

OS IMPACTOS SOCIAIS E PSICOLÓGICOS DA ESCRAVIZAÇÃO NEGRA NA ATUALIDADE: UM ESTUDO SOBRE A COMUNIDADE QUILOMBOLA BREJÁ DOS NEGROS EM BREJO GRANDE, SERGIPE
THE SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL IMPACTS OF BLACK SLAVERY TODAY: A STUDY ON THE QUILOMBOLA COMMUNITY BREJÁ DOS NEGROS IN BREJO GRANDE, SERGIPE

ISSN: 2674-662X. DOI: 10.29327/2334916.19.2-63

Gefferson Pereira dos Santos ¹

RESUMO

Recentemente, tem-se verificado uma condenação social aberta às formas mais tradicionais e flagrantes de racismo. Em consequência, em várias partes do mundo, alguns estudos utilizando metodologias tradicionais de coleta de dados têm demonstrado que os estereótipos negativos associados aos negros têm diminuído. Todavia, novas e mais sofisticadas formas de expressão do preconceito e do racismo têm surgido, corporificando muitos comportamentos cotidianos de discriminação. Apesar da sua relevância enquanto problema social, o preconceito e o racismo quase sempre foram percebidos como sendo um problema do outro e, portanto, distante de cada um de nós. Seja porque nós, enquanto atores sociais e imbuídos dos valores do igualitarismo e da justiça que compõem a nossa formação democrática, analisamos o racismo na maior parte das vezes como um problema do outro “xenófobo”. Seja ainda porque as vítimas de preconceito são quase sempre outros que não nós mesmos. Nesse sentido, este estudo objetiva analisar as novas formas de expressão do preconceito e do racismo, que se manifestam em sociedades formalmente democráticas, sobretudo, nas escolas brasileiras. Além disso, visa discutir sobre como as escolas podem promover práticas decoloniais que combatam ou minimizem os estigmas associados aos negros. Como referencial teórico, recorreu-se aos estudos de Freire (1967; 1996; 2020), Teixeira (2017), Souza (2020), Silva (2017), Rocha (2018), Pinto (2015), Teles (2016), Anjos (2020), dentre outros. Como resultados, foi percebido, mediante as pesquisas feitas, que o racismo ainda é bastante naturalizado na sociedade brasileira, o que demanda que existam mais práticas pedagógicas decoloniais nas escolas, espaço formativo capaz de formar mentes para o anticolonialismo.

PALAVRAS-CHAVE: Racismo. Lei nº 10.639/03. Práticas decoloniais. Ideologia do poder. Formação docente.

ABSTRACT

Recently, there has been an open social condemnation of the most traditional and flagrant forms of racism. As a result, in various parts of the world, some studies using traditional data collection methodologies have demonstrated that negative stereotypes associated with black people have decreased. However, new and more sophisticated forms of expression of prejudice and racism have emerged, embodying many everyday discriminatory behaviors. Despite their relevance as a social problem, prejudice and racism were almost always perceived as being someone else's problem and, therefore, distant from each one of us. Be it because we, as social actors and imbued with the values of egalitarianism and justice that make up our democratic formation, analyze racism most of the time as a problem of the “xenophobic” other. It may also be because the victims of prejudice are almost always people other than ourselves. In this sense, this study aims to analyze new forms of expression of prejudice and racism, which manifest themselves in formally democratic societies, especially in Brazilian schools. Furthermore, it aims to discuss how schools can promote decolonial practices that combat or minimize stigmas associated with black people. As a theoretical reference, we used the studies of Freire (1967; 1996; 2020), Teixeira (2017), Souza (2020), Silva (2017), Rocha (2018), Pinto (2015), Teles (2016), Anjos (2020), among others. As a result, it was realized, through the research carried out, that racism is still quite naturalized in Brazilian society, which demands that there be more decolonial pedagogical practices in schools, a training space capable of forming minds for anti-colonialism.

KEYWORDS: Racism. Law nº 10.639/03. Decolonial practices. Ideology of power. Teacher training.

¹ Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Interamericana. **E-MAIL:** gefferson.pereiradsantos@gmail.com

INTRODUÇÃO

O processo de escravização dos negros no Brasil está intimamente ligado ao movimento de colonização europeia, que, desde o final da Idade Média, começou a associar de maneira pejorativa o continente africano aos estereótipos de inferioridade e atraso. Os europeus, com seu limitado conhecimento sobre a história e diversidade de culturas africanas, viam o continente como homogêneo e habitado por um único tipo de povo, desconsiderando os diversos reinos e povos que ali existiam, com suas diferentes línguas, culturas e economias. Esse olhar distorcido levou os colonizadores a acreditar que a África, devido à sua geografia e à cor da pele de seus habitantes, não tinha condições de abrigar seres humanos, o que deu origem a uma visão do continente como lar de seres monstruosos, não merecedores de comparações com os "humanos normais". Foi com essa mentalidade que se iniciou a subjugação dos africanos, transformando-os em mercadoria e dando início ao ciclo brutal da escravização.

Ao longo dos séculos, o preconceito contra os negros se aprofundou. O conceito de que a cor negra representava a escuridão, o mal e as forças do inferno perpetuou-se, sendo reforçado por uma visão de mundo etnocêntrica, onde a cultura e a cor branca eram consideradas as únicas dignas de respeito e direitos. No século XVII, apesar de algumas mudanças de perspectiva por parte de teólogos, ainda prevaleciam afirmações com caráter discriminatório, como aquelas que se refletiam em ditados populares portugueses. A cultura europeia continuava a inferiorizar a raça negra, e o preconceito se manifestava de diversas formas, com o objetivo de justificar a exploração e a dominação desses povos.

Durante o regime escravocrata, que perdurou até o final do século XIX, os negros foram tratados como propriedade, sem direitos, e submetidos a castigos físicos e humilhações constantes. A escravidão foi o alicerce da riqueza e do progresso econômico do Brasil,

especialmente durante os períodos Colonial, Imperial e Republicano. Porém, a resistência abolicionista começou a ganhar força no século XVIII, pressionando por uma mudança. Embora o Brasil tenha criado leis para limitar o tráfico de escravos, como a Lei Eusébio de Queirós (1850) e a Lei Sexagenária (1885), a escravidão continuou até a assinatura da Lei Áurea, em 1888, que, embora tenha libertado os escravizados, não garantiu condições dignas de vida, trabalho ou moradia para eles.

O racismo, portanto, não é um fenômeno novo, mas um legado da escravidão e do colonialismo europeu. Em sociedades como a brasileira, o preconceito e o racismo persistem, muitas vezes camuflados ou minimizados, o que torna sua compreensão e enfrentamento ainda mais desafiadores. Este estudo visa investigar as formas atuais de preconceito e racismo nas escolas, considerando a resistência histórica da população negra e as novas formas de exclusão e discriminação que surgem em um contexto formalmente democrático. A análise foca particularmente na Comunidade Quilombola Brejá dos Negros, em Sergipe, e busca explorar como as práticas pedagógicas decoloniais nas escolas podem contribuir para a redução dos estigmas e a promoção de uma educação antirracista.

INVESTIGAÇÃO DOS IMPACTOS SOCIAIS E PSICOLÓGICOS

A metodologia adotada para investigar os impactos sociais e psicológicos da escravização negra na comunidade quilombola Brejá dos Negros, em Brejo Grande, Sergipe, envolveu um conjunto de abordagens investigativas, com destaque para os estudos documentais e bibliográficos. A pesquisa se configura como exploratória, utilizando fontes primárias e secundárias, com o objetivo de lançar luz sobre um fenômeno histórico e contemporâneo. Nesse contexto, é fundamental destacar que a pesquisa científica se insere em qualquer campo de produção do conhecimento e se

propõe a solucionar, responder ou aprofundar questões sobre determinado fenômeno. Como aponta Gil (2008), a pesquisa científica é uma investigação sistemática sobre um assunto específico, com a finalidade de esclarecer aspectos essenciais. Ela é necessária tanto quando há falta de informações que possam responder à questão de pesquisa, quanto quando as informações disponíveis estão em tal desordem que não podem ser adequadamente utilizadas para resolver o problema (p. 32).

Dentre as diversas modalidades de pesquisa científica, a pesquisa bibliográfica se destaca, principalmente no contexto acadêmico, por sua relevância no aprimoramento e atualização do conhecimento. A pesquisa bibliográfica é essencial para o desenvolvimento de uma investigação científica, pois possibilita ao pesquisador o aprofundamento de temas já discutidos, além de indicar novos caminhos a seguir. Na visão de Lakatos (2016), a pesquisa bibliográfica é “obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões” (p. 38). Nesse sentido, ela se torna uma etapa crucial, especialmente no início de qualquer estudo, pois permite ao pesquisador acessar as principais obras já publicadas sobre o tema a ser investigado, ajudando a definir a problematização e a escolha do método adequado para a pesquisa.

A pesquisa bibliográfica é, portanto, uma etapa fundamental para a construção de um trabalho científico robusto, pois proporciona o embasamento teórico necessário para o desenvolvimento da pesquisa. Segundo Amaral (2016), ela “influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que dará o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consiste no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa” (p. 15). Ao buscar informações nas obras já publicadas, o pesquisador pode identificar lacunas ou novas perspectivas sobre o fenômeno estudado, além de

definir com mais clareza os objetivos e as hipóteses da investigação.

No caso da pesquisa sobre a comunidade quilombola Brejá dos Negros, a pesquisa bibliográfica se fundamenta na análise de livros, artigos científicos, teses, dissertações, anuários, leis e outros documentos que tratam da história da escravidão, da resistência negra e das consequências sociais e psicológicas desse processo. A utilização dessas fontes possibilita uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados por essas comunidades até os dias atuais.

De acordo com Lakatos (2015), os instrumentos da pesquisa bibliográfica incluem livros, artigos científicos, teses, dissertações e outros documentos já publicados que, ao serem analisados, oferecem ao pesquisador uma visão mais ampla e crítica sobre o tema da pesquisa. Para Boccato (2018), a pesquisa bibliográfica vai além do levantamento de fontes, pois também exige uma análise crítica do material estudado, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento do conhecimento na área. A pesquisa, então, se torna uma ferramenta não só para a obtenção de dados, mas também para a reflexão crítica sobre o que já foi produzido e a criação de novos entendimentos a partir da leitura e análise das obras.

Além disso, a pesquisa bibliográfica deve ser realizada com rigor, já que ela se baseia no estudo da teoria já publicada. Isso significa que o pesquisador deve ser capaz de se apropriar do conhecimento existente, compreender as diferentes perspectivas sobre o tema e sistematizar as informações de forma coerente e organizada. Como ressalta Boccato (2018), a pesquisa bibliográfica visa à atualização e ao desenvolvimento do conhecimento sobre um tema, com a finalidade de contribuir para a solução da problemática proposta pela pesquisa (p. 78).

