e às relações que nele mantêm.

Nesse ínterim, pode-se afirmar que no grupo dos jovens temos a juventude negra, categoria social com elementos peculiares. Estes, segundo Passos (2010), podem ser:

[...] entendidos como constituídos de identidade racial, com suas variações e diversidade social, sexual, de gênero, de valores, de localização geográfica, de classe etc., influenciadas pelo meio social concreto no qual se desenvolvem e pela qualidade das trocas que esse meio proporciona. (p.140)

Todavia, compreender a identidade racial do jovem negro no Brasil é antes de tudo um ato de reflexão acerca da história e da cultura brasileira, em especial da cultura negra e do processo abolicionista. Afinal, a construção da brasilidade negra está diretamente relacionada ao período escravista e é um definidor da sociedade dos séculos XIX ao XX, com reflexos ainda

no século XXI.

De acordo com Gomes (2005), o uso do termo *identidade* tem se popularizado, embora ainda seja difícil conceituá-lo em toda sua complexidade. É uma palavra que vem sendo difundida e tem se somado a conceitos como social, profissional, de gênero, racial, dentre outros, o que a torna ainda mais complexa. Assim, podemos compreender que a identidade como construção histórica, social, cultural e política produz, molda e posiciona os sujeitos nos espaços que frequentam.

Dessa forma, é notório que não existe uma identidade única e que esta não é uma essência fixa, estável, coerente e acabada, mas sim resultado de múltiplos aspectos, como classe social, cultura de origem, trajetória escolar e esboços de identificação aos quais somos expostos. Afinal, a identidade é construída e constituída de forma relacional, imbricada em discursos que engendram relações de poder.

Para Hall (2003), o conceito de identidade não é um conceito essencialista, mas estratégico e posicional. Ele afirma que “as identidades não são nunca unificadas, que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; não são nunca singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos”. E, nesse pensar, as identidades estão constantemente em processo de mudança e transformação.

O autor considera que:

[...] precisamos vincular as discussões sobre identidade a todos aqueles processos e práticas que têm perturbado o caráter relativamente estabelecido de muitas populações e culturas: os processos de globalização, aos quais, eu argumentaria, coincidem com a modernidade, e os processos de migração forçada (ou livre) que têm se tornado um fenômeno global do assim chamado mundo pós-colonial (Hall, 2003, p. 109).

Ou seja, as identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual continuariam a manter uma certa correspondência. Por isso, se relacionam com a utilização dos recursos da história e da cultura para produção não do que somos, mas de quem nos tornamos.

No que concerne à construção da identidade racial de jovens negros, ressalto que esta interrelaciona-se em jogos de poder, nos quais ser jovem e negro acompanha representações e características comuns que os aproximam na busca de uma sociedade melhor, na qual se conviva individual e coletivamente.

A juventude negra é exemplo de resistência ao ocupar lugares acadêmicos e sociais, numa postura afirmativa, ao lutarem pelo reconhecimento de positivar suas experiências e não

só explorarem dados sobre o seu genocídio.

Pesquisas revelam que, desde o período da escravidão, existem diferentes movimentos que se contrapõem à fixação de lugares identitários e políticos destinados a negras e negros, são as lutas sobre significado, sobre os diferentes modos de ser, diferentes identidades (Ribeiro, 2017). Afinal, as questões de identidade estão intimamente ligadas a questões de experiência, subjetividade e relações sociais.

Identidades estão inscritas em experiências culturalmente construídas em relações sociais. A subjetividade, o lugar do processo de dar sentido a nossas relações com o mundo, é a modalidade em que a natureza precária e contraditória do sujeito em construção ganha significado ou é experimentada como identidade, por isso as identidades são marcadas pela multiplicidade de posições de sujeito que constituem o sujeito (Brah, 2006, p. 371).

Ao pensar o conceito de negritude junto ao conceito de identidade, percebe-se que as identidades são relacionais e variam conforme o contexto, pois os indivíduos e grupos sociais como negros e/ou brancos não carregam consigo uma essência negra, nem uma essência branca, pois se diferenciam e se definem política, histórica, social e culturalmente. E, como sujeitos sociais e políticos, será no âmbito da cultura e da história que se definirão as identidades sociais, raciais, de gênero, sexuais, geracionais, na medida em que fomos interpelados pelas diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais.

De acordo com Gomes (2005, p. 42), assim como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Normalmente, este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece.

Nessa perspectiva, Munanga (2009) afirma que é impossível pensar a sociedade brasileira e a identidade do jovem negro sem refletir sobre como o racismo e a discriminação atuam nos diferentes espaços, pois a identidade negra começa “[...] pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológico, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade” (Munanga, 2009, p. 14).

Ainda de acordo com o autor, a identidade construída pelos jovens negros brasileiros não ocorre apenas em oposição ao branco, pois ela é construída numa relação de conflito pela negociação entre diferentes grupos étnico-raciais. Aprendemos que nossa identidade é

contornada num jogo complexo entre aproximações e distanciamentos, pois ela é estabelecida pelas diferenças e pelo trato social, cultural, histórico e político recebido em seu percurso na sociedade.

Nesse sentido, a ideologia da democracia racial, presente no imaginário da sociedade brasileira, pode contribuir para mascarar as assimetrias existentes entre brancos, indígenas e negros, ocultando também as situações de racismo no cotidiano. Porém, as estatísticas entre negros e brancos no Brasil revelam a situação de abandono, de profunda desigualdade e exclusão social a que está submetida a população negra. Portanto, refletir sobre esse quadro de exclusão é um papel ético de todo cidadão comprometido, de fato, com a democracia, a justiça social e o enfrentamento ao racismo.

Em suma, a identidade racial dos jovens negros é um processo dinâmico que reflete tanto os desafios impostos por uma sociedade racista quanto as estratégias de resistência e resiliência desenvolvidas por esses jovens para afirmar seu valor e sua humanidade.

3.2 *Identidade Negra*

Tenho 30 anos, mas sou negra há apenas dez. Antes, era morena. Minha cor era praticamente travessura do sol. Era morena para as professoras do colégio católico, para os coleguinhas – que talvez não tomassem tanto sol – e para toda a família que nunca gostou do assunto. “Mas a vó não é descendente de escravos?”, eu insistia em perguntar. “E de índio e portugueses também”, era o máximo que respondiam. Eu até achava bonito ser tão brasileira. Talvez por isso aceitasse o fim da conversa (Santana, 2015, p. 13).

A partir da narrativa de Santana (2015), iniciei a tentativa de compreender a grande complexidade da identidade negra, de compreender os contextos e vicissitudes que interferiram direta e indiretamente nesse processo identitário da sociedade brasileira.

A partir desse fragmento do livro *Quando me descobri negra*, podemos tecer diversas linhas de compreensão. A primeira delas é que a identidade negra não é um fator puramente biológico, a embora tenha origem na pele negra; não é unicamente o fato de tomar consciência da diferença de pigmentação da sua pele em relação a uma pessoa branca, mas vai muito além desse aspecto. Se refere, sobretudo, à capacidade de compreender a importância da sua história, e da história comum que liga os grupos negros, tomando consciência das condições históricas dos que foram vítimas de inferiorização e negação da sua humanidade (Munanga, 2009).

A dificuldade de autodefinição, presente na fala de Santana (2015) ao afirmar “antes eu

era morena”, reflete o processo de branqueamento físico e psíquico, que buscou neutralizar a identidade negra, que foi imposta ao negro. Os negros passaram por um processo de alienação, que os levaram à falta de autodefinição, a não conhecerem sua própria identidade. Desta forma, passaram a assimilar as definições que lhes foram impostas de si mesmos. Assim, a “camuflagem” da cor negra se estabelece entre a autodenominação de mestiços, pardos ou mulatos.

Essa camuflagem pode ser percebida nas crônicas da obra de Santana (2015), na fala da personagem Lili:

Cada um ganhou cócegas e devolveu risadas. menos lili: – sai daqui, seu preto!
Renê respondeu rindo:
– você também é preta.
– eu não sou preta. eu sou morena. ele estancou (SANTANA, p. 64).

Esse processo de alienação é abordado por Munanga (2009):

[...] alienação do seu corpo, de sua cor, de sua cultura e de sua história e consequentemente sua “inferiorização” e baixa estima, da falta de conscientização histórica e política, etc. [...]. A recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos físicos e de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois, o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade (p. 19).

Nesse processo de alienação que foi imposto ao negro, a ideia de inferiorização remonta ao período colonial, quando, do século XV em diante, o preconceito étnico e a superioridade europeia passaram a se empenhar em desfigurar a personalidade moral do negro, desprezando seu mundo e ignorando sua história.

A partir daí, o negro se tornou sinônimo de primitivo e inferior. Diante da necessidade de dominar, os europeus, para além da força bruta, usaram mecanismos de controle, impondo uma relação de força dominante, recorrendo aos estereótipos na tentativa de reduzir o negro ontológica, epistemológica e teologicamente.

É preciso lembrar que o termo *negro* começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e esse sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo ao dar-lhe um sentido político e positivo.

Munanga (2009, p. 33) afirma que “a desvalorização e a alienação do negro se estende a tudo aquilo que toca a ele: o continente, os países, as instituições, o corpo, a mente, a língua, a música, a arte, etc.”.

No decorrer do século XIX, as correntes de pensamento continuaram a influenciar e

reforçar ações discriminatórias racistas, e uma das saídas do colonizado para escapar de tais posturas era embranquecer-se. Alienados, passaram a ter vergonha de si: a auto recusarem-se. Isto acontece porque, segundo Munanga (2008):

[...] a política e a ideologia do branqueamento exerceram uma pressão psicológica muito forte sobre os africanos e seus descendentes. Foram, pela coação, forçados a alienar sua identidade, transformando-se, cultural e fisicamente brancos (p. 89).

Essa autorrecusa é explicada por Sousa (1983), a partir do ideal de Ego, que se caracteriza pela idealização. Para a autora, o negro sobrevive imerso em uma ideologia cujo ideal de Ego é branco, criando um projeto identificatório incompatível com as próprias características biológicas do seu corpo. Desta forma, a violência racista é exercida pela destruição da própria identidade do sujeito, que mesmo negro, deseja embranquecer; este é, pois, o efeito da violência racista que aliena o sujeito negro.

A relação com os antepassados também constitui um fator muito importante na história do negro brasileiro, algo que é destacado no texto de Santana (2015). O lugar que a sua avó de ancestralidade negra, descendente de escravizados, ocupa na sua vida é muito importante, pois o processo de construção da identidade negra também está relacionado com toda a história vivida, ao longo da sua própria história, nas relações sociais, culturais, econômicas, políticas, familiares e educacionais.

A dificuldade de se construir uma identidade negra já no seio familiar pode ser explicada pela fala Bianca Santana (2015), quando afirma: “toda a família que nunca gostou do assunto”. Essa mesma postura familiar também foi apontada na obra de Sousa (1983), em um dos depoimentos colhidos por ela, no qual o entrevistado relatou: “Não havia nenhum empenho por parte de meus pais em reconstruir o percurso, as raízes negras de minha família. Havia um evitar velado, meio inconsciente, da história das raízes negras de minha família” (p. 35).

Na sua tese, Reis (2012) recolheu as histórias de vida dos doutores negros, na qual podemos encontrar a narrativa de Munanga sobre a construção da sua identidade a partir da sua relação familiar. O relato do pesquisador demonstrou – aliás, a maioria dos relatos – que a família teve dificuldades de se libertar deste processo civilizador. Como pude perceber na parte da narrativa de Munanga: “A consciência: ela não cai do céu. Essa consciência não veio da família, porque a família era uma família, na época, colonizada, inferiorizada. Então, não havia nenhuma discussão em família sobre isso, absolutamente nada. [...]”.

A ausência de conscientização sobre o processo de construção da identidade na configuração familiar da população negra é um grande entrave, tendo em vista que, segundo

Sousa (1983), o contexto familiar é o primeiro lugar onde se constitui o ideal do Ego. Desta forma, percebe-se nas falas acima analisadas que muitas famílias não conseguem se libertar das imposições de inferioridade impostas pelo civilizador, contribuindo para o enfraquecimento das relações identitárias e fragilizando o processo de identificação como negros e fortalecendo o ideal de Ego branco.

Em Reis (2012), podemos encontrar a narrativa de Petronilha Beatriz, em seu memorial. Assim ela se apresenta:

Sou mulher negra, professora, pesquisadora na área *Educação e Relações Étnico-Raciais*. A minha negritude, isto é, a construção do meu pertencimento étnico-racial foi incentivada no meio da minha família: todos nós sabíamos negros, dos mais escuros aos mais claros, e gostávamos de sê-lo. Todos tínhamos amigos não negros, judeus, descendentes de espanhóis, amigos mais ricos e mais pobres. *Era assim a vida* diziam os adultos, *tínhamos que saber conversar e conviver com todos. Ninguém era melhor, embora alguns quisessem fazer a gente acreditar o contrário* (grifo da autora) (p. 105).

Podemos perceber o destaque que é dado ao incentivo por parte da família, no processo de identificação de Petronilha, assim como pode ser identificado na narrativa de Munanga quando destaca a importância não só dos movimentos sociais e políticos que estão ligados à coletividade, mas também da referência familiar nesse processo:

Está aí uma grande diferença entre a minha educação e a educação dos meus filhos, porque meus filhos vêm de um casal que tem consciência das questões raciais na sociedade, que passaram para eles uma educação diferenciada. Eles saem de casa sabendo o que eles podem encontrar na rua. [...] Não eram surpreendidos e sabiam como reagir e se comportar para não serem mortos a toa! Você vê, tudo isso faz parte da visão de mundo que tentamos transmitir para eles, notadamente, a questão da identidade, a importância da educação, entre outros (p. 103).

Pode-se inferir que, no processo de construção da identidade negra, quando a família se reconhece negra, e transmite essa consciência aos filhos, contribui para que os sujeitos se percebam negros. Esse posicionamento torna-se fator determinante, que atua diretamente no processo de construção da identidade negra. Essas famílias possibilitam um distanciamento dos fatos advindos do processo colonizador.

O ser negro tornou-se um processo difícil, o que pode ser refletido a partir da fala de Souza (1983):

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetidas a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (p. 17-18).

Apesar das condições históricas, todo contexto de discriminação e alienação ao qual o negro foi submetido, o desejo de voltar às origens fez com que surgissem movimentos de resistência e um desejo de contestar a marginalidade, o que possibilitaria um se tornar negro, um redescobrimento de sua identidade.

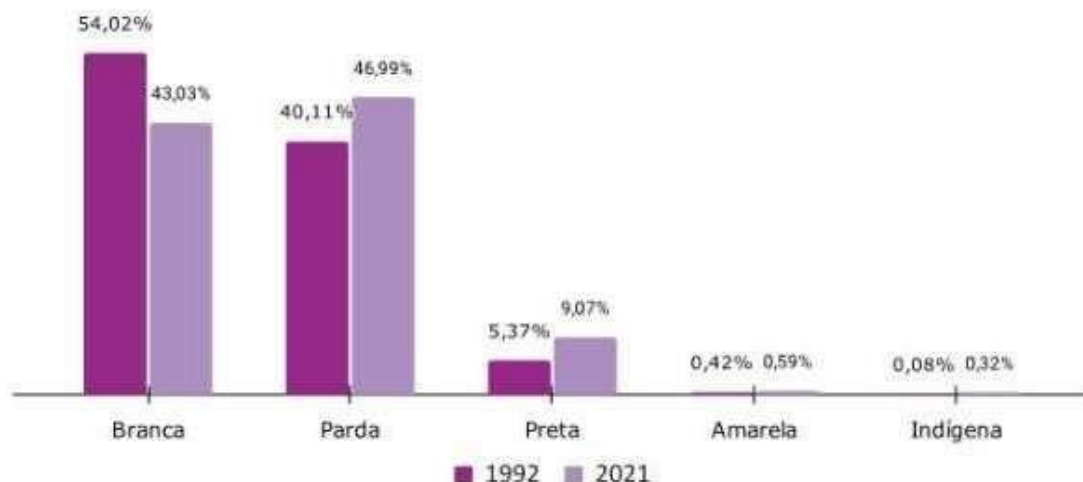
Movimentos como a Negritude podem ser compreendidos como uma grande reação, uma defesa do perfil cultural do negro, um protesto contra o colonialismo, recusando a assimilação colonial, fundamentando-se no postulado da volta às raízes e da construção da identidade negra, através de uma política de contra-aculturação, uma desalienação.

Segundo Munanga (2012), a Negritude é um movimento ideológico, que pode ser definido a partir de diversas definições, a partir do caráter biológico, sociocultural, psicológico, cujo objetivo seria protestar contra a ordem colonial. O autor ainda afirma que “a identidade afro-brasileira ou identidade negra passa, necessária e absolutamente, pela negritude enquanto categoria sócio-histórica, e não biológica, e pela situação social do negro num universo racista” (Munanga, 2009, p. 6-7).

Discussões acerca da identidade negra tomam, cada dia mais, um lugar de destaque, principalmente a partir do movimento negro contemporâneo, na atualidade diaspórica, colaborando para a tomada de consciência histórico-cultural quanto à identidade negra e fazendo surgir várias expressões de valorização, orgulho e presença do povo negro.

Para Reis (2012), a construção da identidade negra não é fácil, mas se consolida através de três etapas: a autoimagem, o pertencimento étnico-racial e a afirmação política, que se revelam numa pessoa através do conhecimento e da valorização que ela tem de si mesma, assumindo um pertencimento étnico-racial e se afirmando politicamente.

Ao analisar os dados do Relatório das Desigualdades Raciais (2022), que apresenta a distribuição de cor/raça no Brasil, de acordo com as categorias censitárias do IBGE (“brancos”, “pretos”, “pardos”, “amarelos” e “indígenas”), para os anos de 1992 a 2021, é possível perceber um decréscimo da população autodeclarada branca, de 54% em 1992 para 43% em 2021.

Gráfico 1*Distribuição racial no Brasil nos anos de 1992 e 2021*

Fonte: IBGE, Microdados da PNAD (1992) e da PNADC (2021). Elaboração Própria.

. Há um aumento considerável de pessoas que se declaram pardas e pretas conformes os dados do gráfico acima. Em contrapartida, notamos, ao mesmo tempo, um decréscimo na população autodeclarada branca. Estes dados podem ser interpretados como reflexo do processo de autoidentificação das pessoas negras, levando-as a assumirem o pertencimento étnico-racial.

Outro gráfico nos mostra o grau de instrução das pessoas negras de pessoas entre 18 e 65 anos, o maior número de pessoas possuem nível de escolaridade do ensino médio completo, e entre essas pessoas a maior parte é de pessoas autodeclaradas negras. Entretanto essa realidade muda quando se trata do ensino superior, onde o maior número de pessoas que possuem o superior completo é branco.

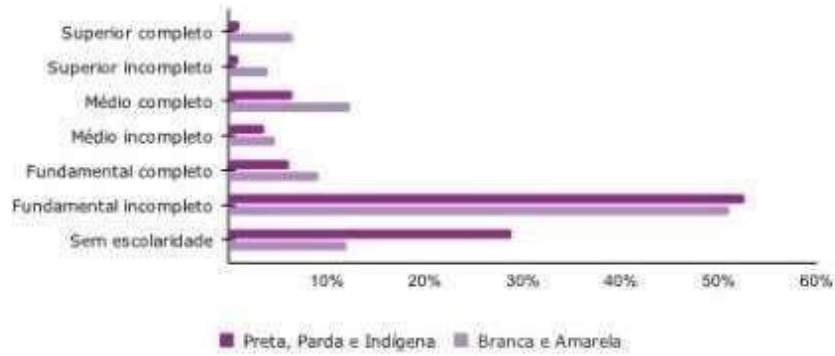
Apesar disso podemos perceber que houve um avanço no que diz respeito ao grau de escolaridade, pois enquanto em 1987 o maior número de pessoas negras tinha somente o fundamental incompleto, e dentro desse índice os negros eram maioria entre as pessoas somente com o fundamental incompleto; no ano de 2021, podemos perceber que o maior número de pessoas migrou para a escolaridade do ensino médio completo, e entre essas pessoas o maior número é de pessoas negras. Esses indicadores nos indicam um caminho crescente que vem sendo trilhado, do acesso e permanência dos negros no que diz respeito a escolaridade.

Há ainda um longo caminho a ser trilhado, principalmente no que diz respeito a busca de uma igualdade de acesso e permanência ao ensino superior, o que pode ser demonstrado ainda no gráfico, que mostra que ainda a grande maioria das pessoas que possuem o nível superior, são de pessoas brancas.

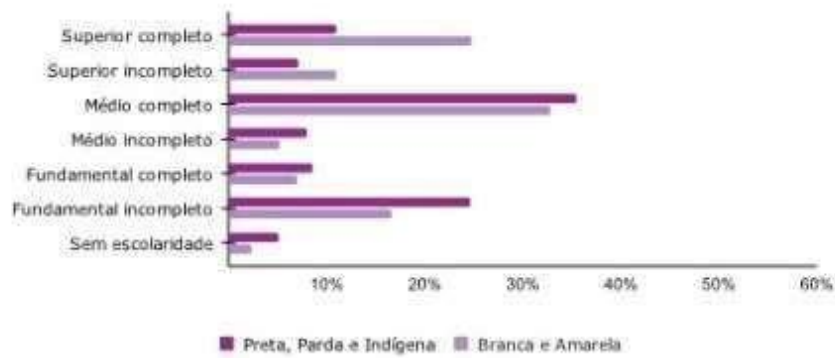
Gráfico 02 - Nível de escolarização

Realização educacional dos adultos (com idades entre 18 e 65 anos), por raça, Brasil, 1987-2021

(A) 1987



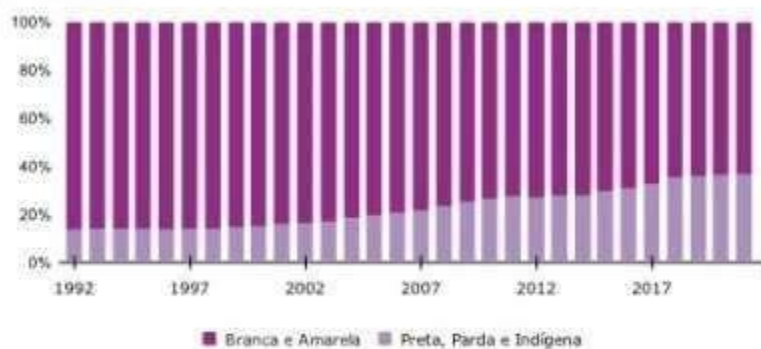
(B) 2021



Fonte: IBGE, Microdados da PNAD (1987) e da PNADC Anual (2021). Elaboração Própria.

Gráfico 03 - Composição racial no ensino superior

Composição racial dos adultos (com idades entre 18 e 65 anos) com ensino superior completo. Brasil, 1987-2021



Fonte: IBGE, Microdados da PNAD (1987-2011) e da PNADC Anual (2012-2021). Elaboração Própria

Neste último gráfico podemos visualizar ainda de forma mais aparente esse processo crescente que tem ocorrido, do aumento de pessoas negras no ensino superior. Mas ainda há muito a ser conquistado. Essa luta é uma luta que não pode parar, e nós devemos buscar e reivindicar a cada dia mais políticas públicas que favoreçam esse ingresso e a permanência dos grupos étnicos nas universidades.

Há uma tomada crescente de consciência, por parte da população negra, que vem, a cada dia, manifestando de várias formas sua negritude: nas formas de se vestir, nos penteados do cabelo, entre diversas outras expressões deste povo, como forma de se reafirmarem e declararem seu pertencimento e sua identidade negra, como forma de resistência.

Para Gomes (2003), é preciso entender a importância da simbologia do corpo negro. A manipulação do cabelo e dos penteados usados pelos negros de hoje são formas de recriação e ressignificação cultural construídas pelos negros da diáspora. O cabelo pode ser um dos caminhos para a compreensão da identidade negra em nossa sociedade.

Assumir as características e culturas de seus ancestrais, usar colares e turbantes, ou roupas que caracterizem ou demonstrem religiões de matriz africana, representa um ato de coragem, como afirma Santana (2015, p. 31).

Ser negro, portanto, é um tornar-se, como afirma Sousa (1983):

[...] ser negro é, além disto, tomar consciência do processo ideológico que através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse da consciência e criar uma nova consciência em que ressurgem o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim ser negro

não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro (p. 77).

Se ser negro é um tornar-se, busco neste trabalho compreender como se deu esse processo na vida dos alunos negros da escola Dix-Sept Rosado, o momento de tomada de consciência e qual a possível influência da escola e da disciplina de História, mais especificamente os conteúdos de História da África e Cultura Afro-brasileira e Africana, nesse percurso.

3.3 A contribuição do movimento negro para a institucionalização do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana

[...] mesmo tendo acesso a inúmeras vozes, somente algumas delas vão ser ouvidas e identificadas como legítimas ou dotadas de autoridade (Ball, 1994, p. 4).

No fim do século XIX, após a abolição, os ex-escravizados e seus descendentes saíram espoliados da escravidão, espoliados pela própria história, que conta o 13 de maio a partir da perspectiva da ideia de dádiva da Princesa Isabel, que anulou o protagonismo dos movimentos sociais.

Após a abolição, houve uma forte movimentação de homens e mulheres negros se organizando, de variadas formas, no combate à discriminação racial, a exemplo das organizações de jornais e revistas, que se tornaram importantes instrumentos de luta, a tratar de assuntos relacionados à vida social da população negra em geral, bem como denunciar as restrições sociais sofridas pela população negra, traduzidas na diferença de tratamento e de acesso a oportunidades por causa do preconceito de cor.

A importância do movimento negro através de jornais foi abordada por Azevedo (1987), ao afirmar que o jornal “A Redenção” se tornou um dos jornais que denunciava a escravidão em geral, bem como aqueles que pessoalmente ainda sustentavam este regime, e oferecer meios para solucionar o destino do negro livre, como o seu assalariamento nas fazendas.

Os fogos, aplausos, e cantorias dos grandes festejos comemorativos da abolição, as ruas guardando ainda o calor das proclamações esperançosas de esquecimento dos ódios e horrores passados, os ecos de discursos abolicionistas clamando pela integração dos negros no mundo dos brancos (Azevedo, 1987, p. 19).

Os negros ora alforriados e tornados cidadãos brasileiros pela lei da grande naturalização continuaram segregados, espoliados e marginalizados, apesar da luta pela sua inserção social.

Na década de 1920, surgem os Movimentos Sociais Negros, que, desde as primeiras manifestações, mostraram que a intenção era questionar o quadro de marginalização, discriminação e desigualdades a que a população negra espalhada pelo Brasil era submetida. De acordo com Petrônio Domingues, a formação inicial tinha cunho assistencialista, pois, ao final da década de 1930, existiam mais de 250 associações com formatos diversos, como grêmios, clubes, jornais etc., espalhadas por alguns estados.

Destaque para o papel da imprensa negra e para a fundação da Frente Negra Brasileira (FNB, doravante), em 1931. Na mesma década, a questão da necessidade de mobilização para o ensino da diversidade brasileira já estava na pauta das reivindicações desses movimentos. O ensino de história africana já estava em discussão.

Segundo Amilcar Pereira, a “questão da educação de pessoas negras já despontava como um tema de grande importância para as organizações de negros em nosso país” (Pereira, 2010, p. 27).