As fontes utilizadas na pesquisa bibliográfica podem ser classificadas em três categorias principais: fontes primárias, fontes secundárias e fontes terciárias. As fontes primárias são aquelas que fornecem

informações diretas e originais, como artigos, teses, dissertações e periódicos. Já as fontes secundárias são complementares, organizando o conhecimento de maneira mais acessível, como enciclopédias, dicionários e bancos de dados. Por fim, as fontes terciárias são aquelas que orientam e organizam o uso das fontes primárias e secundárias, como catálogos de bibliotecas e revisões de literatura (Lakatos, 2015).

Ao adotar essa abordagem metodológica, a pesquisa sobre os impactos sociais e psicológicos da escravização negra na comunidade quilombola Brejá dos Negros busca não apenas compreender as consequências desse processo histórico, mas também refletir sobre as formas de resistência e superação que as comunidades negras têm desenvolvido ao longo do tempo. O caminho investigativo adotado se alinha com a compreensão de que a pesquisa científica é um processo contínuo de busca por respostas e soluções, em constante diálogo com o conhecimento já produzido e com as questões contemporâneas.

UNIVERSO DA ANÁLISE

Em se tratando de um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, optou-se por seguir um percurso que levasse em consideração a saturação das discussões no material selecionado (subseção 01) e as vivências do pesquisador na Comunidade Quilombola Brejá dos Negros, localizada em Brejo Grande/Sergipe.

Desse modo, elegeu-se uma obra que é referência para a educação brasileira *Educação como prática da liberdade* (Freire, 1967), parte da obra se encontra no anexo deste trabalho. A partir dessa obra foi realizado um movimento em duas direções: 1) seleção de uma dissertação de mestrado que versava sobre o papel da educação e da linguagem no processo de discriminação e atenuação do racismo no Brasil (Teixeira, 2017) e de outros dois livros de Paulo Freire, a saber: *Pedagogia da Autonomia* (1996), e *Pedagogia do Oprimido* (2020) e 2) seleção de 04 artigos, por meio de

buscas aleatórias, considerando os descritores: Educação para a liberdade; Racismo no Brasil; Decolonizar a linguagem racista; Lei nº 10.639/03.

CARACTERIZAÇÃO DA LITERATURA SELECIONADA (2015–2019)

A análise da literatura selecionada entre 2015 e 2019 permite compreender como diferentes abordagens acadêmicas têm contribuído para discutir a educação a partir de perspectivas críticas, antirracistas e decoloniais. O panorama apresentado evidencia um esforço coletivo para questionar epistemologias tradicionais e propor práticas pedagógicas mais inclusivas e plurais. Os estudos selecionados exploram desde os impactos do colonialismo nos currículos escolares até as formas contemporâneas de preconceito e as implicações das políticas públicas voltadas para a educação.

O artigo de Ana Paula dos Santos de Sá, "Descolonizar a educação é preciso: significados de uma perspectiva pós-colonial de educação a partir do contexto brasileiro" (2019), oferece uma discussão robusta sobre os significados de uma educação pós-colonial. A autora reflete sobre as ausências curriculares relacionadas aos saberes e narrativas de grupos historicamente subalternizados, destacando os efeitos simbólicos do colonialismo na educação brasileira. O estudo aponta para a necessidade de reformular práticas pedagógicas e currículos escolares, reconhecendo a pluralidade cultural e enfrentando os efeitos do colonialismo. Para isso, articula os pressupostos dos Estudos Culturais e Pós-Coloniais e revisita a obra de Paulo Freire, ampliando o debate sobre a negação ou reforço de epistemologias monoculturais no ambiente escolar.

Já Marcus Eugênio Oliveira Lima, em "As novas formas de expressão do preconceito e do racismo" (2017), analisa como o racismo se manifesta de forma mais sofisticada em tempos recentes. Apesar da redução dos estereótipos negativos flagrantes contra pessoas

negras, surgem novas formas de preconceito que se expressam em comportamentos cotidianos e discriminações institucionais e interpessoais. O autor explora teorias contemporâneas, como o racismo moderno, simbólico e aversivo, para destacar as nuances do preconceito atual, oferecendo uma análise abrangente dessas novas expressões.

No artigo "A Lei nº 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas", Tânia Mara Pedroso Müller (2015) reflete sobre os avanços das políticas públicas afirmativas no Brasil, com ênfase na formação docente. A autora examina o impacto da Lei nº 10.639/03, que determina o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, e discute as implicações dessa legislação na melhoria da qualidade educacional. Com base em Paulo Freire, Müller destaca a importância do papel reflexivo dos educadores na implementação de políticas que rompam com epistemologias monoculturais e promovam uma educação antirracista.

Por fim, Luiz Fernandes de Oliveira, em "Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil" (2018), posiciona-se no contexto das discussões sobre multiculturalismo e direitos humanos na educação latino-americana. O autor utiliza como base os conceitos desenvolvidos pelo grupo Modernidade-Colonialidade para analisar a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial. Sua análise dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, destacando como essas propostas podem convergir para uma educação mais justa e plural.

Os estudos revisados reforçam a importância de uma educação que enfrente as desigualdades históricas e os desafios contemporâneos relacionados à diversidade cultural, étnico-racial e epistemológica. Embora alicerçado em pesquisas prévias, este estudo lança um novo olhar analítico, permitindo outras interpretações e conclusões acerca da temática.

VALIDAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Em termos conceituais, destacam-se as contribuições de Freire (1967; 1996; 2020) Teixeira (2017), Oliveira (2018) sobretudo no âmbito de um projeto de educação antirracista e para a liberdade. Para os autores, opções descoloniais, no contexto escolar, estão longe de alinhar-se a uma tímida e mínima concessão de espaço nos currículos, pois preconizam uma mudança substancial, que desconstrói o currículo turístico caracterizado pela associação das minorias a um lugar e a um papel marginal, esporádico e estereotipado de rememoração. À luz de ocorrências observadas no contexto educacional brasileiro, isso significa que, em termos práticos, a celebração pontual e superficial do *Dia do Índio*, por exemplo, dê lugar a uma articulação do saber e da autoria indígenas à totalidade do calendário escolar; que, no lugar da hegemonia das narrativas europeias sobre escravidão, haja a articulação de histórias e estórias de resistência negra.

Nesse sentido, em se tratando das considerações históricas sobre o racismo, foram considerados os estudos de Lima (2004), novamente Teixeira (2017), Guimarães (2018), Dummett (2017), Allport (2015), Dijk (1998;2008; 2004), Resende e Ramalho (2014). Ambos os autores discorrem sobre o fato de que, nos últimos anos, a problemática das relações entre educação e diferenças culturais tem sido objeto de inúmeros debates, reflexões e pesquisas, no Brasil e em todo o continente latino-americano. As questões e os desafios se multiplicam. As buscas de construção de processos educativos culturalmente referenciados se intensificam. Nesse universo de preocupações, os estudos sobre relações étnico-raciais vêm se projetando no espaço acadêmico e nos movimentos sociais, a ponto de interferir de forma concreta em políticas públicas e ações governamentais. De fato, essa constatação pode ser melhor compreendida a partir do crescimento das lutas dos movimentos negros e da emergência de novas

produções acadêmicas sobre questões relativas à diferença étnica, ao multiculturalismo e às identidades culturais.

Assim, para os autores, o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. O que esses autores mostram é que, apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive.

Em relação ao direito de uma educação decolonial, alguns estudos têm discutido a construção dessa proposta no bojo dos movimentos sociais de defesa dos direitos humanos, a sua intrínseca relação com o modelo neoliberal, as (re)configurações e a implementação das políticas antirracistas no cenário brasileiro e a discrepância entre o previsto e o praticado. Desse modo, a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber.

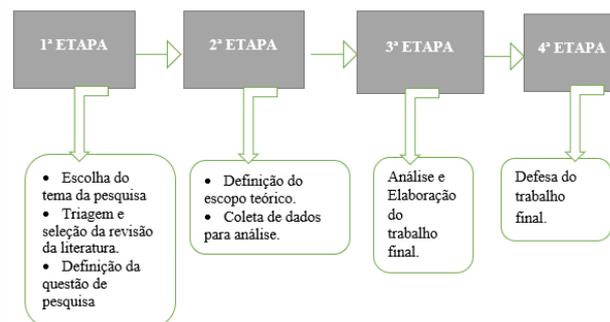
Para esses autores, no campo educacional essa perspectiva não restringe a interculturalidade à mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas se situa na perspectiva da transformação estrutural e sócio-histórica. Aqui, portanto, a autora expressa uma crítica às formulações teóricas multiculturais que não questionam as bases ideológicas do Estado-nação, partem de lógicas epistêmicas eurocêntricas e, no campo educacional, sob o pretexto de incorporar representações e culturas marginalizadas, apenas reforçam os estereótipos e os processos coloniais de racialização.

PROTOCOLO DE LEVANTAMENTO DE DADOS

² Ciência que tem como objeto de estudo a linguagem e suas manifestações. Ferdinand Sausurre foi o precursor dos estudos linguísticos, que visam questionar os problemas que surgem

A pesquisa bibliográfica oferece ao pesquisador uma gama de possibilidades de produção de conhecimento. Nessa direção, foram estabelecidas 4 etapas sequenciais para a realização desta investigação, seguindo uma abordagem qualitativa. Conforme a Figura a seguir, inicialmente, foi realizada a escolha do tema da pesquisa, o que possibilitou a seleção e revisão da literatura, culminando com a definição da questão de pesquisa. Na etapa seguinte, foi definido o escopo teórico, bem como foi dado prosseguimento a coleta de material científico. Posteriormente, foi realizada a análise da literatura selecionada, e escrita da versão final e defesa. Cabe destacar que os resultados aqui apresentados foram sistematizados, tendo em conta os objetivos específicos propostos, conforme demonstrado na seção a seguir.

FIGURA 01: Etapas da pesquisa.



FONTE: Elaboração própria, 2023.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esta seção problematizará a Lei nº 10. 639/09 e a formação docente. Além disso, de modo sucinto e pontual, objetiva discutir sobre o poder que a Linguística² possui no processo formativo dentro da sala de aula. A grosso modo, a Linguística, enquanto ciência que estuda a linguagem, problematiza discursos racistas e preconceituosos, o que possibilita criar uma atmosfera

em relação ao ensino das diferentes línguas e da tradução e análise dos discursos.

de decolonização da linguagem estereotipada. Acrescenta-se, ainda, que serão tecidas considerações a respeito da pedagogia libertadora de Paulo Freire, que, em termo de educação brasileira, representou um dos principais representantes de um projeto de educação decolonial.