Em 1931, surge a Frente Negra Brasileira, tendo como uma de suas prioridades a educação como forma de tomada de consciência e meio pelo qual o negro poderia transformar sua perspectiva de vida. O movimento ainda agia de forma a não esperar pelo Estado, mas reafirmar os direitos históricos dos negros e a elevação moral, intelectual e social da população negra, com vistas a atingir a completa integração do negro na sociedade brasileira (Barbosa, 1998).

Na década de 1940, foi criado o Teatro Experimental do Negro, por Abdias do Nascimento, na cidade do Rio de Janeiro, contribuindo para o processo pelo qual o negro chegaria à sua libertação cultural e intelectual. O teatro foi instrumento de recuperação dos valores afro-brasileiros; lugar onde a literatura dramática, assim como a estética do espetáculo, fundava-se sobre os valores e ótica da cultura afro-brasileira, discutindo a formação global das pessoas negras. “O Teatro Experimental do Negro organizou e patrocinou cursos, conferências nacionais, concursos e congressos, ampliando as oportunidades para o afro-brasileiro analisar, discutir e trocar informações e experiências” (Nascimento, 1980, p. 70).

Nos anos 1950, estudos sistemáticos passam a contestar a ideia de democracia racial, a demonstrar a realidade escondida por trás das teorias até então hegemônicas. Entretanto, tais estudos foram emudecidos, silenciados pelas imposições da ditadura civil-militar, até que passados vinte e um anos, já na redemocratização, o Brasil veria surgir o Movimento Negro Unificado, no ano de 1978, que traria novos significados e releituras dos conceitos de raça, questionando a história contada sob a perspectiva do branco (Hofbauer, 2006; Pereira, 2013).

O Movimento Negro foi um grande marco na luta antirracista no Brasil contemporâneo,

ao assumir o protagonismo da luta, dar visibilidade ao racismo, levantar reivindicações e reclamando a ação do Estado frente à efetivação da igualdade de direitos entre negros e brancos, cobrando inclusive políticas públicas que colaborassem com a discussão das relações étnico-raciais na escola.

Para Petrônio Domingues (2007):

Movimento Negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizados no mercado de trabalho, no sistema político, educacional e cultural. (p. 101)

Na década de 1980, o debate sobre educação ganha espaço na agenda política e no ano de 1988 é promulgada a constituição conhecida como “Constituição Cidadã”. Na elaboração da constituição, foi aberto espaço para que os cidadãos e entidades representativas encaminhassem suas sugestões, e diversos grupos expuseram suas reivindicações. Desta forma, várias pautas puderam ser abordadas pela lei constitucional.

Entre as principais garantias contempladas na Constituição de 88, estão o direito à educação, que determina como responsabilidade do Estado promover e incentivar políticas de reparações, em atenção ao disposto no Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional.

Outro grande marco na história do Movimento Negro foi a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em 1995, em Brasília, em comemoração aos 300 anos da morte de Zumbi. Um momento de maior aproximação e reivindicação com propostas de políticas públicas para a população negra, inclusive com políticas educacionais, sugeridas para o governo federal. Ali, efetivamente se fechava um ciclo da militância no Brasil. O evento reuniu diversos setores da luta pelos direitos do negro, entre eles ativistas do Movimento Negro, do movimento de mulheres negras, de sindicatos e de comunidades negras rurais (Pereira, 2010).

No ano de 1996, o governo de Fernando Henrique Cardoso reconheceu a existência de discriminação racial no Brasil, em um evento internacional, e neste mesmo ano ocorreu a emblemática inscrição do nome de Zumbi dos Palmares no livro dos heróis da pátria.

Ainda, em 1996, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio da Lei nº 9.394/96, inserindo em seu texto normativo princípios educacionais baseados no respeito à liberdade e à tolerância, bem como a indicação de que a História do Brasil deveria

promover uma discussão que destacasse as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as de matriz indígena, africana e europeia (Dias, 2005, p. 55).

Assim, diversas vozes que gritaram ao longo da história vão, no início do novo século, ganhando espaço e começam a ser ouvidas. Em 2001, após a participação de representantes do Brasil na III Conferência das Nações Unidas contra o Racismo, realizada em Durban, na África do Sul, observa-se um avanço nas discussões acerca das relações étnico-raciais no nosso país.

As lutas e as pressões internas dos movimentos sociais negros brasileiros por igualdade racial e fim do racismo, associadas à conjuntura internacional de luta contra o racismo, manifestada nessa conferência, fortaleceram, no Brasil, as discussões sobre a necessidade de implementação de ações afirmativas para os negros terem acesso preferencial ao ensino superior público (Santos, 2009, p. 112).

As reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como a promoção de uma educação afirmativa das relações étnico-raciais.

Há também a ênfase nas demandas por reparações, atribuindo ao Estado a responsabilidade de ressarcir os descendentes de africanos negros quanto aos danos sofridos sob o regime escravista, e também de concretizar iniciativas de combate ao racismo e discriminações.

Cabe ao Estado colaborar para a superação do sistema meritocrático, que tem efetivado a manutenção dos privilégios das elites brancas em detrimento das pessoas negras. Deve-se promover e incentivar políticas de reparação, em cumprimento ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos.

A partir do primeiro governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, podemos perceber um grande esforço para impulsionar processos de transformações sociais por parte do Estado, tendo em vista o reconhecimento das disparidades entre brancos e negros em nossa sociedade e a necessidade de intervir de forma positiva. Assim, passou-se a criar instrumentos normativos, programas sociais e ações afirmativas, a assumir o compromisso de eliminar as desigualdades raciais, dando importantes passos rumo à afirmação dos direitos da população negra brasileira. Já se pode notar, nesse contexto, os esforços por parte do Estado para trazer soluções às demandas do Movimento Negro a partir da criação da Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial, criada pela Medida Provisória nº 111, de 21 de março de 2003, convertida na

Lei nº 10.678.

Temos, portanto, um longo percurso até chegarmos à publicação da Lei nº 10.639/2003, pelo então Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, momento no qual a luta de décadas foi ouvida e seus anseios atendidos.

A Lei nº 10.639/2003 alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro- Brasileira.
 § 1ª - O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
 § 2ª - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.
 Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

A lei representa a conquista do Movimento Negro, do reconhecimento da importância de suas batalhas. É um momento no qual o movimento tem sua legitimidade reconhecida e a voz do povo negro é ouvida, no que diz respeito a uma educação para as relações étnico-raciais. Não há controvérsias em reconhecer que a lei foi um grande avanço e uma grande conquista para a educação como um todo e, de maneira especial, uma grande conquista do Movimento Negro no Brasil, que possibilitou a democratização do ensino e o fortalecimento da luta contra o racismo.

A Lei nº 10.630/2003 pode também ser considerada uma ação afirmativa na medida em que busca a valorização e o respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história.

Segundo Aguiar (2009), somente uma postura do Estado, por meio de políticas públicas, poderia combater as desigualdades raciais no Brasil. Percebemos, então, a partir da Lei nº 10.639/2003, e de outras políticas governamentais, que já foram dados alguns passos no caminho do combate à desigualdade racial.

A partir a publicação da Lei nº 10.639/2003, surgem também conteúdos normativos que demonstram a preocupação do Estado com sua efetivação. Exemplo disso é o Parecer nº 03/2003, que ficou conhecido como “Parecer Petronilha” e a Resolução nº 01/2004. O referido parecer é direcionado a todos que exercem funções administrativas, gestores, professores, como também às famílias, toda comunidade escolar, e ao cidadão de maneira geral. O parecer propõe orientações para as relações étnico-raciais, fomentando o reconhecimento e a valorização da

história e cultura dos afro-brasileiros, de uma política curricular fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, capaz de combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros.

Nesta perspectiva, uma das principais metas do parecer é o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. Desta forma, podemos compreender como a utilização da metodologia autobiográfica torna-se importante, uma vez que dá voz aos indivíduos.

Dentre as principais recomendações e diretrizes elencadas no “Parecer Petronilha”, destaco a adoção de políticas educacionais e estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, o questionamento de relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, bem como a valorização, divulgação e respeito aos processos históricos de resistência negra.

Podemos citar ainda, dentro dos conteúdos normativos atrelados à Lei nº 10.639/2003, o Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/2003, que foi criado com o objetivo de garantir condições adequadas para seu desenvolvimento como política de Estado, a partir de eixos estratégicos de fortalecimento do marco legal, política de formação de gestores e profissionais de educação, política de material didático e paradidático, gestão democrática e mecanismos de participação social, entre outros (Brasil, 2004).

No ano de 2003, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, colocando a questão racial na agenda nacional, com vistas a promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar um caminho rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária.

Por meio da SEPPIR, o governo assumiu o compromisso histórico de romper com os entraves que impedem o desenvolvimento pleno da população negra brasileira. O principal instrumento, para isso, é o encaminhamento de diretrizes que nortearão a implementação de ações afirmativas no âmbito da administração pública federal.

Além disso, o governo tem buscado a articulação necessária com os estados, os municípios, as Organizações Não Governamentais (ONGs) e a iniciativa privada para efetivar os pressupostos constitucionais e os tratados internacionais assinados pelo Estado brasileiro.

Para exemplificar essa intenção, cabe ressaltar a parceria da SEPPIR com o MEC por meio das suas secretarias e órgãos, que estão imbuídos do mesmo espírito, ou seja, construir as condições reais para as mudanças necessárias. Por isso, a SEPPIR, no cumprimento de sua

missão, considera importante estabelecer parcerias para o cumprimento desse desafio, que é, de uma vez por todas, combater o racismo e promover a igualdade de oportunidades entre os diferentes grupos étnicos que compõem a rica nação brasileira.

No ano de 2004, foram formuladas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Elas são normativas reguladoras, cujo objetivo é oferecer referências e critérios para a implantação de ações de promoção da educação. Busca-se, com elas, formar cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, com vistas à construção de relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de uma nação democrática.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ainda em sua introdução, informam que:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Brasil, 2004, p. 10).

A partir dessas diretrizes, deverá ser competência dos órgãos executores de cada sistema de ensino, das escolas, definir estratégias para que se viabilize o cumprimento efetivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece a formação básica comum, o respeito aos valores culturais, como princípios constitucionais da educação tanto quanto da dignidade da pessoa humana, e garantir a promoção do bem de todos, sem preconceitos.

A resolução estabelece que as instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da educação brasileira e, em especial, instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores, bem como as instituições de ensino superior, deverão incluir nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais e o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

3.4 A invisibilidade do racismo na escola: racismo, preconceito e discriminação raciais

sofridos pelos jovens negros

Para início de conversa, tomo por base o contexto histórico da discriminação racial e a constatação de que ela passa a ser determinante da condição social, econômica, política e cultural dos afrodescendentes.

A origem do racismo remonta a períodos históricos de colonização e escravidão, nos quais as ideias de superioridade racial foram criadas para justificar a opressão e a exploração de determinados grupos. Essas crenças se enraizaram nas práticas sociais e políticas, criando uma narrativa que perpetua desigualdades até os dias atuais e se traduz em preconceitos que muitas vezes são inconscientes, mas que influenciam comportamentos e decisões.

É necessário ressaltar que a inércia ideológica do racismo é visível nas instituições sociais, no âmbito dos espaços educacionais, da justiça criminal e até no mundo do trabalho. Assim, compreendemos que o racismo estrutural se refere às políticas e práticas que, intencionalmente ou não, resultam em desvantagens para grupos racializados, criando um ciclo vicioso no qual as desigualdades são mantidas e até ampliadas ao longo do tempo.

Conforme Santos (2005):

[...] sem o conjunto de relacionamentos sociais influentes que uma família ou um indivíduo tem para sua manutenção e reprodução, logo os escravos perceberam que a luta pela liberdade fora apenas o primeiro passo para a obtenção da igualdade ou, se quiser para a igualdade racial, pois o racismo não só permanecia como inércia ideológica como também orientava fortemente a sociedade brasileira no pós-abolição. (p.22)

De acordo com esse contexto, penso que o racismo é uma ideologia que se perpetua ao longo do tempo, funcionando como uma inércia que dificulta a transformação social. Essa inércia ideológica se refere à resistência a mudanças nas estruturas e nas mentalidades que sustentam a desigualdade racial.

O racismo não é apenas um conjunto de atitudes individuais, mas um sistema complexo que se manifesta em diversas esferas da vida social, política e econômica. E que pode levar a conflitos internos, nos quais o jovem pode sentir a pressão para se adequar a padrões brancos de beleza e comportamento, resultando na rejeição da própria raça ou cultura.

Os mecanismos de reforço da inércia ideológica incluem estereótipos negativos disseminados pela mídia, falta de representação adequada em posições de poder e a normalização de comportamentos discriminatórios no cotidiano. Esses fatores contribuem para a manutenção de um ambiente no qual o racismo é tolerado ou mesmo invisibilizado.

De acordo com Almeida (2018, p. 122), “inúmeras pesquisas têm mostrado que a raça

é um marcador determinante da desigualdade econômica e que direitos sociais e políticas universais de combate à pobreza e distribuição de renda que não levem em conta o fator raça/cor mostram-se pouco efetivas”. Isso porque a raça, como construção social, não é apenas uma questão de identidade, mas um marcador que influencia profundamente as oportunidades econômicas e a mobilidade social. Tal interseção entre raça e economia revela como estruturas históricas e sociais perpetuam desigualdades que afetam diretamente a vida de milhões de pessoas. Por isso, a relação entre raça e desigualdade econômica sempre é ponto de reflexão nos debates sobre justiça social e direitos humanos.

Entretanto, através da educação, muitos jovens negros encontram formas de afirmar sua identidade racial de maneira positiva e construtiva, ou seja, a educação desempenha um papel crucial na desconstrução do racismo como inércia ideológica. E, ao incluirmos temas relacionados à diversidade racial em nosso currículo escolar, fomentaremos um ambiente mais inclusivo e consciente das desigualdades históricas e contemporâneas, formando cidadãos críticos que podem desafiar preconceitos enraizados.

Para Gomes (2019), a escola como um espaço de convivência importante na garantia do direito à equidade é responsável pela organização, transmissão e socialização dos conhecimentos, brincadeiras, jogos e cultura, revelando-se como um dos lugares necessários para as representações positivas da criança negra.

Ainda segundo a autora, quando observamos jovens negros focamos a cor da pele e a textura dos cabelos como principais marcadores de identificação racial. Daí, é essencial o reconhecimento da herança genética ou ancestralidade e a associação aos referenciais familiares para explicar características fenotípicas, desmistificando a utilização de variados termos reelaborados socialmente para a identificação racial.

Nesse sentido, os jovens negros precisam reconhecer as relações raciais, bem como as expressões verbais e não verbais, para que reconheçam sua identidade. Observar atentamente os detalhes do cotidiano nas instituições, com todos os sentidos aguçados, pode mostrar uma realidade na qual as relações raciais estão o tempo todo sendo nelas vividas, simplesmente porque são constituintes dos sujeitos que as compõem.

Para Gomes (2019), a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar tecida nos conflitos e nas possibilidades, podendo ser expressa por gestos, palavras, ações e até pelos silêncios. Tais considerações repercutem no processo de declaração e autodeclaração racial dos jovens.

Considerando que os jovens negros não encontram aspectos da sua identidade e cultura racial nas brincadeiras, jogos e/ou atividades pedagógicas e rotineiras dentro das instituições de ensino, constata-se a descaracterização de situações favoráveis à integração social desses sujeitos. Dessa forma, o mito da democracia racial, presente nos discursos ideológicos da sociedade brasileira, é posto à prova quando ignora a presença de outras etnias na História do Brasil e invisibiliza os sujeitos subjugados.

Essa invisibilidade da juventude negra e do racismo nas instituições formais de ensino tem reforçado nas famílias negras sentimentos de não pertencimento à raça negra. Essa constatação é perceptível quando nossos jovens, desde crianças, estão em nossas escolas e, mesmo diante das ações do Movimento Negro, sobretudo a partir dos anos 1970, ainda rejeitam as características fenotípicas. Ou seja, a escola brasileira não tem historicamente estabelecido uma ideia de escola única e igual para todos, e continua mantendo, ainda que de forma oculta, uma ética de indiferença em relação às diferenças.

Desde muito cedo, nossos jovens negros enfrentam a estigmatização que se manifesta em estereótipos negativos. Essas ideias preconcebidas muitas vezes são perpetuadas por colegas, professores e até mesmo pela estrutura curricular que não valoriza a cultura afro-brasileira. Essa falta de representação pode fazer com que os alunos negros se sintam invisíveis ou menosprezados, impactando sua autoimagem e motivação para aprender.

As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali, sendo a escola um dos locais onde mais se reproduz o racismo.

Moreira (2019) fala sobre o racismo recreativo, definindo como uma forma de discriminação racial disfarçada de humor ou piada. Essa prática é recorrente em vários âmbitos inclusive no âmbito escolar. Essa postura extremamente nociva, reforça estereótipos negativos sobre pessoas negras e indígenas, ao mesmo tempo em que oculta a violência por trás dessas manifestações.

Uma pesquisa realizada pela Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (IPEC), contratada pelo Projeto SETA e pelo Instituto de Referência Negra Peregrum, no ano de 2023, coloca o ambiente escolar no topo da lista de locais em que os brasileiros mais afirmam ter sofrido a violência racial.

As formas de discriminação racial que são camufladas como "brincadeiras" inofensivas, perpetuam estereótipos, reforçam a supremacia branca e desumanizam as pessoas negras, como o humor pode ser utilizado como uma ferramenta de opressão. Moreira (2019) argumenta que

o racismo recreativo reforça hierarquias raciais ao retratar grupos racializados de forma estereotipada, inferiorizada. As piadas racistas, ao serem disfarçadas de "humor", contribuem para a manutenção de preconceitos raciais e para a desumanização das pessoas que são alvos dessas "brincadeiras". Infelizmente tais posturas não são um fenômeno isolado, mas um comportamento profundamente enraizado nas estruturas sociais e culturais do Brasil, é uma realidade constante e presente, afetando as oportunidades, o bem-estar psicológico e a dignidade das pessoas negras. Na maioria das vezes tais condutas são desconsiderados ou relativizados em nossa sociedade.

O racismo recreativo, no âmbito escolar pode ser considerado *bullying* racial, uma realidade dolorosa para muitos jovens negros nas escolas: comentários pejorativos, gozações sobre a aparência física ou a cultura afro-brasileira são feitos cotidianamente dentro das nossas escolas, criando um clima hostil que pode levar ao isolamento social. Essa realidade resulta em um grande medo de ser alvo de agressões verbais ou físicas, fazendo com que muitos alunos evitem participar ativamente das atividades escolares, prejudicando seu desenvolvimento social e acadêmico.

Nesse ensejo, afirmo que o preconceito e o racismo sofridos pelos jovens negros na escola são questões urgentes que precisam ser abordadas com seriedade, pois ao promover um ambiente escolar inclusivo e respeitoso, podemos garantir que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento pessoal. Além disso, é fundamental enaltecer a luta contra o racismo, colocando-a como uma prioridade coletiva, envolvendo não apenas educadores e alunos, mas toda a sociedade.

Assim, as experiências de racismo e preconceito na escola têm sérios impactos psicológicos nos jovens negros e pode levar a problemas como ansiedade, depressão e baixa autoestima. Efeitos esses que podem se estender além do ambiente escolar, afetando as relações pessoais e a saúde mental ao longo da vida.

Por isso, considero importante problematizar as relações sociais nos espaços escolares, ressignificando o enfrentamento aos estereótipos, preconceitos e discriminações nas relações com os diferentes em qualquer aspecto e/ou característica. E, mais importante ainda, compreender que a raça é um marcador determinante da desigualdade econômica que reflete em uma série de injustiças históricas e contemporâneas.

A educação, a mídia e as instituições sociais desempenham um papel significativo na construção dessas identidades. A ausência ou sub-representação de figuras negras em posições de destaque, seja em livros didáticos, programas de televisão ou espaços de poder, contribui para a internalização de um sentimento de inferioridade entre muitos jovens negros. Além disso,

o racismo estrutural, que se manifesta em discriminação no mercado de trabalho, na violência policial e na segregação socioeconômica, reforça essas construções negativas.

No entanto, os jovens negros também têm sido protagonistas na desconstrução dessas narrativas, afirmando suas identidades de maneira positiva e criando novas formas de resistência. Movimentos sociais, culturais e políticos liderados por jovens negros têm ganhado força, promovendo a valorização da cultura afro-brasileira, a luta por direitos civis e a reeducação sobre a história do Brasil. A internet e as redes sociais têm sido ferramentas poderosas nesse processo, permitindo que vozes negras alcancem uma audiência ampla e diversificada, questionando o racismo e propondo novos paradigmas para a construção racial no país.

Afinal, a escola é um espaço fundamental para o desenvolvimento social e educacional de crianças e adolescentes. No entanto, para muitos jovens negros, esse ambiente pode se tornar um local de discriminação e preconceito, pois o racismo escolar se manifesta de diversas formas, afetando seu desempenho acadêmico, sua autoestima e saúde mental.

E, para combater o preconceito e o racismo nas escolas, é fundamental promover um letramento racial por meio do qual o indivíduo possa ter a capacidade de se auto perceber, a partir do qual os indivíduos sejam capazes de desenvolver a habilidade de identificar e compreender as manifestações cotidianas do racismo, tanto em suas formas explícitas quanto em suas nuances mais sutis e dissimuladas, um processo formativo no qual passamos a entender que o racismo não é apenas um problema individual ou de atitudes isoladas, mas uma estrutura de poder que afeta diferentes esferas da vida, incluindo as leis, as políticas públicas e as relações interpessoais. implementar uma educação antirracista que promova a valorização da diversidade racial e cultural. Isso envolve a inclusão de currículos que abordem a história afro-brasileira, a promoção de diálogos sobre raça e identidade, e a formação de educadores para lidar com questões raciais de forma sensível e informada. (MOREIRA, 2019)

Logo, para construir uma sociedade mais equitativa é essencial reconhecer essa interseção entre raça e educação, e implementar estratégias que promovam igualdade de oportunidades para todos os indivíduos, independentemente de sua origem racial.

4 METODOLOGIA

Esta dissertação é uma pesquisa qualitativa, quanto à abordagem, pois se propõe a investigar um grupo social de forma mais aprofundada, detendo-se em aspectos que vão além de dados quantitativos, e tendo estudantes autodeclarados negros, da Escola Dix Sept Rosado,

como população estudada. Os alunos foram selecionados considerando sobretudo seu autorreconhecimento como negros e a manifestação de uma identidade negra bem delineada, em processo de formação e consolidação.

Quanto ao objetivo, a pesquisa pode ser classificada como explicativa, tendo em vista que tem quer explicar os fatores que influenciam na formação da identidade negra, no contexto da Escola Dix Sept Rosado, buscando identificar de que forma o ensino de História da África pode contribuir para o processo de *tornar-se negro*.

A pesquisa utilizou a história oral como metodologia, recorrendo à história de vida dos estudantes colaboradores, principalmente por entender que, para o historiador/pesquisador, o testemunho oral, como fonte histórica, pode assumir o núcleo da investigação.

Segundo Cardos e Vainfas (2012),

[...] o testemunho oral representa o núcleo da investigação, nunca sua parte acessória, o que obriga o historiador a levar em conta perspectivas nem sempre presentes em outros trabalhos históricos, como as relações entre escrita e oralidade, memória e história, ou tradição oral e história; o uso sistemático do testemunho oral possibilita à história oral esclarecer trajetórias individuais, eventos ou processos que às vezes não têm como ser entendidos ou elucidados de outra forma: são depoimentos de analfabetos, rebeldes, mulheres, crianças, miseráveis, prisioneiros, loucos... São histórias de movimentos sociais populares, de lutas cotidianas encobertas ou esquecidas, de versões menosprezada, característica que permitiu, inclusive, que uma vertente da história oral se tenha constituído ligada à história dos excluídos (Cardoso e Vainfas, 2012, p. 171).

O uso da história oral por meio das narrativas autobiográficas como fonte de investigação e método de pesquisa assenta-se no pressuposto do reconhecimento da legitimidade dos estudantes negros como sujeitos de direitos, capazes de narrar sua própria história e de refletir sobre ela, a fim de proporcionar ainda a apropriação de sua história, bem como possibilitar ao pesquisador a entrada no universo mais subjetivo dos sujeitos colaboradores.

A história oral toma destaque quando se trata dos grupos socialmente excluídos, como afirmam Cardoso e Vainfas (2012):

As lutas pelos direitos civis travadas pelas minorias – negros, mulheres, imigrantes etc. – seriam agora as principais responsáveis pela afirmação da história oral, que procurava dar voz aos excluídos, recuperar as trajetórias dos grupos dominados e tirar do esquecimento o que a história oficial sufocara durante tanto tempo. A história oral afirmava-se, assim, como instrumento de construção de identidade de grupos e de transformação social – uma história oral militante (p. 176).

Quanto ao local de realização da pesquisa, esta foi realizada na Escola Estadual Dix Sept Rosado, situada na Avenida Alberto Maranhão, bairro Bom Jardim. Segundo o SigEduc, a escola tem, em média, 590 estudantes matriculados. Os critérios de seleção para participar do estudo foram: a) educandos que se autodeclararam negros, b) regularmente matriculados nas turmas do 1º ao 3º ano do ensino médio, do turno matutino, na modalidade integral, da Escola Estadual Gov. Dix Sept Rosado, da cidade de Mossoró/RN.

Sobre o plano de seleção, iniciei um processo de observação do perfil, comportamento e posicionamento dos alunos, a partir do qual identifiquei aqueles estudantes negros que já apresentavam uma identidade negra evidente, e a manifestavam em posturas que refletiam sua autoafirmação racial. A partir desse momento de observação, em meu plano de seleção, foram escolhidos três estudantes, aos quais apresentei o projeto de pesquisa, já seguido de convite para colaborarem e participarem de uma reunião de apresentação detalhes da pesquisa. Expliquei os termos de consentimento livre esclarecido, termos de assentimento, critérios de encerramento ou suspensão da pesquisa, o instrumento de produção de dados, o instrumento de análise de dados, o período de guarda dos dados e outras informações necessárias para bem conduzir a ética na pesquisa. Após a definição dos estudantes a entrevistar, comecei a aplicar o método da história de vida com intenção de coletar as contribuições, as dificuldades e outros itens fundamentais para compreender se o processo educacional e o ensino de História da África influenciaram a construção da identidade negra desses estudantes.

Sobre os instrumentos de coleta de dados e sua análise, optei pelas entrevistas do tipo narrativa, denominadas como fontes primárias, para a coleta de dados e para responder os objetivos desse estudo. Em posse das fontes, fiz o diálogo analítico entre as diversas entrevistas e os documentos coletados, percebendo suas aproximações e diferenças, seguindo para o diálogo das fontes com a teoria para a construção da narrativa.

Para Alberti (2005, p. 23), “a história oral privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu”. A história oral, nesta pesquisa, ajuda a recuperar e produzir a versão do que foi vivido pelos estudantes entrevistados sobre o processo de construção de sua identidade negra, identificando as influências da configuração educacional neste processo.

Para Minayo (2013, p. 65), “[...] é por meio de entrevistas também que realizamos

pesquisas baseadas em narrativas de vida, igualmente denominadas ‘histórias de vida’, ‘histórias biográficas’, ‘etnobiografias’ ou ‘etno-histórias’”. Com base na afirmação da autora, pude inferir que as entrevistas geram narrativas e possibilitam ao pesquisador ter acesso a informações sobre o tema pesquisado. Uma narrativa permite evidenciar diferentes experiências, atitudes, percepções, expectativas, satisfações, preocupações, frustrações etc.

Os estudos de Souza (2006) explicam ainda que “autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e as narrativas de formação são modalidades tipificadas da expressão polissêmica História Oral” (Souza, 2006, p. 23).