A LEI Nº. 10.639/03 E A FORMAÇÃO DOCENTE

A Lei nº. 10.639/03 é parte de um conjunto de políticas de ação afirmativa¹⁷ que visa reparar erros históricos cometidos contra a população negra que por muito tempo foram discriminadas e caladas na história nacional. A Lei nº. 12.288, art. 1º, inciso VI, define Ações Afirmativas como “programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades” (Brasil, 2010, p. 1).

Quanto aos conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira, estes deverão ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Literatura, de Artes e História Brasileiras, incluindo Histórias e Culturas africanas.

Contudo, entendemos que para pensar o ensino para relações étnico-raciais precisamos pensá-lo em conjunto com as práticas e saberes docentes, como instituídas e instituístes das disciplinas escolares na sua amplitude, e a sua relevância na conformação da cultura escolar. Compreendendo, como lembra Chervel (2019, p.184), “desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massas que ela determina”, uma vez que ela se manifesta nas diferentes dimensões: nos objetos materiais; nas práticas e nos saberes docentes (formados pelas suas experiências de vida e histórias profissionais) que estruturantes das disciplinas escolares (Souza, 2010).

Além disso, como explica Maurice Tardif, “um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu

próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos. (Tardif, 2002, p11).

Esta análise se concretiza quando observamos o fazer diário docente e os modos como realizam suas práticas pedagógicas e conhecimentos disciplinares. A partir das diversas avaliações e experiências realizadas sobre a implantação da Lei nº. 10.639/03, que novas propostas, resoluções e reflexões surgiram e que soluções foram tomadas para efetivar sua implantação? O que propôs para a formação docente?

A Lei nº. 10.639/2003¹⁸ é resultado de luta do Movimento Negro brasileira que visava atender uma demanda da população negra e da sociedade civil organizada e preocupada com a construção de uma sociedade mais justa, assim como da demanda daqueles que não temem o desnudamento de conflitos latentes, encobertos por subterfúgios, como a ideia de que somos uma democracia racial. Ela é fruto das resistências dos movimentos sociais negros organizados que reivindicam uma educação menos eurocêntrica, a qual contemple os componentes africanos que constituíram o passado brasileiro e que participam ativamente da construção de seu presente.

Ela é resultado, também, do avanço da consciência democrática e das demandas por uma sociedade mais justa, pois se insere no âmbito da luta pela educação inclusiva, em todos os níveis. Trata-se de aparato legislativo importante, porque altera a Lei nº. 9.394/96 – a LDB –, quando determina a inclusão de conteúdos e outros aportes pedagógicos. Para Jair Santana (2018) a Lei nº. 10.639/03 apresenta-se como:

possibilidade concreta na construção da cidadania, na medida em que estabelece pontos de convergências à oportunidade para o diálogo, seja no campo das subjetividades, seja no campo das interculturalidades. Essa aproximação cria vários caminhos para se pensar a erradicação do racismo em nossa sociedade. Desse modo, a lei permite essa possibilidade, o repensar as formas de

convivência com o diferente a partir da perspectiva do respeito e da intolerância da discriminação racial ou de qualquer forma de preconceito correlato (Santana, 2018, p. 154)

Assim, a Lei determina o ensino sobre a História e a Cultura Afro-brasileiras e direciona a educação ofertada para o enfrentamento do preconceito e da discriminação. Está-se diante, portanto, de um avanço considerável, se tomarmos como referência as políticas educacionais anteriores (Coelho, 2009).

Em consonância com Coelho (2009) entendemos a Lei nº. 10.639/03 como uma oportunidade de se repensar a questão da inclusão sob uma nova perspectiva. Uma vez que normalmente, as discussões sobre inclusão estão relacionadas aos alunos com “necessidades especiais” – detentores de dificuldades de ordem psíquicas ou físicas.

Nesse sentido, a inovação trazida pela legislação consiste na possibilidade de se ampliar a categoria “inclusão”, com vistas à consideração de diversos segmentos da sociedade brasileira, antes ausentes das representações da nacionalidade. A Lei destaca a importância de que as representações sociais são, por natureza, excludentes e, portanto, não podem compor o conteúdo didático senão como objeto a ser debatido, para que crianças e adolescentes percebam as representações como manifestações dos conflitos sociais e não como conteúdos que devem ser apreendidos e reproduzidos. (Coelho, 2009).

A Lei e seus aportes encaminham duas questões correlatas. Por um lado, ela promove a inclusão de um conteúdo inédito na Educação Básica, embora pouco conhecido, mesmo na Educação Superior. Ela elege a África como uma das matrizes das instituições nacionais, retirando da Europa o lugar de matriz única de nossa cultura. Por outro lado, ela demanda o abandono do mito da democracia racial, herança de décadas de tolhimento das lutas das populações negras organizadas. A lei encaminha, por meio de um dos seus desdobramentos,

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, estratégias para a oferta de uma educação que coíba a reprodução do preconceito e da discriminação (Anjos, 2020).

O Conselho Nacional de Educação, quando aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº. 03 de 10 de março de 2004), estabeleceu orientações de conteúdos a serem incluídos e trabalhados e também as necessárias modificações nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino. A Resolução CNE/CP nº. 01, publicada em 17 de junho de 2004, detalha os direitos e obrigações dos entes federados frente à implementação da Lei nº. 10.639/2003 (Fanon, 2021).

Em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, alguns pontos devem ser ressaltados: artigo 1º: “Estas devem ser observadas pelas instituições, em todos os níveis e ensino, em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores” (Coelho, 2009).

O artigo 3º, parágrafo 2º, determina que “as coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares”.

O Parecer CNE/CP nº. 03/04 indica que os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores deverão ter como referência, entre outros pertinentes às bases filosóficas e pedagógicas que assumem alguns princípios, entre eles:

Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao

disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei nº. 9.394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC.

Determina ainda em seu texto final que caberá “aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, promover a formação dos professores para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e para Educação das Relações Étnico-raciais”. A Lei nº. 12.288/10, art. 13, define também que caberá ao governo federal incentivar as instituições de ensino superior públicas e privadas a incorporação “nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira” (Brasil, 2010, art. 13, inciso II).

Considerando, entretanto, que ainda não se universalizou nos sistemas de ensino a Lei nº. 10.639, o Parecer do CNE/CP nº. 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº. 01/2004, apesar de apresentarem orientações legais para sua implantação nas instituições educacionais e definirem especificamente suas atribuições, constatou-se a importância do estabelecimento do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2012).

O Plano foi elaborado pelo Governo federal em conjunto com a UNESCO, o CONSED, a UNDIME, e também com a contribuição de intelectuais, movimentos sociais e organizações da sociedade civil. Tem como propósito “orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições educacionais na implementação das Leis nº. 10.639/2003” e “desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores,” entre outros, mas ressaltando entre os seus eixos norteadores a formação docente.

Para tanto, o Plano instituiu, com base no

Decreto nº. 6.755/2009, que trata da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação, que qualquer projeto de formação docente deve considerar que:

A formação deve habilitar à compreensão da dinâmica sociocultural da sociedade brasileira, visando à construção de representações sociais positivas que encarem as diferentes origens culturais de nossa população como um valor e, ao mesmo tempo, a criação de um ambiente escolar que permita que nossa diversidade se manifeste de forma criativa e transformadora na superação dos preconceitos e discriminações Etnorraciais (Parecer CNE/CP nº. 03/2004).

A partir das críticas e análises apontadas, por diferentes estudos e pesquisadores, sobre a implantação da Lei nº. 10.639/03, das reflexões acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais²², da constatação de que ainda não foram universalmente incorporadas nas políticas de formação docente, e que muitas vezes se restringem apenas a realização de projetos e programas isolados e/ou reduzidos a ações de um único ou grupo de professores, o MEC reconhece que a Lei ainda atinge um baixo grau de efetividade, bem como também não faz parte da cultura escolar e dos projetos políticos pedagógicos da escola. Para tanto, estabeleceu algumas propostas que visam fortalecer a implementação das políticas de formação inicial e continuada na perspectiva de incorporar as Diretrizes no currículo e de pautar o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais no cotidiano educacional (Fanon, 2021).

De acordo com o Plano Nacional caberá aos Sistemas de Ensino criar Programas de Formação Continuada Presencial e à distância de Profissionais da Educação de forma sistêmica e regular, instituindo que:

Art. 7º O atendimento à necessidade por formação inicial de profissionais do

magistério, na forma do art. 9º, dar-se-á: I - pela ampliação das matrículas oferecidas em cursos de licenciatura e pedagogia pelas instituições públicas de educação superior; e II - por meio de apoio técnico ou financeiro para atendimento das necessidades específicas, identificadas na forma dos art. 5º. Parágrafo único. A formação inicial de profissionais do magistério dará preferência à modalidade presencial. [...]; Art. 8º O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério dar-se-á pela indução da oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino. § 1º A formação continuada dos profissionais do magistério dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos à distância. § 2º As necessidades de formação continuada de profissionais do magistério serão atendidas por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado.

Para um maior aprimoramento e controle das ações de formação, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI - regulamentou o Programa de Formação Continuada de Professores em Educação para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e para Educação Quilombola que tem como objetivo: “apoiar a formação continuada de professores para a implementação da Lei nº 10.639/03 e para a educação quilombola em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior – IPES” (Anjos, 2020).

O programa tem como meta “ofertar cursos no nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB e na modalidade presencial e semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica – RENAFOR (Fanon, 2021).

Considerando a história como um campo subjetivo, ou seja, que pressupõe interpretações e traduções subjetivas de uma dada realidade, ela está sujeita as diferentes abordagens e enfoques, muitas vezes contraditórios. Vale neste momento ressaltar o alerta Anjos (2020, p. 157) quando diz que o tema, "encontra-se num lugar privilegiado para a produção e proliferação da mais perigosa aberração produzida pela mente humana - o racismo, com seus múltiplos derivados ideológicos (religiosos ou laicos)".

Em sua análise, além de propor uma sistemática para a inclusão do estudo da História da África e do negro nas escolas brasileiras, destaca as diferentes problemáticas que deverão ser enfrentadas pelos professores, especialmente a superação do discurso eurocêntrico das fontes bibliográficas disponíveis e do racismo e preconceito existentes na sociedade. Apesar da ampliação da literatura e materiais especializados relacionados à temática, o autor ressalta a carência de material didático, que pode demorar a ser resolvida por nem sempre ser item prioritário do mercado editorial provocando sua lenta disseminação. A Lei nº 10.639/03 é “salto qualitativo”, segundo Fanon (2021) do ponto de vista legislativo. Ainda que saibamos das dificuldades para o enfrentamento pedagógico e político da mesma, uma vez que, conforme analisa Teles (2016):

[...] a precariedade das condições de trabalho, o descaso dos gestores para com as discussões raciais, as resistências de colegas de profissão em relação a essa temática racial para se evitar conflitos, as deficiências de aprendizagem das camadas populares, a falta de condições objetivas de estudo dos alunos, a “crueldade” do racismo e da violência entre as crianças e os jovens, bem como a intolerância religiosa (p.215).

Isto implicaria num grande esforço político, nacional e internacional, numa proposta pluridisciplinar que garantisse uma atualização histórica, menos

raciológica ou ideológica, e sua ampla divulgação. Acresce-se a isto, a importante competência teórico-pedagógica docente para sua inclusão curricular e o desenvolvimento de práticas que permitam uma "demolição" dos estereótipos que subjazem estes estudos, resgatando as omissões e recuperando o papel da população negra na História do Brasil e da África na História da humanidade.

Rocha (2018) aponta que, para tal, é fundamental a contemplação de três pontos: Uma alta sensibilidade empática para com a experiência histórica dos povos africanos; uma constante preocupação pela atualização e renovação do conhecimento baseado nas novas descobertas científicas; e uma interdisciplinaridade capaz de entrecruzar os dados mais variados dos diferentes horizontes do conhecimento atual, para chegar a conclusões que sejam rigorosamente compatíveis com a verdade. (Rocha, 2019, p. 209).

Todas essas abordagens implicam num grande esforço pessoal do docente, mas também de toda unidade escolar e na implementação de políticas públicas que venham a garantir a legitimidade desses novos conhecimentos e práticas, e a formação continuada dos educadores e seus formadores. Considerando, juntamente os diferentes "embates das forças dominantes de cada momento e dos valores que historicamente se foram perfilando" (Priori & Venâncio, 2018).

Constatamos, mais uma vez, uma associação quase direta entre os desafios de implementação da Lei nº. 10.639/03 e os procedimentos referentes à formação de professores. Mas não somente. Não parece excessivo ratificar a relevância de um consenso de ações entre as redes de ensino; agências de financiamento de pesquisas, de regulação e avaliação e com as agências de formação inicial e continuada. Essa interlocução deveria ser enfrentada a partir dos indicadores sociais e educacionais referentes à educação brasileira. Especialmente para o estabelecimento de ações estruturais que consubstanciem os investimentos

realizados em todos esses setores, principalmente, no tocante à implementação da legislação de forma "enraizada" nos currículos de formação em todos os níveis de ensino (Dummett, 2017).

A LINGUÍSTICA E A PROBLEMATIZAÇÃO DA LINGUAGEM RACISTA: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE SERGIPE

Sabe-se que todas as formas de racismo e preconceito começam pela linguagem, logo é preciso trazer à baila as contribuições dessa ciência para os estudos antirracistas.

Nessa direção, é preciso pontuar sobre o que vem a ser ideologia e como essa se apresenta na sociedade. A ideologia apresenta-se como um espaço de vários caminhos, uma união de ideias, de convicções defendidas por certos grupos que remetem aos seus interesses, sejam eles políticos, econômicos ou sociais. Nesse contexto, a Linguística enquanto estudo mais apurado da linguagem e suas manifestações verbais concebe a ideologia como uma concepção crítica, pelo fato de considerar que esta atua como uma iniciática pedagógica transformadora, por meio do discurso, do convencimento e não da força física. Segundo Dijk (1998), ideologia é um fenômeno complexo que requer uma abordagem multidisciplinar. Como sistema, as ideologias constituem uma forma de cognição social. De forma concomitante, Thompson (2011) afirma que toda configuração simbólica que seja para instalar, garantir relações assimétricas de poder, seja de qual condição for, é ideológica.

Sabe-se que o conceito de ideologia vai se transformando com o tempo, principalmente quando relacionamos às questões políticas e sociais. A partir das leituras em Thompson (2011), compreendemos que ideologia combate ideologia e são capazes de mudar uma realidade positiva ou negativamente. Ideologia para o autor tem caráter de dominação, de submissão, de

opressão – o poder está estabelecido por modos de operação.

Thompson (2011) traz em seus estudos conceituais e operacionais da ideologia cinco modos de operações desta na sociedade – legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação. Esses modos vêm acompanhados de estratégias, que são mecanismos de desdobramentos dos modos e o funcionamento metodológico. Dentre os modos de operações propostos pelo autor, um deles podem ser analisadas em nossa pesquisa: a fragmentação, que é bastante evidente quando se observa a realidade do racismo.

Os modos de operações são construções simbólicas que, segundo o autor, operacionalizam para manter ou subverter relações de poder ou dominação na sociedade. Nesta visão, as dinâmicas de poder e ideologia na sociedade estão relacionadas na operacionalização dos modos de operação e estratégias cunhados por Thompson (2011) e reverberadas socialmente pelas abordagens da Linguística.

Articulando a discussão conceitual e contextual da ideologia e sua funcionalidade na sociedade entre o que pensa Thompson (2011) e Fairclough (2001) é possível notar um diálogo complementar de contexto e estrutura. Fairclough (2001) afirma que a estrutura social molda o discurso e, ao mesmo tempo, se constitui socialmente. A mesma discussão pode ser feita em conexão como pensa Thompson (2011) quando ele pontua que a ideologia está socialmente imbricada com o discurso.

Desse modo, há uma estrutura social que a comporta, que a faz funcional por meio dos modos de operação e estratégias, é dessa mesma estrutura que ela se constitui para operar entre grupos ou pessoas. Por esse processo de análise, podemos refletir que a ideologia não pode ser entendida como uma espécie de “cimento social”, (Thompson, 2011, p.11). Ela precisa ser entendida como um elo social que conecta discursos na sociedade e possibilita formar culturas divergentes ou

convergentes, que são movimentadas pelos modos de operações e estratégias.

Em vista disso:

Consequentemente, o estudo da ideologia exige que investiguemos as maneiras como o sentido é construído e usado pelas formas simbólicas de vários tipos, desde as falas linguísticas cotidianas até as imagens e aos contextos complexos. Ele exige que investiguemos os contextos sociais dentro dos quais essas formas simbólicas são empregadas e articuladas. Ele requer que perguntemos se - e, se este for o caso, como – o sentido é mobilizado pelas formas simbólicas em contextos específicos, para estabelecer e sustentar relações de dominação (Thompson, 2011, p. 16).

Por essa lógica de pensamento, o estudo da ideologia possibilita que investiguemos estrutura de poder na sociedade em suas variadas formas simbólicas e desvelemos relações de poder dominante que sufoca e silencia os discursos divergentes no meio social. Essas relações de poder dominante são cheias de conflitos, desafios e assimetrias de diversas classes sociais.

Nesta perspectiva, é de acreditar que em relações de dominação e lutas pelo poder haja resistência e que essa resistência provoque mudança social em determinado grupo para um determinado fim, visto que o poder pode ser desvelado, pois ele é instável (Fairclough, 2001). Esse desvelamento do poder interessa à Linguística, porque esse processo possibilita a análise de contrastes sociais e lutas contra esse domínio, já que sugerem ou provocam a seleção por parte dos sujeitos de determinadas composições linguísticas ou vozes para, por exemplo, vinculá-las de determinadas maneiras, e com finalidades específicas, num sistema de possibilidades (Resende; Ramalho, 2014).

A partir dessas discussões teóricas, percebemos que a relação de poder não incide somente por meio da força física, mas também econômica, política e

ideológica. A ideologia, por sua vez, abrange o conjugado de ideias, normas e valores que demarcam a maneira de um coletivo de pensar e agir em sociedade. Na visão de Van Dijk (1998) as ideologias representam o que somos, o que fazemos, ou seja, elas caracterizam nossa identidade, nossos objetivos e nossas ações.

O Poder é a dominação, é a capacidade para fazer agir ou produzir efeitos remetendo-se a diversas camadas da sociedade. Quando se fala que o poder emana do povo, a capacidade de ação e transformação advém da força que os sujeitos em conjunto conseguem provocar em meio a um cenário desafiador, e esse poder coletivo produz uma sociedade funcional, viva, capaz de realizar ações coletivas consideradas transformações essenciais na luta contra o poder hegemônico (Dijk, 2004). Notamos que o poder e a ideologia caminham, de certa maneira, imbricados, ao sabermos que ideologia é algo que serve para sustentar as relações de dominação de poder.

Fairclough (2001) em seus trabalhos sobre linguagem, traz como base a transdisciplinaridade, mantendo um diálogo com as Ciências Sociais e outras áreas, tendo em vista que o discurso pode contribuir tanto para estabelecer ou sustentar relações de dominação quanto para contestá-las e superá-las. Ainda de acordo com Fairclough (2003) um dos efeitos causais dos textos mais importantes para a Linguística consiste em seu efeito ideológico: seu efeito na instauração, manutenção ou transformação de ideologias.

A partir disto, pode-se relacionar a ideologia como uma esfera de poder, pois ela é coercitiva, ou seja, se impõe e isto nota-se a todo instante nas estruturas da sociedade atual. Nesse contexto, pode-se refletir sobre como esta ciência se aproxima do pensamento que Paulo Freire traz em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1987) quando levanta a necessidade de analisar o cenário em que o indivíduo está inserido e como o poder impacta e serve de mecanismo de opressão entre classes sociais. Desse modo:

A imposição de critérios. A posse do invadido. O medo de perdê-lo. A invasão cultural implica ainda, por tudo isso, que o ponto de decisão da ação dos invadidos está fora deles e nos dominadores invasores. E,

enquanto a decisão não está em quem deve decidir, mas fora dele, este apenas tem a ilusão de que decidiu (Freire, 1987, p 78).

Refletir sobre a precarização, desigualdade, racismo e outros marcadores da sociedade é atribuir a responsabilidade social que a Linguística tem, já que a divisão, manipulação e invasão cultural são algumas estratégias de opressão. É preciso dividir o povo para não ter risco de que eles pensem e se percebam oprimidos e tenham condições de buscar sua liberdade, pois se eles se juntarem, se tornarão perigosos para aqueles que os oprimem. Com essa divisão se torna mais fácil os opressores terem controle sobre os oprimidos, pois dificultará que estes se comuniquem e, quanto mais distante, mais fácil de aliená-los e controlá-los. Frente uma ameaça à classe dos opressores, mesmo com interesses divergentes entre si, eles se juntam para não permitir que os oprimidos se posicionem contra o que eles querem (Santos, 2020).