Souza (2007) ainda registra que: “[...] através da abordagem biográfica, o sujeito produz um conhecimento sobre si mesmo, sobre os outros e o cotidiano, o qual se revela através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade (p. 16).”

A escolha pela entrevista se deu em razão desta técnica possibilitar momentos de narração e organização da memória, oferecendo aos colaboradores um espaço para o desenvolvimento de suas experiências de vida. Ela permite ainda a construção da visão que cada sujeito tem sobre si e sobre seus processos de formação, promove a socialização de experiência e oferecendo ao narrador um lugar privilegiado em sua história, possibilitando a este conhecer a imagem que constrói de si mesmo.

Segundo Verena Alberti (2004), a história oral seria a metodologia ideal para atingir os objetivos traçados pela pesquisa, tendo em vista que, segundo a autora, a história oral é indicada:

[...] para o estudo da história política, entendida não só como história dos “grandes homens” e “grandes feitos”, e sim como estudo das diferentes formas de articulação de atores e grupos, trazendo à luz a importância das ações dos indivíduos e de suas estratégias. Através de entrevistas de história oral, é possível reconstituir redes de relação, formas de socialização e canais de ingresso na carreira, bem como investigar estilos políticos específicos a indivíduos e grupos (p. 24-5).

Com relação ao instrumento de coleta (entrevista), a autora ainda fala da importância da entrevista de história oral como meio pelo qual se pode alcançar e recuperar o que foi vivido a partir da própria visão de quem viveu, por ser um terreno propício para o estudo da subjetividade e das representações do passado:

A entrevista de história oral permite também recuperar aquilo que não encontramos em documentos de outra natureza: acontecimentos pouco esclarecidos ou nunca evocados, experiências pessoais, impressões particulares etc. [...] Mas acreditamos que a principal característica do documento de história oral não consiste no ineditismo de alguma informação, tampouco no preenchimento de lacunas de que se ressentem os arquivos de documentos escritos ou iconográficos, por exemplo. Sua peculiaridade – e a da história oral como um todo – decorre de toda uma postura com relação à história e às configurações socioculturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu (Alberti, 2004b, p. 22-23).

e

Foram definidas três alunas, entre os alunos negros que têm uma identidade negra já bem definida, e que participaram com frequência dos grupos de teatro e apresentações envolvendo temáticas étnico-raciais na escola.

Iniciei a aplicação da história de vida com intenção de coletar as contribuições para compreender como o processo educacional e as relações de interdependências influenciaram a construção da identidade negra desde a infância destas pessoas, seus processos escolares e extraescolares.

Acerca do período de coleta de dados e seu armazenamento, informo que todos os dados levantados a partir da metodologia da história oral foram coletados em maio do ano de 2024. Todos os momentos da entrevista foram gravados por meio de um aparelho gravador de áudio, e os diálogos foram transcritos no mesmo mês. Na transcrição, os nomes foram modificados para preservar o anonimato. Apenas as pesquisadoras envolvidas diretamente no trabalho tiveram acesso aos dados coletados, a saber: eu e minha orientadora.

Acerca da análise dos dados utilizamos o método da análise de conteúdos, fundamentada em Bardin (2016) por entender que esse tipo de análise permite uma compreensão mais profunda dos fenômenos sociais, culturais, e mais se adequar às pesquisas qualitativas e nas áreas das ciências sociais e humanas.

Por meio da análise de conteúdos sistematizamos e interpretamos as transcrições das entrevistas narrativas de forma organizada e rigorosa, com o objetivo de identificar padrões, temas ou categorias relevantes.

Iniciamos pela fase da pré-análise com a leitura flutuante do material, organizando os documentos e definindo o corpus, ou seja, delimitando o que foi analisado. Em seguida foi realizada a exploração do material por meio da codificação, dividindo-os em unidades de análise, organizando o conteúdo em categorias, buscando padrões recorrentes ou significativos. Por fim foi, após a codificação foi realizado o tratamento dos resultados, fazendo uma interpretação crítica dos achados.

5 MEMÓRIAS E HISTÓRIAS

Neste capítulo, analiso as memórias e histórias das estudantes negras da Escola Dix Sept Rosado e apresento os caminhos percorridos pela pesquisa. Após o percurso metodológico da história oral e da coleta de dados por meio das entrevistas narrativas, foi feita a análise de conteúdo por meio do qual buscamos identificar padrões, temas ou categorias relevantes e criar as categorias. Após a codificação e categorização, os resultados foram tratados e analisados, buscando significados e interpretações que respondam às questões de pesquisa ou hipóteses levantadas na pré análise. (Bardin, 2016).

A partir das análises, busquei as possíveis respostas para minha principal questão, qual seja: “qual a influência do ensino de História da África no processo de formação e autoafirmação das estudantes como negras?”.

Para Freitas (2006), as pesquisas qualitativas têm uma influência considerável nos estudos da história oral e apresenta-se como metodologia mais apropriada para as pesquisas que se dedicam ao estudo das histórias de vida. Segundo ele, a pesquisa qualitativa “deve ser entendida como inerente ao universo simbólico e ideológico do indivíduo e, consequentemente, do grupo ao qual pertence e que compartilha de suas memórias” (p. 16). Portanto, é carregada de subjetividade, devendo ser analisada a partir de seus contextos.

A escolha da história oral como metodologia se deu pela aspiração de compreender o processo de construção da identidade negra através das histórias de vida narradas pelas estudantes negras. Através da abordagem metodológica da história oral, buscou-se construir um percurso de encontro da memória e da história de vida dessas pessoas negras, com ênfase na subjetividade do que foi vivido e percebido pelas estudantes negras nas suas relações familiares, escolares e sociais, bem como sua interdependência, muitas vezes constituídas pela cor da pele.

A cada dia, na contemporaneidade, a história oral tem sido utilizada nas áreas das ciências humanas, principalmente a partir da década de 1970, com o programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC-FGV), e a partir dos anos de 1990, com a criação da Associação Brasileira de História Oral (ABHO).

Para Alberti (2005, p. 23), “a história oral privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu”. A história oral, nesta pesquisa, ajudou a recuperar e produzir a versão do que foi vivido pelas pessoas entrevistadas sobre o processo de construção de sua identidade negra, identificando as influências da configuração educacional neste processo,

dando voz às memórias e histórias, destacando as experiências vividas por estudantes de uma escola estadual do Estado do Rio Grande do Norte, transformando-as em documentos históricos, transformando fontes orais em documentos escritos, materializando a história oral.

Buscando conhecer os fenômenos sociais a partir das memórias individuais, optei pela entrevista do tipo narrativa como fonte primária para a coleta de dados e para responder aos objetivos desse estudo. Minha intenção foi captar experiências vividas pelas pessoas negras, elaboradas a partir de sua memória individual, e que interessam a este estudo “por permitir o conhecimento do fenômeno social mais amplo por onde se firma a memória coletiva” (Meihy, 2005, p. 64).

Segundo Meihy (2007), é possível entender que a história oral é sempre social, pois é na vida social, na vida comunitária, na relação de interdependência, na relação eu-nós, que as pessoas existem. Desta forma, “as experiências de cada um são autênticas e se relacionam às demais por meio da construção de uma identidade comum” (Meihy, 2007, p. 28).

Com a análise das narrativas, emergiram categorias que foram se destacando durante o trabalho empírico, a partir do objeto de estudo e das opções que fiz, também como educadora, visando refletir sobre educação e relações étnico-raciais brasileiras, a partir das seguintes categorias: família e identidade negra, escola e identidade negra, cultura e identidade negra e mídia e identidade negra.

Foram escolhidas três alunas, que reconheci como as que mais se destacam e protagonizam as principais ações da escola, engajadas nos projetos escolares no que diz respeito às discussões étnico-raciais, principalmente nas ações do Dia da Consciência Negra.

5.1 A família e a formação da identidade negra

O processo de identificação e afirmação como pessoa negra é influenciado sobretudo pelo que foi vivido na primeira experiência social do indivíduo, que é a vivência familiar. Nessa primeira fase da vida, o indivíduo pode ter experiências que colaboram ou dificultam o processo de se perceber como pessoa negra, cabendo a cada um manter ou ressignificar o que foi apreendido e assimilado nessa fase.

A família é a primeira experiência social vivida pelo ser humano. Nela, o indivíduo passa a interagir e a assimilar, através dos processos interativos, a carga cultural que é transmitida pelos familiares. É nela onde se realizam as primeiras aprendizagens.

A base que é transmitida por essa primeira interação pode ser preservada por toda uma vida. Os valores, os padrões, o senso de justiça, padrões de comportamento, maneiras de se

portar frente às dificuldades são constituídos nessa primeira fase e se tornam a base para todo processo de aprendizado e comportamentos futuros.

Uma formação familiar sólida, baseada no diálogo acerca do racismo, bem como em conversas e ensinamentos que valorizem a cultura negra, são de fundamental importância para um processo de identificação. Desta forma, pessoas negras que crescem em famílias que discutem abertamente o racismo, ensinam e valorizam a cultura negra, colaboram fortemente para um processo de identificação. Em contrapartida, ocorre o processo inverso nos casos de pessoas negras que crescem em contato com familiares que não discutem tais temáticas, o que torna o processo de identificação mais difícil e muitas vezes até doloroso.

Ao serem instigadas a falar sobre suas percepções acerca da importância do papel da família, o convívio familiar e a importância dessa fase no processo de formação da identidade negra, foi unânime o posicionamento de que esse momento é determinante dentro do processo, como pude inferir a partir do que foi afirmado pelas estudantes:

Quadro 01 – Importância do papel da família

Aluna A	“Eu acho que é muito importante porque é meio que dar um apoio mais quando a família sabe mais sobre o assunto”.
Aluna B	“Eu acho que o convívio familiar e a conversa sobre essas coisas é muito, muito, muito muitos importantes, porque se a pessoa aprender desde pequeno que ela tem sim uma beleza e que ela não precisa dessa comparação e que belezas simplesmente são diferentes, que tem várias religiões, ela vai ter um auto aceitação mais rápido, então é super importante, porém na minha família não ocorreu isso”.
Aluna C	“Acho importante, porque você já cresce sabendo, já vai aprendendo de pequeno, as coisas da nossa raça”.

Fonte: Autoria própria (2024)

Algumas famílias preferem silenciar diante deste assunto para não fragilizar seus filhos ou silenciam porque não sabem como agir e, dessa forma, não conseguem ajudar os filhos e as filhas a se reconhecerem neste processo.

Podemos nos questionar, entretanto sobre o grau de instrução dessas famílias, não somente a escolaridade, mais sobretudo o grau de letramento racial, desses pais, mães e responsáveis, para cumprir seu papel de instruir seus filhos nesse processo. O fato é que a ausência desse processo de conscientização sobre a construção da identidade no âmbito familiar

é um fator que pode tardar e prejudicar os processos de auto reconhecimento, como podemos perceber com as falas das alunas abaixo:

Quadro 02

Aluna A	“Lá em casa eu que comecei a conversar sobre essas questões, com meus irmãos com minha mãe, com minha tia, mas antes não tinha.”
Aluna B	“Nunca falou sobre negro, racial, cor. Ah, como vocês sentem sobre questão de cor? Não, nunca foi falado. Meu pai também era bem negro, mas nunca foi falado sobre essa questão.”
Aluna C	“Minha mãe não se aceitava negra, então ela também não conversava nada sobre isso comigo”.

Fonte: Autoria própria (2024)

Apesar de todas as alunas concordarem que é importante o papel da família no processo de identificação como pessoa negra. Contudo, observaram que há uma grande dificuldade por parte das pessoas negras, nos seus processos de identificação, quando as famílias não estão abertas ao diálogo sobre a temática, seja por omissão, seja por falta de uma consciência racial formada, e até mesmo quando o racismo é reproduzido dentro da própria família.

Percebam ainda que esse papel de letramento racial, de instruir e buscar construir uma identidade positiva, tem sido assumido por uma das alunas, perante sua família. Isso quer dizer que os jovens, cada vez mais, têm assumido não somente suas identidades, como também assumido o protagonismo no processo de fortalecimento das relações identitárias, contribuindo para levar outras pessoas a também passarem por esse processo.

Quadro 03 – Racismo na família

Aluna A	“Na minha família mesmo já escutei vários comentários racistas, tipo, cabelo bom é cabelo liso, cabelo crespo é cabelo ruim, é o racismo estrutural, a pessoa aprendeu aquilo não tem como desaprender de uma hora pra outra”.
Aluna B	“Na minha família, tem meu tio, ele é negro inclusive, mas ele mesmo não gosta. Não gosta do cabelo, ele fala que cabelo cacheado é cabelo de bucha esses apelidos que o povo aprendeu né vai passando ele fala sobre isso. Meu padrasto mesmo, também é negro e ele meio que chama outra pessoa que é da minha família também de macaco”.

Aluna C	“Quando eu era muito muito pequena, eu não me reconhecia como uma pessoa preta, até porque minha família também tinha esse preconceito até cabelo e tal eu não queria aceitar, mas eu me via diferente das outras crianças e tal, e foi um processo um pouco difícil, [...] eu me via diferente das outras crianças e as vezes eu me isolar tudo mais por conta disso e teve até o momento que eu me dizia branca por conta que eu não queria aceitar, mas teve um dia que eu literalmente muitas pessoas ficaram falando que eu era preta, então eu percebi que eu era diferente das outras crianças que eu tinha cabelo cacheado era um pouco escura e tal mas foi um pouco difícil muito difícil de aceitar”. “Teve um dia que eu tava me achando muito bonita com meu cabelo solto, e minha família disse que era feio, que parecia um ninho, e nisso nunca mais eu quis soltar meu cabelo, usava só meu cabelo preso”.
---------	---

Fonte: Autoria própria (2024)

O racismo reproduzido pela própria família, introjeta no subconsciente nos indivíduos, a ideia de inferioridade, a comparação com outros indivíduos, e a tentativa de se enquadrar nos padrões e fenótipos dominantes, oprimem a sua identidade, e afastam do processo de auto reconhecimento.