Para ilustrar como a Linguística acompanha e desmantela as ações da relação de poder, desvelando o discurso de dominação na sociedade motivada por ideologias que pregam a desigualdade epistemológica, criamos um esquema. A Linguística, ciência da linguagem, nesse curso, atua para provocar uma mudança social, orientando para uma busca por justiça social.

FIGURA 2: A Linguística nas dinâmicas de Poder e Ideologia



FONTE: Elaborada pelo autor, 2023.

A figura anterior representa a capacidade que a Linguística possui de mostrar o poder e a ideologia como instrumentos de dominação. Ambos são capazes de modificar uma estrutura social, porém, a abordagem se mostra capaz de desnaturalizar as ideologias hegemônicas e desvelar esse poder, construindo pontes que ajudem a impedir essa modificação que afeta tanto os desvalidos. A Linguística intersecciona os dois instrumentos de controle social, poder e ideologia, assegurando que, caso não haja uma intervenção nessa aliança, eles continuarão sustentando a manutenção de um sistema assimétrico e desigual, incapaz de gerar uma mudança social.

Esse sistema, quando atrelados à hegemonia, pode envolver a naturalização de práticas de dominação e seus impactos não representam insumos para se buscar meios de resolução e reconstrução de problemas sociais. Esses instrumentos que servem para a dominação e controle social são exatamente os objetos de pesquisa da Linguística, a qual visa desarticular o que eles propõem, algo que funciona para oprimir muitos e privilegiar poucos (Santos, 2020). Nesse seguimento:

A Linguística é uma forma de ciência crítica que foi concebida como ciência social destinada a identificar os problemas que as pessoas enfrentam em decorrência de formas particulares da vida social e destinada, igualmente, a desenvolver recursos de que as pessoas podem se valer a fim de abordar e superar esses problemas (Fairclough, 2003, p.185).

Compreender a Linguística como uma ciência social crítica é perceber o seu poder de transformação na vida social das pessoas, é percebê-la além de uma abordagem social. Essa ciência da linguagem se propõe a um processo de intervenção social, com objetivo de mitigar os problemas identificados e depois desenvolver recursos que possam ajudar na superação dos desafios em evidência, que fazem a sociedade padecer num

sistema assimétrico de poder. Para isso, a Linguística se articula com outros saberes, visto que é uma ciência crítica com uma metodologia transdisciplinar que abraça ideologias que não estejam vinculadas com a hegemonia, ao contrário, a abordagem procura desnaturalizar essas ideologias que massacram e oprimem os menos desfavorecidos.

Isso posto, entende-se que muitas são as contribuições que as problematizações dos discursos racistas e preconceituosos, em sala de aula, podem oferecer no processo de decolonização, haja vista que o racismo é passado de geração a geração, sobretudo, pela linguagem, seja ela falada, seja ela não verbalizada.

O Brasil, como já salientado, é um país multicultural, multiétnico e os processos culturais são conflitivos. Nesse grande caldeirão de culturas, para diferentes etnias, há histórias de lutas por direitos, espaços na sociedade e aceitação, estabelecendo metas e valores. Dessa maneira, o pertencimento étnico concorre para a constituição do sujeito e sua identidade, assim como para a formação de grupos. Torna-se um elemento essencial de práticas sociais que, por sua vez, auxiliam na constituição ou reconfiguração étnica. Tanto o elemento étnico quanto o gênero são transversais na sociedade, em suas normas, seus símbolos, na educação e organização social. Constitui-se, então, uma educação etnicizada, perpassada pela etnia, que atua na diferenciação social, percepção e organização da vida social do sujeito. Não apenas de maneira abstrata, mas manifestadamente nos símbolos, representações e valorações de grupos (Kreutz,1998).

Da Rocha (2010) analisa o sentido das palavras preto e negro ao longo da história pré descobrimento do Brasil. Em seu artigo, ele aborda como, no vocabulário cotidiano, verbetes e termos como "a coisa está preta" associam o preto a coisa ruim, além de tomarem preto e negro como a mesma coisa. Essas situações atingem os indivíduos, principalmente os jovens e as crianças, muitas vezes de maneira inconsciente, incutindo teorias absurdas de embranquecimento. Torna-se difícil e

doloroso o reconhecimento, a identificação com a identidade negra. Diante de tal situação, os movimentos negros têm lutado por visibilidade e melhoria social, sendo que uma das suas ações é denunciar termos que possam afetar as pessoas de maneira negativa, para ajudar, dessa maneira, na superação de situações de discriminação e racismo, inclusive no ambiente escolar. Nesse meio, os termos afro-brasileiro, afrodescendente e afro-americanos ganharam espaço, tanto no combate aos processos de exclusão quanto na busca de estratégias conjuntas para inclusão.

As relações vivenciadas por crianças negras no ambiente escolar têm se mostrado muito complicadas, principalmente em decorrência da desconsideração das relações interétnicas na educação. Faz-se necessário desenvolver projetos e ações de combate ao preconceito e à discriminação racial, em ambiente familiar ou escolar (Valente, 2005). Ainda segundo Valente, uma das sugestões para combater situações criminosas e vexatórias oriundas do racismo é o investimento em ações de construção de uma identidade negra positiva.

No comunidade quilombola de Sergipe, onde este estudo foi realizado, constatou que os estudantes ficaram surpresos ao descobrirem que o grupo negro abrange o preto e o pardo. Os alunos ficaram constrangidos e desconfortáveis com o termo preto e não aceitaram o termo pardo. Foi necessária uma intervenção, mas, mesmo após a explicação, a aversão à palavra continuou. Somente quando um aluno perguntou se não poderia corresponder a moreno, e eu concordei, que a situação foi apaziguada. Ainda nesta mesma roda de conversas perguntei sobre a cultura negra: do que eles gostavam e se havia representação na escola. Os alunos responderam que gostavam de hip hop, rap, samba etc., porém não havia representatividade nem abertura para expressão na escola, apenas no Dia da Consciência Negra. Quando questionados quais culturas marcam o nosso país, os alunos responderam "indígena, negra e branca". Diante desses resultados, fica evidente a falta de preparo e atenção ao estudante negro.

Em seu trabalho, Andrade (2018) analisa a disciplina de história em escolas públicas e traz uma abordagem de extrema relevância. Após sucessivas conceituações, a autora comenta que vivemos em um modelo colonial, em que um povo se considera superior aos demais, social e economicamente. A partir de tal situação, é imposta uma situação de poder, uma cultura vista como soberana e predatória com relação aos demais. A opressão gerada pode ocorrer de diversas formas, objetivando raça, gênero e classe, tendo em vista que os pilares da sociedade brasileira são fundados no racismo.

Etnia e gênero são exemplos de formas para dar significado às relações de poder e ao processo histórico. De uma maneira geral, historicamente a sociedade caracteriza, classifica e decide os espaços que certos grupos irão assumir, étnicos ou não, o que frequentemente ocorre em meio a disputas e conflitos. A sociedade impõe "atributos", "capacidades", "características" e "limitações", para cada etnia, a depender da posição ocupada nesta mesma sociedade. Isso demonstra o quanto o étnico tem a ver com a forma como se estabelece o poder, assim como quem domina e quem é dominado em uma estrutura social (Kreuse, 1998).

Ainda segundo Kreuse (1998), a não aceitação brasileira dos negros é histórica, desde o momento que os negros escravizados chegavam aos portos brasileiros, onde eram batizados e recebiam nomes. O intuito era claro: tentar reduzir a "distância" entre brancos e negros por meio da imposição da fé cristã como instrumento de salvação e diminuir a resistência à dominação. Tais situações demonstram o medo do diferente e a imposição da cultura hegemônica, desde os tempos do Brasil colônia.

Sobre a comunidade quilombola assistida, destaca-se que com o constante crescimento industrial e urbano, tem sido grande a pressão sobre os remanescentes quilombolas, e muitos têm migrado para as regiões urbanas. Segundo Souza e colaboradores (2022), se fazem necessárias ações de autoidentificação

e garantias sociais para manutenção do quilombo. A comunidade tem tentado se adaptar às novas dinâmicas sociais e econômicas.

Retomando aos resultados das observações feitas na comunidade quilombola, destaca-se que algumas respostas apresentavam declarações de alunos que não gostava de ser quilombola, não declarava sua cor, mas participava das atividades sobre consciência negra na escola. Houve perguntas que eles não responderam, perguntei se era por não entender, eles responderam que tinha pergunta que não lhe interessava. Expliquei mostrei a importância da questão mais não convenceram. Alunos que declarava sua identidade, não gostava de ser quilombola, e não tinha muito a falar sobre os trabalhos desenvolvidos na escola, não dava importância dando entender que não fazia parte da sua cultura. Já outros se consideravam quilombolas não estavam conformados porque suas terras foram tiradas por pessoas que ignoravam a comunidade quilombola. E os trabalhos na escola apresentavam para alguns um grande destaque na história do quilombo dos Palmares e sua cultura. Sobre o preconceito existente em sala de aula, há alunos que afirmam, que entre eles mesmo acontecem o preconceito chamando o colega de “preto”, “amarelo”. É uma forma de chamar atenção do outro, só que na verdade está machucando e envergonhando seu colega. Já os alunos que se consideram quilombola acham muito importante, sua raça, sua cultura e dão muito valor a sua história. Participam, efetivamente, dos trabalhos desenvolvidos na escola.

E o preconceito para eles é desnecessário, o mundo deveria ter maior amor e compreensão com o próximo. Alunos que pensava dessa forma são aqueles que lutam pela sua história, cultura e divulga seus trabalhos com muita felicidade e não tem vergonha de ser negro. Muitos alunos se declaram quilombola, mas não entende o porquê o Povoado Brejão é Quilombola. Foi aí que percebi que esse trabalho não estava sendo feito da forma devida na escola, alunos sem noção básica nenhuma de sua identidade.

De acordo com os estudos realizados sobre a disciplina de história e cultura afro destaca que a obrigatoriedade de inclusão nos currículos da educação básica tratando-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos que se repetem há cinco séculos, a sua identidade e a direitos seus. A relevância do estudo de temas decorrentes da histórias e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, tornando-se capazes de construir uma nação democrática.

Neste resultado apresentado foram realizadas entrevistas com 28 alunos sendo que 19 alunos (68%) não aceitam sua cultura, enquanto os 09 alunos (32%) aceitam, dando essa grande diferença de aceitação, foi uma resposta muito preocupante, não esperava tanta rejeição diante uma turma que está em processo de aprendizagem e formação identitária.

Segundo os dados do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, 1998: a auto estima que a criança vai desenvolvendo é, em grande parte, interiorização da estima que se tem por ela e da confiança da qual é alvo, a postura corporal somada a outras linguagens do adulto, transmite informações às crianças possibilitando formas particulares e significativas de estabelecer vínculos. Dependendo da forma como a criança é tratada a questão da diversidade étnica-racial, as instituições podem auxiliar as crianças a valorizar sua cultura, seu corpo, seu jeito de ser, sem desvalorizar as características das crianças negras.

Quando discutimos identidade quilombola, território e identidade aparecem intimamente imbricados, a construção do território produz uma identidade e a identidade produz o território, este

processo é produto de ações coletivas, recíprocas, de sujeitos sociais. A territorialização, também é construção, movimento, no tempo e no espaço. São relações entre os sujeitos com sua natureza. Essa relação é registrada pela memória, individual e coletiva, fruto e condição de saberes e conhecimentos. (MALCHER, 2006, p. 67).

O processo de construção da identidade quilombola é contribuição singular para o estudo do território. Desse modo, a organicidade dos territórios étnicos através da análise do território, não se restringe somente ao campo de entendimento da afirmação da identidade, mas apresenta-se também como instrumento de compreensão do movimento de etnicidade e da luta pelo direito agrário, que visa à ação política transformadora contrária à “lógica capitalista” no uso e apropriação da terra. Assim, a luta pela terra é uma das estratégias utilizadas por estes sujeitos e que garante a existência desses, enquanto quilombola.

Neste sentido, compreender a produção do espaço destes territórios étnicos e as estratégias de permanência no território ao longo do tempo é necessário considerar a nomeação oficial de um determinado seguimento social como quilombo a partir dos artigos 68, 215 e 216 da Constituição Federal de 1988, que procurou assegurar os direitos de remanescentes aos afrodescendentes e define como responsabilidade do Estado a emissão dos direitos fundiários dessas populações, instituído no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT, no Artigo 68: “Aos Remanescentes das Comunidades dos Quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida à propriedade definitiva, devendo o Estado, emitir-lhes os respectivos títulos”. Garantindo também os direitos culturais, definindo como responsabilidade do Estado a proteção das “manifestações das culturas populares, indígenas e afrodescendentes”.

O artigo 215, CF/88, por sua vez, prevê que “o Estado garantirá a todos, o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional e apoiará

e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”. Nesse sentido, estabelece em seu § 1º que “o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”. Já o artigo 216, CF/88, ao referir-se ao patrimônio cultural brasileiro, dispõe, em seu § 5º, que “Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos”. Representando neste sentido o avanço na História do país, no que se refere aos aspectos de reconhecimento dos direitos culturais (art. 215 e 216) e direitos fundiários (art. 68). (MALCHER, 2006, p. 17).

Neste contexto, há uma visibilidade que discorre no debate a cerca da existência dos quilombos, sua relação com a terra e a constituição de um território quilombola. Entendemos território através da íntima relação entre os sujeitos (quilombolas) e a terra, ou seja, sua relação de pertencimento ao lugar. Assim, Santos defende que território em si não é um conceito. Território só se torna um conceito utilizável para a análise social quando há deslocamento, quando é móvel. Para esse autor “o importante é saber que a sociedade exerce permanentemente um diálogo com o território usado, e que esse diálogo inclui as coisas naturais e artificiais, a herança social e a sociedade em seu movimento atual” (SANTOS, 2004, p.26). Contudo, entender o papel destes sujeitos na sociedade atual e as implicações da efetivação do território quilombola ainda é tarefa por fazer-se.

Tal tarefa passa necessariamente pela compreensão do significado e da importância dos quilombos contemporâneos. Através deles lembramos a estruturação das comunidades negras, bem como a afirmação de suas tradições e organização espacial no território brasileiro. Isto por sua vez, nos permitirá o desvendar da trajetória de resistência que marca a herança legada aos remanescentes.

A escravidão negra foi disseminada no território brasileiro e perdurou por mais de três séculos. Um dado

relevante é a presença significativa dos escravos negros no total da população no final do século XVII e começou no século XIX. (...), em 1583, tinha “uma população de cerca de 57.000 Habitantes. Desse total, 25.000 eram brancos; 18.000 índios e 14.000 negros”. (...), em 1818, quando a população passou a ser 3.870.000, com 1.930.000 escravos. Em 1867 os escravos caíram para 14,17% do total (eram 1.400.000 contra 9.880.000 homens livres) (TRECCANI, 2006, p.32).

Neste período os quilombos marcaram praticamente todo o território como sinal de protesto às condições desumanas e degradantes a que estavam sujeitos os escravos. Estes se constituíram em territórios étnicos de resistência, como alternativa de organização sócio-político-espacial às diversas formas de exploração do trabalho negro e escravo.

Os territórios das comunidades negras, assim, têm origem nos quilombos ou mocambos, formados, sobretudo, pelos escravos que se rebelava contra a escravidão.

Mas, também, algumas comunidades se formaram através de doações de terras realizadas a partir da desagregação da lavoura de monoculturas, como a cana-de-açúcar e o algodão; da compra de terras pelos próprios “escravos”, possibilitados pela desestruturação do sistema escravista; bem como de terras que foram conquistadas pelos negros pela prestação de serviço de guerra, lutando contra insurreições ao lado de tropas oficiais.

Segundo Almeida (2000, p.164), há, também, as chamadas “terras de preto ou terras de santo”, que indicam uma territorialidade derivada da propriedade detida em mãos de ordens religiosas, da doação de terras para santos e do recebimento de terras em troca de serviços religiosos prestados a senhores de escravos por negros (as) sacerdotes de cultos religiosos afro-brasileiros. Assim, a concepção de que os quilombos seriam constituídos somente a partir de fugas, processos insurrecionais ou de grupos isolados apresenta-se equivocada. Este entendimento reflete do conceito

elaborado ainda no período colonial pelo Conselho Ultramarino, em 1740, descrevendo quilombo como “toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões neles”. O conceito de quilombo, estabelecido pelo Conselho Ultramarino Português de 1740, mostra que a definição se baseia em cima de cinco elementos: 1) a fuga; 2) uma quantidade mínima de fugidos; 3) o isolamento geográfico, em locais de difícil acesso e mais próximos de uma “natureza selvagem” que da chamada civilização; 4) moradia habitual, referida no termo “rancho”; 5) auto-consumo e capacidade de reprodução, simbolizados na imagem do pilão de arroz, o qual chegou a denominar de terra de pretos. (ALMEIDA, 2000, p. 165/166).

Para Leite (2000), o quilombo constitui questão relevante desde os primeiros focos de resistência dos africanos ao escravismo colonial, reaparece no Brasil/República com a Frente Negra Brasileira (1930/40) e retorna à cena política no final dos anos 70, durante a redemocratização do país. Após a promulgação do artigo 68 do ADCT, da Constituição Federal de 1988, a autodeterminação das comunidades negras rurais remanescentes de quilombos se dá em razão dos costumes, tradições, condições sociais, culturais e econômicas específicas que as distinguem de outros setores da coletividade nacional.

Trata-se, portanto, de uma questão persistente, tendo na atualidade importante dimensão na luta dos afrodescendentes [...] Falar dos quilombos no cenário político atual é, portanto, falar de uma luta política e, conseqüentemente, uma reflexão científica em processo de construção (LEITE, 2000, p.333).

Para a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), “o termo quilombo tem assumido novos significados na literatura especializada e, também, para grupos, indivíduos e organizações. Ainda que o segmento tenha um conteúdo histórico, o mesmo vem sendo ‘ressemantizado’ para designar a situação presente dos

segmentos negros em diferentes regiões e contextos” (FIABANI, 2005, p.390).

E ainda afirma Segundo a ABA que:

Contemporaneamente,” o termo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio. (FIABANI, 2005, p.390).

Segundo Leite (2000), o quilombo é trazido novamente ao debate para fazer frente a um tipo de reivindicação que, à época, alude a uma dívida que a nação brasileira teria para com os afro-brasileiros em consequência da escravidão, não exclusivamente para falar em propriedade fundiária.

Os “remanescentes das comunidades de quilombos”, que emerge com a constituição de 1988 é tributário não somente dos pleitos por títulos fundiários, mas de uma discussão mais ampla que foi travada nos movimentos negros e entre parlamentares envolvidos com a luta anti-racista. (LEITE, 2000, p. 339).

A vinculação das comunidades ao território se caracteriza como fator fundamental, afinal, além de ser condição de sobrevivência física para os grupos, se constitui a terra como instrumento relevante à afirmação da identidade da comunidade, para a manutenção e continuidade de suas tradições. Importante ressaltar que a terra é pensada não como propriedade individual, mas como apropriação comum ao grupo.

O Território é o elemento de construção da identidade étnica, que é o ponto mais importante da estrutura social. A permanência na terra não se faz regulado por categorias formais de propriedade e sim,

pelo próprio grupo que determina, através do “direito costumeiro”, as regras que orientam todos os planos da vida social. As formas de acesso a terra, incluem as dimensões simbólicas e as relações sociais. A estreita relação do grupo com a terra representa uma relação social bastante complexa e aponta para a existência da terra como território.

A identidade étnica dos remanescentes de quilombos é recriada pela memória das lutas de seus antepassados, “marca de uma conjuntura histórica e forma primeira do seu processo de construção social e de diferenciação face aos outros, que estruturou de forma complexa, as resistências à dominação no presente século”. (ACEVEDO e CASTRO, 1998, p.161). Na luta pelo reconhecimento adotavam uma estratégia de sua legitimação através da auto-identificação como remanescentes das comunidades dos quilombos, são grupos étnicos raciais segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida, conceito construído com base em conhecimento científico antropológico e sociológico, e fruto de ampla discussão técnica, reconhecido pelo Decreto nº. 4.887/03 em seu art. 2º. A convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT (1989), define o reconhecimento da identidade quilombola pelo critério de reconhecimento de uma identidade étnica marcada pela auto-identificação.

Assim, o território quilombola é entendido como resultante de elementos étnicos que se externalizam nas relações construída com e no território. Trata-se da reinvenção de elementos étnicos-culturais que conduzem a vida e dão sentido de pertencimento ao lugar. Dessa forma, a terra na condição de território étnico, tem assegurado, ao longo do tempo, o sentimento de pertença, de identidade, a um lugar e a um grupo, a posse coletiva da terra e o desenvolvimento coletivo. A especificidade do modo de vida demonstra existirem elementos comuns ao universo camponês

brasileiro, e ao mesmo tempo, existem elementos que os diferenciam pela condição étnica e historicamente particular. Podemos dizer que a identidade quilombola se coloca diretamente no interior do campo étnico e ao mesmo tempo se define num campo de relações sociais e política.