O racismo, na família, na maioria das vezes se volta ao fenótipo no cabelo, o padrão do cabelo loiro, liso foi e é imposto até hoje, como o belo e o bonito, em detrimento do cabelo crespo, que é tido como “cabelo ruim”. Esse padrão é reproduzido, com muita força, ainda no nosso contexto atual. O cabelo é algo muito marcante no fenótipo negro, e é fator bastante abordado por Gomes onde ela aponta o cabelo como elementos centrais na construção da identidade negra, oferecendo uma análise sensível e profunda sobre como esses aspectos físicos estão intrinsecamente ligados à afirmação da negritude e à luta contra o racismo.

Gomes aponta ainda que o cabelo crespo, foi e ainda tem sido alvo de estigmatização, mas também tem se tornado um símbolo também de resistência e ressignificação para a população negra.

A transição capilar, o uso do cabelo natural e as diferentes formas de penteados afro são vistas como formas de reafirmar a identidade negra e de subverter os padrões estéticos impostos pela cultura dominante. A autora destaca o movimento estético-político que envolve a valorização do cabelo natural, que não é apenas uma questão de aparência, mas de orgulho racial, de aceitação de si e de resistência ao racismo.

Apesar da sobrevivência das posturas racistas na família, é possível perceber a contribuição de parentes queridos, como mãe, pai ou avós, mesmo sem um direcionamento político diante das discussões étnico-raciais, ajudando a superar tensões e fortalecendo a identidade negra. Percebamos a importância de ter uma referência na família, na fala das alunas:

Quadro 04 – Referência na família

Aluna A	“Eu não lembro de alguma pessoa da minha família que eu visse e me inspirasse. Porque toda a família normalmente usava cabelo preto. A não ser parentes mais distantes. Uma prima minha que é de Fortaleza, que ela sempre usava cabelo preto. Que era lindo. Acho que... Dela, sim, eu posso dizer que eu achava muito bonito o modo dela usar o cabelo dela, mas nunca vi uma referência específica da família”.
Aluna B	“Minha referência foi mais de gente de fora, na minha família não tive muita referência, só mais referências negativas”.
Aluna C	“E a pessoa referente assim que eu tenho são meus avós paternos, eles são pessoas negras muito distintas e eles estão dentro da cultura negra, principalmente na religião, então eles me ajudaram nesse processo, que diferente da minha família por parte de mãe, eles me ajudaram a me aceitar, cuidar do meu cabelo, com tranças, tudo mais, me diziam que eu era bonita do jeito que eu era, e eles são pra mim muito importantes nessa história de me aceitar.”

Fonte: Autoria própria (2024)

Reconhecendo a importância da família nesse processo, entende-se também a necessidade da ressignificação das ideias e conceitos de si mesmo para os indivíduos que experienciaram a reprodução do racismo dentro de suas famílias. Famílias que reproduzem o julgamento depreciativo das características negras e defendem o modelo de padrão de beleza imposto pela sociedade, causam traumas e sentimentos de rejeição e exclusão. Pude perceber, dessa forma, que em algumas famílias existem processos inversos ao processo de autoafirmação, o que colabora para que haja ainda tantos negros que não se reconhecem como negros.

No processo de autoafirmação, podemos nos deparar com situações em que, na família, colaboram para a negação de si, de sua identidade como pessoa negra, o que pude perceber principalmente nas falas das alunas:

Quadro 05 – Negação de si

Aluna A	“Na verdade, muitas pessoas até mesmo na minha família sempre ficava ah você não é negra, você é morena, ou no máximo parda, mesmo eu sendo negra”.
Aluna B	“Teve um tempo que eu vivi isso, de não querer ser diferente das outras meninas. Quando eu era muito muito muito pequena, tinha uns 5 6 anos, eu não me reconhecia como uma pessoa preta, até porque na minha família tinha esse preconceito, até pro cabelo tals, e eu não queria aceitar, mas eu me via diferente das outras crianças, e tal, e foi um processo um pouco difícil, por conta que as crianças faziam bullying, essas coisa, ficava chamando de preta tição, essas coisas, aí eu me via diferente das outras crianças, às vezes eu me isolava por conta disso, e teve até o momento que eu me dizia branca, por conta que eu não queria aceitar, mas teve um dia que muitas pessoas falavam que eu era preta, aí eu ficava me encarando no espelho, foi muito difícil de me aceitar, eu via essa diferença de mim com as outras crianças”.
Aluna C	“Com meus avós eu podia ser quem eu era, mas quando eu chegava em casa, aí voltava esse sentimento de não querer ser negra”.

Fonte: Autoria própria (2024)

A negação de si foi um fenômeno estudado por Fanon (2008), como uma das consequências do processo colonizador que produziu impactos psicológicos e existenciais sobre os povos negros, processo através do qual a dominação branca impõe máscaras sobre os corpos negros, forçando-os a adotar comportamentos, identidades e linguagens que atendam às expectativas do colonizador, até o ponto de negar-se a si mesmo enquanto negros. Desta forma, muitas vezes os negros passam por processos onde passam a desejar se adequar ao padrão branco, acabam perpetuando a rejeição de si mesmos e de sua cultura.

É perceptível essa fase da negação de si, nas falas das colaboradoras, a vontade de não ser negra, o desejo de embranquecer-se, ser morena, refletem esse fenômeno que talvez, a maioria dos indivíduos negros já tenham passado.

A superação dessa condição, pode ser alcançada, dentre outras coisas, por meio de uma educação anti racista e de uma educação de valorização da identidade negra.

Diante dessa fala, podemos compreender que o ambiente familiar é muito importante no processo de autoafirmação e influenciou, tanto de forma positiva quanto negativa, os processos das alunas entrevistadas. Podemos perceber ainda que até mesmo as omissões e falta

de discussões acerca do racismo e a falta de uma orientação por parte da família dificultou, em certa medida, os processos identitários. Os contextos familiares que as alunas enfrentaram exigiram delas um protagonismo ainda maior para que pudessem se afirmar negras.

5.2 A escola e a formação da identidade negra

A escola pode ser vista sob várias perspectivas, pois sua natureza é multifacetada. Ela pode ser vista como um lugar onde ocorre a instrução formal e sistemática, como uma instituição social que desempenha um papel crucial na socialização das crianças, onde se adquirem valores e habilidades necessárias para se integrar à sociedade etc.

O espaço escolar pode ser um ambiente de aprendizagem dinâmico e inclusivo, que busca não apenas a transmissão de conhecimento, mas também o desenvolvimento integral do aluno, incluindo habilidades críticas, sociais e emocionais; um espaço de experimentação e descoberta, onde os alunos aprendem através da experiência prática e da interação com o mundo ao seu redor.

Há ainda a visão tecnicista que defende a escola como uma instituição que prepara os indivíduos para o mercado de trabalho, fornecendo-lhes as habilidades e o conhecimento necessário para serem produtivos na economia.

Para Gomes (2003), existem diferentes e diversas formas e modelos de educação, e a escola pode ser entendida como um importante espaço no qual também se desenvolve o tenso processo de construção da identidade negra, onde, muitas vezes, o negro e seu padrão estético são vistos de maneira positiva. Porém, na maioria das vezes, o campo educacional não tem privilegiado a discussão sobre a identidade negra.

Entre as memórias escolares das entrevistadas, percebi, entre outras coisas, que em algumas escolas onde estudaram não havia um debate acerca do tema e que, em alguns casos, havia omissão por parte da escola, que contribuía para perpetuar condutas de racismo e contribuir indiretamente para o sentimento de desamparo dos alunos negros frente às situações de racismo. A escola, desta forma, pode ainda figurar como um espaço de reprodução do racismo e de padrões de beleza excludentes, como se percebe na fala de uma das alunas:

Quadro 06 – Memórias escolares

Aluna A	“Acho que no meio escolar a maioria dos professores não ligava muito pra isso, e principalmente a escola não apoiava, tudo mais e tinha as questões de racismo que a gente levava pra coordenação e não adiantava de nada”.
Aluna B	“Na escola teve uma apresentação, que todas as meninas tinham que ir com cabelo liso, só que meu cabelo era muito crespo, e toda vez alisava meu cabelo, ficava totalmente diferente dos das outras meninas, e ficavam fazendo chacota brincadeira sem graça, por conta do meu cabelo, [...] impõe um padrão totalmente do nosso”. “Minha autoestima não era muito legal, só que tinha uma professora minha que gostava muito de mim e me ajudou bastante porque, ela meio que me impulsionava a me arrumar a me ajeitar, e começar a se sentir bem comigo mesma, ela me ajudou muito”.
Aluna C	“Também tive um bom processo de aprendizado sobre negritude quando eu fiz o nono ano com um professor específico, de português, ele tinha um posicionamento muito bom sobre o assunto, e contribuiu para o meu processo de afirmação”.

Fonte: Autoria própria (2024)

Apesar de identificar nas falas memórias em que a escola é vista como um lugar de reprodução do racismo, percebi que nas memórias escolares recentes já podemos perceber posturas e ações no âmbito escolar que buscam a construção de uma escola mais diversa e menos racista.

Para Sousa (1983) existe uma conexão fundamental entre o racismo e os efeitos que ele tem na saúde mental das pessoas negras, pois o racismo internalizado pode levar a sentimentos de inferioridade, auto-ódio e ansiedade, prejudicando a construção de uma identidade positiva. Isso cria barreiras para a autoaceitação e o desenvolvimento de uma autoestima saudável.

Desta forma percebemos ser essencial e urgente a construção de um ensino que promova um maior letramento racial. Há, portanto, a necessidade do letramento racial ser promovido na educação, tanto nas escolas, como nas universidades, lugares que devem desempenhar um papel ativo na formação de cidadãos racialmente letrados, por meio de currículos que incluam a história da escravidão, as lutas dos movimentos negros e a análise crítica das relações raciais no Brasil.

Em outras falas, as alunas destacaram a importância de atividades nos conteúdos curriculares e extracurriculares, sobretudo na disciplina de História, frente à falta de uma formação familiar. É dever da escola promover uma educação para as relações étnico-raciais e os próprios alunos percebem a importância da escola nesse processo, como podemos ver nas falas abaixo:

Quadro 07 – Formação curricular e extracurricular

Aluna A	“Eu acho bastante interessante, ajuda conscientização, traz filmes referentes a isso, apresentações sobre pessoas pretas que foram importantes na história, então isso ajuda a pessoa se aceitar, que a gente não pode deixar se abater. Participação colabora porque a gente reconhece a própria cultura que as vezes é negada até mesmo pela própria família”.
Aluna B	“Hoje a escola sempre traz, filmes referentes a isso, ajuda a pessoa se aceitar, ajuda na identificação e conscientização, apresentações sobre pessoas pretas que foram importantes na história, ajuda a pessoa se aceitar”. “Dentro da escola esse assunto é muito abordado no teatro, fora da escola nunca participei”. “No caso do ensino médio aqui no colégio, teve mais esse aprofundamento pelo fato de ter o teatro, da gente poder se expressar melhor...”.
Aluna C	“Sobre a matéria de história, com toda certeza devia, e eu acho que a importância disso é a representatividade que isso ia causar para outras pessoas negras, e não só mostrar que nosso povo foi escravizado, mas mostrar a cultura que eles tinham antes, o que eles construíram depois, mostrar a representatividade, sobre tantas coisas lindas que tem, mostrar o lado bom do povo preto”.

Fonte: Autoria própria (2024)

As alunas reconheceram a importância das atividades desenvolvidas na escola com o uso de recursos audiovisuais para discutir questões raciais, bem como atividades teatrais, que, segundo elas, ajudam muito mais no processo do que os conteúdos curriculares propriamente ditos.

As memórias dos primeiros anos escolares são marcadas por algumas experiências negativas, nas quais a escola funcionou como reprodutora do racismo. Percebi, contudo, que na memória recente dessas alunas há uma evolução no que diz respeito a uma educação que discute

e que conscientiza, mesmo que seja por alguns professores pontuais, e com destaque para disciplinas específicas, como Português e História. Desta forma podemos inferir que já há um processo em curso, um processo que já se concretizou no âmbito legal, mas que precisa caminhar em direção de uma efetivação e aplicação prática do que está previsto nas normas e parâmetros, fazer sair do papel, e lutar para que de fato a educação tenha como compromisso a igualdade racial, e a valorização da cultura afro e afro brasileira, e que por meio desse processo, possa colaborar com o fortalecimento e a consolidação das identidades negras.

5.3 A identidade negra entre o negar-se e o autoafirmar-se

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros.

Podemos perceber na fala das alunas que todas passaram, de alguma maneira, pelo processo de negar-se ou de tentar parecer com pessoas brancas para serem mais aceitas no meio social ou escolar.

Quadro 08 – Entre o negar-se e o embranquecer-se

Aluna A	“A auto comparação com pessoas brancas, com meninas brancas, de tipo, ah ela é mais bonita, [...] ou tipo, eu acho que toda mulher negra já passou por isso na sua pré-adolescência, de sempre um menino escolher sua amiga branca e não você e ficar pensando, será que ela é tão mais bonita do que eu, eu acho que sempre teve essa comparação, e é algo que eu falo porque eu já conversei com outras amigas negras e todas já passaram por isso, é daí que vem essa coisa de alisar cabelo, querer parecer mais com essa pessoa porque se você se parecer com essa pessoa você é mais bonita”.
Aluna B	“Eu alisava meu cabelo pra ficar mais parecida como as meninas brancas, porque eu não gostava do meu cabelo”.
Aluna C	“Eu me dizia branca por conta que eu não queria me aceitar, ficava me encarando no espelho, [...] a gente se nega porque não quer ser diferente dos outros, e a gente se sente muito excluído e tudo mais...”.