PAULO FREIRE E O PROJETO DE EDUCAÇÃO DECOLONIAL

No Brasil, um dos idealizadores de um projeto de educação brasileira decolonial foi Paulo Freire, já citado, que lutou, ao longo de sua vida, sobre as causas da educação pública. Paulo Freire (1996), um dos expoentes da educação brasileira, também desenvolveu estudos a respeito da ideia de um ensino decolonial, embora não tenha utilizado esta palavra, percebe-se que o conjunto de sua obra se debruça em defendes uma abordagem de ensino libertadora e crítica, a saber:

Os princípios da Pedagogia Libertadora são baseados no respeito às diferenças individuais e sociais, à diversidade cultural e de gênero, à igualdade de direitos, à responsabilidade social e ao bem-estar da comunidade. Acredita-se que a liberdade é um direito fundamental e que todas as pessoas devem ter voz e a oportunidade de expressar suas ideias de forma livre e respeitosa. São, portanto, esses princípios que guiarão o professor (p,67).

Embora seja muito criticado por conservadores, é inquestionável o legado de Paulo Freire para o projeto de uma educação brasileira decolonial. Aliás, não tenhamos dúvidas, essas críticas surgem justamente porque há um grupo significativo, no Brasil, que deseja que sejam reproduzidas e mantidas ideologias de poder do homem branco, rico e heterossexual.

Para Freire, a libertação do homem oprimido, tão necessárias a si e ao opressor, será possível mediante uma nova concepção de educação: a educação libertadora, aquela que vai remar na contramão da

dominação. Freire propõe abandonar a educação bancária, a qual transforma os homens em “vasilhas”, em “recipientes”, a serem “preenchidos” pelos que julgam educar, pois acredita que essa educação defende os interesses do opressor, que trata os homens como seres vazios, desfigurados, dependentes. Em vez disso, buscou defender uma educação dos homens por meio da conscientização, da desalienação e da problematização.

Freire aprofunda a questão afirmando que o medo da liberdade, impresso nos oprimidos ao longo de sua via, os leva a assumir mecanismos de defesa e, “através de racionalizações, escondem o fundamental, enfatizam o acidental e negam a realidade concreta” (Freire, 1987, p. 112). Assim, sua tendência é ficar na periferia dos problemas evitando o confronto com o problema.

Freire, mais que um educador, um pensador comprometido com a vida, com a existência, pensar em como buscar a liberdade humana a qual está presa, amarrada à consciência da classe dominante. Essa classe não pode lutar pela libertação dos trabalhadores por que seria propor o fim de sua hegemonia. Cabe então ao trabalhador, ao oprimido, lutar pela sua libertação e, conseqüentemente a do patrão, a do opressor.

A colonização de nosso país teve cunho exclusivamente comercial, não houve a menor intenção de formar na terra descoberta uma civilização, o que lhes interessavam era apenas a exploração das terras.

Nessas condições exploratórias, foi enraizado em nossa cultura o mutismo, não somente no sentido de falta de respostas, mas de respostas críticas, além da negação do diálogo e da negação à comunicação. Realmente não há como se pensar em construção de diálogo nesse cenário de dominação.

Não é possível ensinar a democracia com a contradição de que a participação do povo é absurda e imoral. Por isso, existe a necessidade de implementação de uma nova postura da educação, que necessita ser corajosa para reivindicar o direito da participação do homem comum. Nesse contexto, estabelece-se então a

necessidade da criação de uma pedagogia para a comunicação, que sobreponha à consciência ingênua e mágica, tornando-os seres críticos. O diálogo então se dá como a matriz desta criticidade, é uma relação direta horizontal de um indivíduo para outro (Freire, 1987).

No campo da educação, a proposta de Freire sua revelou-se libertadora porque reivindica aos sujeitos o direito ao diálogo (ativo), portanto àqueles que se educam mutuamente, a compreensão da teia de fenômenos que definem este ou aquele fato, contexto ou realidade. Seu caráter libertador estaria no fato em que confere ao oprimido as ferramentas para a compreensão de sua condição, aliás tomada como ponto de partida para o diálogo e o desenvolvimento de seu pensamento, do espanto consigo mesmo, de fazer pergunta a si e ao mundo. De outra parte, sustenta o direito a ser sujeito, de afirmar o que se é e o que se pode ser. A educação então é potência da criação e do desenvolvimento de sua capacidade crítica. Ela é efeito da reconstrução dos saberes de quem, mediados pelo mundo, dialogam (Freire, 1996).

Para Freire, a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade, valor máximo da educação problematizadora. Diálogo implica pronunciar a palavra, e esta traz consigo as dimensões mutuamente implicadas de ação e reflexão. “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (Freire, 1996, p. 77). Porque a vocação ontológica do homem é “ser mais”, “[...] existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (Freire, 1998, p. 78. Grifos do autor).

Assim, todos podem dizer a palavra, porque é condição da existência humana, e não privilégio de alguns. “Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais” (Freire, 1988, p. 78. Grifo do autor). Desta

forma, “[...] o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo [...]” (Freire, 1988, p. 78. Grifo do autor). Pelo diálogo os homens ganham significado como homens, sendo-lhe uma exigência existencial.

A educação problematizadora é aquela pautada na dialogicidade, na comunhão dos homens para entender e modificar o mundo, necessariamente dependente da palavra de todos os envolvidos no processo educativo, na qual a polaridade educador e educando dá lugar ao educador-educando e ao educando-educador, pois ambos “re-admiram” o mundo na “ad-miração” do mundo do outro. Neste processo, a confiança homens é fundamental.

O conceito de conscientização de Freire liga-se ao plano da ação do homem, na luta contra os obstáculos à sua humanização. É por meio da conscientização que haverá a possibilidade de inserir-se no processo histórico como sujeito.

A conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica* que a informa, é um afastamento da realidade. [...] O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmitificação. Por isto mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a des-vela para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante (Freire, 1996, p. 33. Grifo do autor).

Na educação problematizadora, o papel do educador é ser um possibilitador para que a “doxa” – a opinião, se transforme em “logos” – o conhecimento verdadeiro. Esta passagem se dá em situação de diálogo, em que o mundo é problematizado. A educação seria uma situação gnosiológica, possibilitadora de desafios para os educandos, na medida em que estes se implicam no mundo. Esta implicação vem das conexões que eles vão fazendo da situação estudada, propiciando um

reconhecimento de si no mundo, um compromisso em atuar no mundo para sua modificação, um engajamento.

A partir daí, o educando vai experienciando o “percebido-destacado”, vai enxergando aspectos da vida que estavam presentes, mas não para ele. Este “percebido-destacado” possibilitará o desejo de realizar o “inérito viável” – uma situação nunca vivida, porém, viável, não impossível. Mas para ser possível, é necessária a ação. Esta educação é esperançosa, portanto, porque parte do inacabamento do homem e da história.

Uma das questões fundamentais que Freire aponta é a compreensão de que os oprimidos não são ignorantes, são portadores de um saber, mas, em sua maioria, de um saber característico da consciência intransitiva ou da consciência transitiva ingênua. Seria tarefa de uma educação libertadora a passagem para a consciência transitiva crítica, por meio da conscientização.

A educação libertadora, assim, ganha sentido na luta contra uma estrutura social desigual, inserida em uma concepção educativa mediadora da libertação do homem, a partir de sua ação no mundo; mediadora, portanto, de sua humanização.

A liberdade em Freire é a realização da vocação ontológica do homem, que é o “ser mais”, entendido como transcender-se. O “ser mais” é realizado em comunhão com outros homens, pelo diálogo, que possibilita a conscientização. Esta se dá a partir da consciência transitiva crítica, que possibilita a libertação, a emersão do homem da situação que o “engolia”, e na qual se via como passivo.

Assim, acredita-se que o caminho de combate para as diversas formas de exclusões e segregações existentes no Brasil, e que o homem negro é vítima, é a educação. Partindo desse pressuposto, investir em práticas pedagógicas libertadoras e decoloniais é, sem dúvida, a saída possível para se quebrar séculos de reprodução de uma linguagem estereotipada e

subserviente, que preconiza/preconizou ao homem negro servidão e obediência.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES PREVISTAS

NA LEI Nº 10.639/03

De acordo com a proposta multicultural, a escola poderá elaborar um currículo que permita problematizar a realidade. Mesmo não sendo o único espaço de integração social, a escola poderá possibilitar a consciência da necessidade dessa integração, desde que todos tenham a oportunidade de acesso a ela e possibilidade de nela permanecer. A educação escolar ainda é um espaço privilegiado para crianças, jovens e adultos das camadas populares terem acesso ao conhecimento científico e artístico do saber sistematizado e elaborado, do qual a população pobre e negra é excluída por viver num meio social desfavorecido.

A escola é o espaço onde se encontra a maior diversidade cultural e também é o local mais discriminador. Tanto é assim que existem escolas para ricos e pobres, de boa e má qualidade, respectivamente. Por isso trabalhar as diferenças é um desafio para o professor, por ele ser o mediador do conhecimento, ou melhor, um facilitador do processo ensino-aprendizagem. A escola em que ele foi formado e na qual trabalha é reprodutora do conhecimento da classe dominante, classe esta, que dita as regras e determina o que deve ser transmitido aos alunos.

Mas, se o professor for detentor de um saber crítico, poderá questionar esses valores e saberá extrair desse conhecimento o que ele tem de valor universal. Na maioria dos casos, os professores nem se dão conta que o país é pluriétnico e que a escola é o lugar ideal para discutir as diferentes culturas, e suas contribuições na formação do nosso povo. Eles também ignoram que muitas vezes as dificuldades do aluno advêm do processo que está relacionado à sua cultura, tão desrespeitada ou até ignorada pelos professores.

O artigo 1º da LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 reafirma a existência de diversos espaços educativos e conseqüentemente de educadores para além da escola e dos professores: a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Segundo Freire (2020), o papel importante da escola na vida do ser humano:

O tempo de escola pode tornar o tempo de infância e o tempo de docência em tempos de produção de sentidos, através das suas funções mais elementares: aprender e ensinar. Sentidos que são buscados como decorrência das perguntas que inevitavelmente são feitas para o outro, também, para si mesmo. As perguntas e, portanto, os diálogos travados não devem acomodar as inquietações; isto seria a manipulação dos afetos, porque o diálogo faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte do nosso progresso histórico, do caminho para nos tornarmos seres humanos (Freire, 2020, p.122).