Fonte: Autoria própria (2024)

Esse processo pelo qual muitas pessoas negras passam, da busca por se encaixar nos padrões impostos pela sociedade branca, é bem abordado por Sousa (1983) ao analisar o fenômeno de negação da própria identidade racial entre negros. Conforme afirma a autora, alguns indivíduos negros buscam adotar traços e comportamentos mais próximos da

branquitude, o que, paradoxalmente, pode levar a uma negação do "eu". Esse processo é desgastante e causa um grande conflito psicológico, pois o sujeito sente a pressão de se adequar a um ideal inalcançável e excludente. A idealização de ser conforme os padrões, força pessoas negras a alienar sua identidade, criando uma identidade incompatível com as próprias características biológicas do seu corpo.

Podemos perceber, de forma bem evidente, esse como esse processo de fato ocorre, nas falas das alunas, o desejo por alisar o cabelo, a comparação com as colegas brancas e o sentimento de inferioridade diante as demais colegas não negras, são presentes nas falas.

Os processos de identificação se dão por diversos fatores e por condições distintas para cada indivíduo, como podemos perceber nas falas das alunas, nas quais o tornar-se negra se deu de formas variadas e por caminhos pelos quais cada uma percorreu de forma pessoal e individualizada, mesmo que tenham sofrido influência de pessoas e contextos ao seu redor.

Quadro 09 - Tornar-se negra

Aluna A	“Eu sempre me identifiquei como uma pessoa negra, eu falei que veio mais a autoafirmação depois dos doze anos. Depois dos meus doze anos eu comecei a me aceitar, comecei a ver que eu poderia usar coisas, argolas, ou outros acessórios parecidos com outras meninas. [...] Meu processo de autoaceitamento eu acho que isso veio mais de eu mesma estudar a história do meu povo, de saber que a gente não só sofreu, não só foi escravizado, mas também sofremos, mas também construímos o Brasil, mas também a gente construí nossa cultura [...] enfim isso veio de eu começar a estudar e começar a ver referências de pessoas da minha cor, comecei escutar músicas, escutar rap, falando sobre minhas dores, falando sobre o que eu vivi, eu entendi que eu não estava só, é tipo, tem outras pessoas lutando por mim, não é só o mundo todo branco contra mim, tem pessoas negras que lutam por mim, comecei a ver também parâmetros de beleza de mulheres negras de cabelos crespos [...] foi aí que eu descobri tranças, estilo de roupas, aprofundando mais na cultura em si, foi aí foi meu autoaceitamento de verdade, porque antes eu me aceitava, porém ainda tinha um pensamento de querer mudar para ser aceita em parâmetros de beleza, depois disso não, eu uso meu cabelo do jeito que eu quero, eu percebi que todo mundo tem sua beleza e a beleza do negro não é diferente da beleza do branco, enfim posso dizer que isso aconteceu entre os meus doze a treze anos de idade”.
---------	---

Aluna B	“Não foi por conta da escola, foi mais por fatores externos mais pela questão das coisas que me fizeram mal, e a partir dali eu fui pegando tudo e vendo o que tinha que melhorar”.
Aluna C	“Atriz Thaís Araújo mostrando seu real cabelo real, me ajudou a me reconhecer a me sentir bonita, comecei a seguir ela nas redes sociais, foi principalmente por causa dela ela foi minha principal inspiração”.

Fonte: Autoria própria (2024)

Ao analisarmos as narrativas, passando pelas fases da análise do conteúdo, identifiquei três forças motivadoras nos processos identitários das alunas entrevistadas: (a) o acesso à história do seu povo através da busca por informações e referências no âmbito extraescolar; (b) a identificação de seus processos de autoafirmação tem como força motriz as próprias dificuldades vividas e ressignificas; e, por fim, (c) o incentivo à autoafirmação como negras a partir da representatividade nas mídias, levando à ressignificação do que foi vivido, dos traumas, das dificuldades.

Apesar da maioria das alunas terem passando por um processo familiar, onde não se discutia relações étnicas, e terem experienciado, no seu histórico escolar, por momentos em que houve a reprodução do racismo nas escolas em que frequentaram, todas elas hoje já se reconhecem como negras, e já possuem um grau de letramento racial que as permite lutar contra o racismo ao seu redor, e buscar superar estereótipos negativos, buscando promover a valorização da identidade negra aonde se encontram, no contexto no qual estão inseridas.

Após, os percursos das histórias de vida em que viveram, algumas delas entendem ter sido determinante a busca pelo resgate de suas raízes, por meio do conhecimento, outras entendem que o sofrimento que passaram ao longo da vida tornaram-se o combustível de busca pela superação, e por fim a última destacou o impacto das mídias na atualidade que também tem trilhado esse processo de valorização do negro.

Entendemos desta forma que cada indivíduo, tem sua história de vida, que os contextos sociais no qual estão inseridos, bem como o âmbito escolar e familiar fazem parte do seu processo de construção da sua identidade, mas que em algum momento de suas vidas, há uma “virada de chave” aquele momento em que eles erguem a cabeça, eles percebem sua força, seu valor e a beleza do seu ser negro, e esse momento pode ter como gatilho momentos específicos, porem diversos. Cada um com sua história, com sua trajetória ajuda a contra e resgatar a ancestralidade, a beleza da identidade negra e superar todas as formas de preconceito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões acerca do que foi versado no longo da pesquisa, não tornam-na conclusa, mas antes instiga uma discussão bem mais profunda acerca dos processos identitários, as reflexões ora apresentadas de forma a apontar para o muito que ainda temos que pesquisar, e o muito que ainda temos que lutar na busca pela concretização de uma educação para as relações étnico raciais, e a busca por uma sociedade sem desigualdade racial entre brancos e negros.

Entendemos com a presente pesquisa que, a construção da identidade racial nos jovens negros é um processo complexo e profundamente influenciado por fatores sociais, culturais e históricos. Ela envolve o reconhecimento e a valorização de suas raízes, da ancestralidade africana e da resistência contra as opressões que marcam a história da diáspora negra. No entanto, esse processo também é permeado por desafios, como o enfrentamento ao racismo, à discriminação e à invisibilidade social que, muitas vezes, geram conflitos internos e externos.

Entendemos que a identidade é formada por uma diversidade de fatores, mas alguns fatores podem ser considerados componentes essenciais na sua construção, entre os quais o fator histórico é considerado o mais importante, e tais discussões tem sido pauta dos debates nas ciências humanas, pois esta tem por principal objetivo refletir e discutir o homem.

Na pós-modernas vivenciam um complexo processo, fruto da globalização; que rompe fronteiras, redefine características temporais e espaciais, e gera tendências contraditórias entre o global e o local, em que o indivíduo passa a viver uma disputa do local e do global que leva a um pluralismo cultural, e à desvinculação das identidades locais, ao incentivo de um comunismo global e uma massificação e homogeneização culturais, por meio de padrões globais que são assimilados principalmente pela juventude.

Em contrapartida, como uma reação, ou contratendência ao processo de globalização, há o fortalecimento das identidades locais, onde podemos perceber o emergir de uma nova fase em que renasce a cultura e a busca por reconstruir as identidades culturais e raciais por parte da jovem geração de afrodescendentes.

Destacamos a relevância do ensino de História como ciência humana e social, cujo compromisso fundamental de garantir o acesso à memória, como peça principal do quebra cabeça da formação de identidades individuais e coletivas.

Tal relevância está destacada em diversos documentos normativos que regem a educação como os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), onde ambos apontam esta disciplina como instrumento de promoção de uma educação ética, que promove o respeito aos

direitos humanos e à interculturalidade, o combate aos preconceitos e a consolidação da consciência.

Ressaltamos, pois, o espaço escolar como um espaço de grande relevância na formação de algumas de nossas múltiplas identidades, sendo ele o espaço onde ocorre a interação entre sujeitos diferentes, provenientes de diversas culturas. Nesse processo, então, resta comprovada a importância do ensino de História para garantir aos indivíduos o acesso à memória e, nessa perspectiva, colaborar para formar e fortalecer as identidades, tornando-se peça fundamental no dentro do contexto escolar.

Desta maneira, podemos entender que as ciências sociais e humanas assumem papel preponderante, no contexto educacional, no que diz respeito à promoção do indivíduo enquanto sujeito, fomentando a construção e o reconhecimento de si no processo de formação identitária.

Neste processo a juventude, que foi historicamente compreendida como um grupo social, enfrenta grandes desafios, mas também um leque de oportunidades, um grupo heterogêneo, que se diferencia não simplesmente por um critério biológico, mas que dentro do critério biológico etário que os identifica como jovens, incidem outros critérios que os diferenciam ainda mais entre si.

Seria melhor falar então da condição juvenil na qual o contexto social e cultural interfere fortemente na formação de suas identidades, onde as práticas culturais e as experiências compartilhadas, em suas comunidades desempenham um papel fundamental na construção de sua identidade e no desenvolvimento de suas visões de mundo.

Nesse sentido, a juventude não é apenas uma fase da vida, mas sim um período de transição, marcado por experiências de aprendizado, descoberta e construção de identidade e de engajamento com o mundo ao seu redor, entendendo os jovens como agentes ativos de transformação social, capazes de mobilizar-se em torno de causas que consideram importantes e de influenciar o curso dos acontecimentos.

Nessa fase da juventude, destacamos o papel das instituições no processo de socialização juvenil, onde a escola representa um papel fundamental. Entretanto a socialização por meio das instituições, devemos ressaltar que historicamente, esse processo não se dá da mesma forma para todos os indivíduos, mas diferencia-se na medida em que levam os em consideração a classe social e grupo étnico ao qual cada indivíduo pertence, configuram muitas vezes um instrumento de reprodução de desigualdades socioeconômicas e étnicas, impedindo que haja uma condição de igualdade os jovens, quanto ao acesso e a inserção na sociedade.

Entendemos então que a condição juvenil, e a condição de jovens negros a partir da realidade escolar, é um campo de tensões entre as forças que buscam perpetuar a desigualdade

e aquelas que promovem a emancipação e o orgulho racial.

A identidade racial dos jovens negros é uma construção complexa e multifacetada que sofre influências de diversas esferas: a família, que pode oferecer um suporte emocional e histórico importante; a comunidade, que muitas vezes serve como espaço de resistência e afirmação cultural.

Em especial a identidade negra é um processo muito além do fator puramente biológico, se refere, sobretudo, à capacidade de compreender a importância da sua história, e da história comum que liga os grupos negros, tomando consciência das condições históricas dos que foram vítimas de inferiorização e negação da sua humanidade (Munanga, 2009).

Percebemos que ainda há uma dificuldade de autodefinição, que reflete o processo de branqueamento físico e psíquico, que buscou neutralizar a identidade negra, que foi imposta ao negro. A violência racista foi e continua sendo exercida pela destruição da própria identidade do sujeito negro. Há ainda uma dificuldade, por parte de alguns indivíduos, de se construir uma identidade negra já no seio familiar, pois a falta de um letramento racial impede que os mais velhos possam transmitir e se relacionar com seu passado histórico.

Percebemos que a ausência de conscientização sobre o processo de construção da identidade na configuração familiar da população negra é ainda um grande entrave, pois muitas famílias não conseguem se libertar das imposições de inferioridade impostas pelo civilizador, contribuindo para o enfraquecimento das relações identitárias e fragilizando o processo de identificação como negros.

Percebemos, entretanto, que as discussões acerca da identidade negra tomam, cada dia mais, um lugar de destaque, principalmente a partir do movimento negro contemporâneo, na atualidade diaspórica, colaborando para a tomada de consciência histórico-cultural quanto à identidade negra e fazendo surgir várias expressões de valorização, orgulho e presença do povo negro.

Hodiernamente, há um aumento considerável de pessoas que se declaram pardas e pretas, pois há uma tomada crescente de consciência, por parte da população negra, que vem, a cada dia, manifestando de várias formas sua negritude: nas formas de se vestir, nos penteados do cabelo, entre diversas outras expressões deste povo, como forma de se reafirmarem e declararem seu pertencimento e sua identidade negra, como forma de resistência.

Salientamos aqui a importância do histórico movimento negro para a institucionalização do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, desde o período do pós-abolição, com as organizações de jornais e revistas, na década de 1920, com os Movimentos Sociais Negros, o papel da imprensa negra e para a fundação da Frente Negra Brasileira (FNB, doravante), em

1931, 1940, com o Teatro Experimental do Negro, por Abdias do Nascimento; 1950, com o Movimento Negro Unificado, o grande marco na história do Movimento Negro, com a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo; em 2001, a participação de representantes do Brasil na III Conferência das Nações Unidas contra o Racismo, até chegarmos publicação da Lei nº 10.639/2003, pelo então Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, momento no qual a luta de décadas foi ouvida e seus anseios atendidos.

Após a lei ainda grandes avanços com o Parecer nº 03/2003, que ficou conhecido como “Parecer Petronilha” e a Resolução nº 01/2004, a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, colocando a questão racial na agenda nacional, com vistas a promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar um caminho rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária; no ano de 2004, foram formuladas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Percebemos que apesar de todo um aparato normativo que busca a valorização e promoção de uma educação para as relações ético raciais, e a valorização da cultura negra, ainda sobrevive nas escolas condições de reprodução de posturas racistas, visível nas instituições sociais, no âmbito dos espaços educacionais, e a identidade negra, que também é construída durante a trajetória escolar, é tecida em meio a conflitos e do racismo recreativo, prática recorrente em vários âmbitos inclusive no âmbito escolar

Essa postura extremamente nociva, reforça estereótipos negativos sobre pessoas negras e indígenas, ao mesmo tempo em que oculta a violência por trás dessas manifestações.

Nesse ensejo, afirmo que o preconceito e o racismo sofridos pelos jovens negros na escola são questões urgentes que precisam ser abordadas com seriedade.

Por isso, considero importante problematizar as relações raciais nos espaços escolares, diante da necessidade de combater o preconceito e o racismo nas escolas, bem como a urgência em promover um letramento racial, buscando promover uma sociedade mais equitativa.

Por meio da história oral como metodologia, buscamos as histórias de vida dos estudantes colaboradores, reconhecimento sua legitimidade como sujeitos de direitos, capazes de narrar sua própria história. Através de suas narrativas concluímos que o processo de identificação e afirmação como pessoa negra é influenciado sobretudo pelo que foi vivido na primeira experiência social do indivíduo, que é a vivência familiar.

Nessa primeira fase da vida, o indivíduo pode ter experiências que colaboram ou dificultam o processo de se perceber como pessoa negra, cabendo a cada um manter ou

ressignificar o que foi apreendido e assimilado nessa fase.

Uma formação familiar sólida, baseada no diálogo acerca do racismo, bem como em conversas e ensinamentos que valorizem a cultura negra, são de fundamental importância para um processo de identificação.

Ao serem instigadas a falar sobre suas percepções acerca da importância do papel da família, o convívio familiar e a importância dessa fase no processo de formação da identidade negra, foi unânime o posicionamento de que esse momento é determinante dentro do processo, como pude inferir a partir do que foi afirmado pelas estudantes.

Entendemos, contudo, que o grau de letramento social, ou a falta deste, torna-se crucial nesse processo. O fato é que a ausência desse processo de conscientização sobre a construção da identidade no âmbito familiar é um fator que pode tardar e prejudicar os processos de auto reconhecimento, como podemos perceber com as falas das alunas abaixo:

Apesar de todas as alunas concordarem que é importante o papel da família no processo de identificação como pessoa negra, observamos que há uma grande dificuldade por parte das pessoas negras, nos seus processos de identificação, quando as famílias não estão abertas ao diálogo sobre a temática, seja por omissão, seja por falta de uma consciência racial formada, e até mesmo quando o racismo é reproduzido dentro da própria família.

Mesmo diante desse quadro, notamos que o papel de instrução e de letramento nas famílias tem sido assumido, hodiernamente, pelos mais jovens, perante sua família. Isso quer dizer que os jovens, cada vez mais, têm assumido não somente suas identidades, como também assumido o protagonismo no processo de fortalecimento das relações identitárias, contribuindo para levar outras pessoas a também passarem por esse processo.

Percebemos que os símbolos da negritude, como o cabelo tem sido apontado como símbolo de resistência, aquilo que antes teria sido causa de insegurança, de baixa estima, agora figura como resistência como transgressão dos padrões de uma sociedade branca escravista,

A transição capilar, o uso do cabelo natural e as diferentes formas de penteados afro são vistas como formas de reafirmar a identidade negra e de subverter os padrões estéticos impostos pela cultura dominante, a valorização do cabelo natural, que não é apenas uma questão de aparência, mas de orgulho racial, de aceitação de si e de resistência ao racismo.

Diante dessa fala, podemos compreender que o ambiente familiar é muito importante no processo de autoafirmação e influenciou, tanto de forma positiva quanto negativa, os processos das alunas entrevistadas. Podemos perceber ainda que até mesmo as omissões e falta de discussões acerca do racismo e a falta de uma orientação por parte da família dificultou, em certa medida, os processos identitários. Os contextos familiares que as alunas enfrentaram

exigiram delas um protagonismo ainda maior para que pudessem se afirmar negras.

Quanto a importância da escola no processo de formação das identidades negras, percebemos que a escola pode figurar como um espaço de reprodução do racismo e de padrões de beleza excludentes, como se percebe na fala de uma das alunas. A escola foi vista, por vezes como um lugar de reprodução do racismo, mas nas memórias mais recentes percebemos que já se tornam evidentes, posturas e ações no âmbito escolar que buscam a construção de uma escola mais diversa e menos racista, com atividades e conteúdos curriculares e extracurriculares, sobretudo na disciplina de História, que buscam promover uma educação para as relações étnico-raciais.

As atividades desenvolvidas na escola com o uso de recursos audiovisuais para discutir questões raciais, bem como atividades teatrais, ajudam muito mais no processo do que os conteúdos curriculares propriamente ditos, segundo o posicionamento das colaboradoras.

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros.

Podemos perceber, de forma bem evidente, esse como esse processo de fato ocorre, nas falas das alunas, o desejo por alisar o cabelo, a comparação com as colegas brancas e o sentimento de inferioridade diante as demais colegas não negras, são presentes nas falas.

Os processos de identificação se dão por diversos fatores e por condições distintas para cada indivíduo, como podemos perceber nas falas das alunas, nas quais o tornar-se negra se deu de formas variadas e por caminhos pelos quais cada uma percorreu de forma pessoal e individualizada, mesmo que tenham sofrido influência de pessoas e contextos ao seu redor.

A formação da identidade racial em jovens negros é essencial para o fortalecimento do pertencimento e da autoestima. Quando os jovens têm acesso a referências positivas e representativas de sua raça, eles conseguem se ver como parte de uma coletividade que tem uma história rica, uma cultura vibrante e uma contribuição inestimável para a sociedade. Isso não só fortalece a identidade individual, mas também promove a resistência coletiva.

Portanto, é importante considerar que a construção dessa identidade ocorre em um contexto em que o racismo estrutural ainda está presente, moldando as oportunidades e o reconhecimento social desses jovens. A educação, a cultura e o suporte familiar e comunitário desempenham papéis fundamentais nesse processo, oferecendo aos jovens as ferramentas necessárias para combater o racismo e afirmar sua identidade com orgulho.

Por fim, a construção da identidade racial nos jovens negros não é um processo linear, mas sim dinâmico e contínuo, que requer apoio, reconhecimento e valorização tanto por parte

da sociedade quanto dos próprios indivíduos. Ao incentivar o desenvolvimento de uma identidade racial positiva, contribuimos para a formação de indivíduos mais seguros, empoderados e preparados para enfrentar as adversidades e transformar suas realidades.

Percebemos que nessas trajetórias narradas o ensino de História e História da África foi citado, como um dos fatores nos seus processos de autoafirmação, todas reconheceram a sua importância nesse processo, juntamente com os demais fatores, que juntos podem e devem colaborar para a construção de uma educação e uma sociedade livres do racismo e que valorizem e respeitem a diversidade étnica.

Esta forma podemos afirmar, após a presente pesquisa, que sim, o ensino de história e História Africana e Afro brasileira, tem seu papel de contribuição no percurso pelo qual os indivíduos negros trilham na construção de sua identidade enquanto negros. Entendemos que ainda há um longo caminho a ser percorrido, mas já estamos a caminho, exorto aqui os professores, em especial, os professor de história, cientes de sua responsabilidade, para que empunhem a bandeira ante racista, que tenham como pauta de luta e como objetivo central de suas práticas pedagógicas, a superação do racismo, para que construindo uma escola ante racista, possamos expandir e transformar uma educação em uma cultura que abranja e consiga atingir todos os âmbitos sociais. A escola em especial, os professores, devem assumir o protagonismo desse processo. Empenhemos nossas forças nessa causa!

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena W. *Cenas juvenis*. São Paulo: Scritta, 1994.
- AGUIAR, Márcio Mucedula. *A especificidade da ação afirmativa no Brasil: o caso do Centro Nacional de Cidadania Negra em Uberaba-MG*. Dourados: UFGD, 2009.
- ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2004b.
- ALBERTI, Verena. *Ouvir contar: textos em História Oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004a.
- ALBERTI, Verena. Tradição oral e história oral: proximidades e fronteiras. *História Oral*, Niterói, v. 8, n. 1, p. 11-28, jan./jun. 2005.
- ALMEIDA, Silvio. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. *Onda negra medo branco, o negro no imaginário das elites século XIX*. São Paulo: Parma, 1987.
- BALL, Stephen. *Education Reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BARBOSA, M., et al. *Frente Negra: Depoimentos*. São Paulo: Quilombo Hoje, 1998.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. 3ª reimpressão da 1ª Edição de 2016. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BORBA, Marcelo de Carvalho. *Pesquisas em ensino e sala de aula: diferentes vozes em uma investigação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Trad.: Mariza Corrêa. 9. ed. Campinas: Papirus, 1996.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, p. 329-376. 2016.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. CEPPIR, INEP: Brasília, 2004.
- BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências.
- BRASIL. *Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003*. Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília-DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio: Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias*. Volume 3. Brasília, 2006.

BRASIL. *Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 01/2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União. Brasília, 22 de junho de 2004.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. PARECER CNE/CP nº 003/2004.

BRASIL. *Educação na diversidade: experiências de formação continuada de professores*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007. (Coleção Educação para todos).

BRASIL. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2016.

CAMPOS, Luiz Augusto; BARBOSA, Rogério; RIBEIRO, Jheniffer; FERES JÚNIOR, João. *Relatório das Desigualdades Raciais*. Rio de Janeiro: Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2022.

CARDOSO, Ciro Flamarion Santana; VAINFAS, Ronaldo. *Novos domínios da história*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

CAVALHEIRO, E. dos S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2005.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Trad.: Viviane Ribeiro. Bauru: Ed. da Universidade do Sagrado Coração, 1999.

DIAS, Lucimar R. Quantos passos já foram dados? A questão da raça nas leis educacionais –

da LDB de 1961 à Lei. 10.639, de 2003. In: ROMÃO, Jeruse. *História da educação dos negros e outras histórias*. Brasília: SECAD, 2005. (Coleção Educação para Todos).
DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, Niterói, v. 12, p. 100-122. 2007.

FERNANDES, Florestan. *A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FREITAS, Sônia Maria de. *História oral: possibilidades e procedimentos*. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 51ª ed. São Paulo: Global, 2019. 639 p. [1933].

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2022. [1989].

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro Brasileiro indaga e desafia as políticas educacionais. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*. v. 11 (Ed. Especial), p. 141-162. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 21, p. 40-51, set. a dez. 2002.

GOMES, Nilma Lino. *Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte*. 2002. 457 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

GROPPO, Luís Antonio. Juventudes e políticas públicas: comentários sobre as concepções sociológicas de juventude. *Desidades*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 14, ano 5, p. 9-17, mar. 2017.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HALL, Stuart. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. In: SILVA, Tomaz T. (org.). Petrópolis: Vozes, 2000.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte; Rio de Janeiro: UFMG; Iuperj; Ucam, 2005.

HOFBAUER, Andreas. Ações afirmativas e o debate sobre racismo no Brasil. *Lua Nova*, São Paulo, n. 68, p. 9-56. 2006.

LE GOFF, Jaques. *História e memória*. Trad.: Bernardo Leitão. Campinas: UNICAMP, 1990.

LUCENA, Francisco Carlos de. *Negros misturados: um estudo de caso sobre identidades negras em Mossoró-RN*. 2007. 211 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

MARQUETI, Marilete Terezinha; SÁ, Ricardo Antunes de. A Identidade Docente e o uso das Tecnologias e Mídias Digitais na Escola à luz do pensar complexo. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 17, n. 51, p. 167-183. 2017.

MEIHY, José Carlos Sebe B. *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola, 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; HOLANDA, Fabíola. *b: como fazer, como pensar*. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

MELO, André Magri Ribeiro de. *Caleidoscópios da memória: os jovens e a literatura no sertão potiguar*. 2018. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MUNANGA Kabengele. *Negritudes: Usos e Sentidos*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MUNANGA, Kabengele. *Origens Africanas do Brasil Contemporâneo: Histórias, Línguas,*

MUNANGA, Kabengele. Passado e presente nas relações África-Brasil. In: JORGE, Nelson. (org.). *História da África e relações com o Brasil*. Brasília: FUNAG, 2018.

MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

NASCIMENTO, Abdias do. *O Quilombismo: documentos de uma militância panafricanista*. Petrópolis: Vozes, 1980.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a Identidade e o ensino de História da África nas escolas brasileiras. *História Hoje*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 29-44. 2012.

PAIS, José Machado e BLASS, Leila Maria da Silva (orgs.). *Tribos urbanas: produções artísticas e identidades*. São Paulo: Annablume, 2004.

PASSOS, Joana Célia dos. *Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública*. 2010. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santana Catarina, Florianópolis.

PEREIRA, Amilcar Araujo. “*O Mundo Negro*”: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). 2010. 268 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

PEREIRA, Amilcar Araujo. “*O mundo negro*”: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

QUEIROZ FILHO, Alfredo de Pereira. Sobre as origens da favela. *Mercator*, Fortaleza, v. 10. n. 23, p. 33-48, set. a dez. 2011.

REIS, Maria da Conceição. *Educação, identidade e histórias de vidas de pessoas negras do*

Brasil. 2012. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. [2017]. (Coleção Feminismos Plurais).

RODRIGUES, José Carlos. *O tabu do corpo*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). *Usos e abusos da história oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006, p. 93- 102.

SÁ, Edmilson Siqueira de. Introdução Conceitual para a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. In: *História da África* (EaD/FH/UFG). Goiânia: UFG, 2014.

SANTANA, Bianca. *Quando me descobri negra*. Ilustrações: Mateu Velasco. São Paulo: SESI-SP, 2015.

SANTOS, Dyane Brito Reis. *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*. 2009. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-37. (Coleção Educação para todos).

SILVA, M. O ensino de história da África e cultura afro-brasileira em Goiânia. In: OLIVEIRA, I et al. (org.). *Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas*. São Paulo: Ação Educativa/ANPEd, 2005. p. 230-241.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SODRÉ, Muniz. *A verdade seduzida*. Francisco Alves: Rio de Janeiro, 1983.

SOUTA, Marivete. *Quando me dei conta de que era branca(o) negra(o)?: um estudo a partir de relatos autobiográficos de estudantes de ensino fundamental*. 2017. Dissertação (Estudos da Linguagem) – Faculdade de Letras, Ponta Grossa.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Educação em Questão*, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Abordagem experiencial: pesquisa educacional, formação e histórias de vida. In: *SALTO para o Futuro. Histórias de Vida e Formação de Professores*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância. Boletim 01. Março/2007.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em*

ascensão social. 1. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.