A escola é baseada numa visão eurocêntrica, contrariando o pluralismo étnico-cultural e racial da sociedade brasileira. E os educadores e responsáveis pela formação de milhares de jovens nas suas grandes maiorias são vítimas dessa educação preconceituosa, na qual foram formados e socializados. Esses educadores não receberam uma formação adequada para lidar com as questões da diversidade e com os preconceitos na sala de aula e no espaço escolar. A pequena quantidade de alunos negros nas escolas é resultado, na realidade, da desigualdade praticada pela instituição escolar e pelo próprio processo de seu desenvolvimento educacional. Também a prática seletiva da escola silencia sobre as diferenças raciais e sociais, provocando a exclusão do

aluno de origem negra pobre, dos portadores de necessidades especiais e de outros.

Trabalhar igualmente essas diferenças não é uma tarefa fácil para o professor, porque para lidar com elas é necessário compreender como a diversidade se manifesta e em que contexto. Portanto, pensar uma educação escolar que integre as questões étnico-raciais significa progredir na discussão a respeito das desigualdades sociais, das diferenças raciais e outros níveis e no direito de ser diferente, ampliando, assim, as propostas curriculares do país, buscando uma educação mais democrática.

Embora saibamos que seja impossível uma escola igual para todos, acreditamos que seja possível a construção de uma escola que reconheça que os alunos são diferentes, que possuem uma cultura diversa e que repense o currículo, a partir da realidade existente dentro de uma lógica de igualdade e de direitos sociais. Assim, pode-se deduzir que a exclusão escolar não está relacionada somente com o fator econômico, ou seja, por ser um aluno de origem pobre, mas também pela sua origem étnico-racial.

Lucimar Rosa Dias (2020), especialista em Educação e relações raciais, doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo e membro da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros, do Ministério da Educação, e Waldete Tristão Farias Oliveira, coordenadora pedagógica do Centro de Educação Infantil Jardim Pan-americano e formadora de professores, sugerem as seguintes atividades para promover ações afirmativas e combater o preconceito e a discriminação em sala de aula.

Rodas de Conversa:

Reunir as crianças, adolescentes ou jovens em uma roda de conversa abre espaço para que se conheçam melhor. Para entender as relações de preconceito e identidade, vale a pena apresentar revistas, jornais e livros para que as crianças se reconheçam (ou não) no material exposto. A roda é o

lugar de propor projetos, discutir problemas e encontrar soluções. Também é o melhor espaço para debater os conflitos gerados por preconceitos quando eles ocorrerem. Nessa hora, não tema a conversa franca e o diálogo aberto.

Contos:

A contação de histórias merece lugar de destaque na sala de aula. Ela é o veículo com o qual as crianças podem entrar em contato com um universo de lendas e mitos e enriquecer o repertório. Textos e imagens que valorizam o respeito às diferenças são sempre muito bem-vindos.

Bonecos Negros:

As crianças criam laços com esses brinquedos e se reconhecem. É interessante associar esses bonecos ao cotidiano da escola e das próprias crianças, que podem se revezar para levá-los para casa. A presença de bonecos negros é sinal de que a escola reconhece a diversidade da sociedade brasileira. Caso não encontre bonecos industrializados, uma boa saída é confeccioná-los com a ajuda de familiares.

Músicas e Artes Plásticas:

A música desenvolve o senso crítico e prepara as crianças para outras atividades. Conhecer músicas em diferentes línguas, e de diferentes origens, é um bom caminho para estimular o respeito pelos diversos grupos humanos. E isso se aplica a todas as formas de Arte.

DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS ATRIBUÍDOS ÀS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS

Desde meados do século XIX, milhões de negros africanos chegaram ao Brasil e com eles vieram seus deuses e seus costumes. Porém, esses costumes eram motivo de preocupação dos senhores de engenho que a todo custo tentavam desfazer esses laços culturais, uma vez que as suas crenças religiosas entravam em choque com as doutrinas propagadas pela religião europeia, neste caso o catolicismo. De certa forma, as crenças religiosas trazidas pelos negros escravizados não eram bem

vista, principalmente por serem crenças pagãs, e por isso as mesmas eram consideradas manifestações demoníacas.

É possível afirmar que a preocupação dos senhores de engenho ia além de objetivos religiosos, sendo que os seus interesses maiores, partia da produção e exploração dos negros escravizados e assim o lucro exacerbado da força de trabalho desses seres humanos, o que lhes faziam temer era que quando agrupados e organizados os negros poderiam planejar possíveis fugas e rebeliões, assim, uma das primeiras medidas tomada pelos senhores de engenho era dispersão dos grupos para evitar a sobrevivência de suas culturas possíveis fugas.

A religiosidade negra é rica e variada. No Brasil, os nossos ancestrais africanos enriqueciam a nossa cultura com diferentes expressões e formas de se relacionar com o mundo mágico sobrenatural. As relações com o mundo podem chamar de mágico pode ser considerada como um universal do humano. Todos os grupos sociais, em diferentes épocas e espaços, constroem formas de se relacionar com o mundo desconhecido, na busca de caminhos e explicações que lhes ajudem a entender o enigma da vida e da morte, o sentido de ser e estar no mundo (Capelari, 2018, p.67).

No entanto, os negros insistiram em não deixar morrer suas crenças religiosas, assim a única alternativa foi adaptar sua religião às dos seus senhores. Dessa forma, eles uniram seus deuses aos santos da religião católica, identificando-os e criando possibilidades de manter viva nas senzalas a preservação de sua identidade religiosa. A adesão ao catolicismo a religião do seu senhor era a única alternativa para se ter um pouco de paz em relação as perseguições impostas as suas crenças religiosas. Assim, é possível salientar que todos os estereótipos construídos ao longo da idade

média era a base para todo tipo de discriminação, perseguição e tratamento desumano imposto aos negros escravizados no nosso país, pois esses atos preconceituosos partiam nasua grande maioria, contra a origem desses escravos, uma vez que os diversosmitos criados sobre a origem dos negros o inferiorizava em todos os aspectos, desconsiderando sua história, cultura e religião, esses tipos de preconceito se perpetuam até hoje em nosso país.

Os negros escravizados, vindos para trabalhar nos engenhos brasileiros, trouxeram na sua bagagem todo preconceito aos mesmos atribuídos, ao longo da história da humanidade, e eram assim vistos como criaturas estranhas, que jamais seriam comparados aos humanos normais. A cor da pele escura era fundamento para todas as definições preconceituosas, o qual o negro passou asimbolizar, a escuridão, o pecado, a maldade e as criaturas estranhas, assim era caracterizado como criaturas que não tinham alma por conta do pecado, essa cor representava toda escuridão ao quais os mesmo viviam.

Assim, tudo que viesse do povo negro era ruim, satânico e impugnável, pois esse mal deveria ser combatido com a intervenção de uma raça pura neste caso a europeia, o que lhes conduziria ao um mundo novo, dando a oportunidade de salvação de sua alma, assim foi apresentado a uma nova crença religiosa e forçados a abdicar das suas crenças politeístas, para aderir uma nova religião monoteísta cujo centro era a crença em um único Deus.

As visões superficiais acerca das religiões dos negros já eram comuns no Brasil colonial. Desde a chegada dos primeiros cativos, os colonizadores temiam as práticas que consideravam “mágico-religiosos”, mas poucos conheciam sobrerituais e as crenças que faziam parte da religiosidade negra. Essa ignorância sempre fomentou o preconceito. O que eles consideravam “práticas mágico- religiosas” na realidade eram os rituais que visavam promover o contato entre osnegros e as suas divindades.

Contudo, mesmo vendo os rituais africanos com reservas, muitos senhores e familiares seus chegaram a buscar os saberes e ritos africanos para superar seus males. Apesar disso, tendo sido associados às práticas demoníacas, os rituais religiosos dos negros foram perseguidos inclusive pelo Tribunal da Santa Inquisição⁵. Documentos da Inquisição revelam a perseguição que fora travada contra alguns negras ou negras. Acompanhe o relato do julgamento da negra de origem angolana, Luzia Pinto:

A angolana Luzia Pinto foi uma liberta denunciada a Inquisição em 1740 por realizar ritos elaborados, em frente a um altar e ao som de tambores e címbalos, nos quais ouvia ventos que lhe entravam pela cabeça e aconselhavam os que a procuravam. [...] os rios que praticavam, conforme as discrções contidas no processo, tinham nítidas feições centro-africanas, mas nos interrogatórios pelos quais passou, alguns deles depois de intensas sessões de tortura, como era comum aos que eram jogados nos cárceres da Inquisição, apareceram vários elementos católicos. A acusada atribuía seus poderes aossantos católicos, à Virgem Maria e a Deus e não as forças diabólicas, como os inquisidores queriam ouvir. Em 1774, foi condenada ao exíliono Algarve, quando tinha cerca de cinquenta anos, depois de sofrer mais de um ano em prisão insalubre a nas sessões de tortura, sem nunca admitir ter pacto com o diabo. Depois disso não sabemos mais sobre ela (Witer, 2011. p.112).

De acordo com Reginaldo Prandi (1996), a organização das religiões negras no Brasil deu-se no curso do século XX, uma vez que as últimas levas de africanos deportados durante o período final da escravidão foram fixadas, sobretudo nas cidades e em ocupações urbanas, os africanos desse período puderam viver um processo de interação que não conheceram antes.

É possível afirmar que o colonizador branco não via a cultura trazida pelo negro como apropriada para os seus domínios, ao mesmo tempo em que via essas manifestações como uma ofensa contra aos seus costumes considerado puro e correto, copiados da Europa, o que resultou na imposição desse modelo ideal de cultura sobre as europeias demais culturas consideradas inferior, com foco principal para os afros descendentes. Para o negro não houve alternativa, senão para a manutenção da sua, o negro procurou adaptá-la à do branco, o que fez surgir a cultura afro-brasileira.

Um dos elementos culturais que passou por adaptações mais marcantes foram sem dúvidas as manifestações religiosas, uma vez que a reformulação de crenças e práticas sejam elas religiosas ou não, são decorrentes do encontro de diferentes origens que ao se misturarem construíram raízes profundas em nosso território o que contribuiu na constituição da identidade do povo brasileiro.

Assim, as expressões religiosas africanas são múltiplas e variadas, o que faz parte do itinerário cultural da sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que a memória da origem dos afros descendentes já são parte da identidade do povo brasileiro.

Mesmo com os sofrimentos impostos pelo regime escravista e pela perseguição as suas manifestações religiosas ao qual era submetidos, os mesmos não abriram mão de sua cultura e de cultuar seus deuses. Por terem crenças diferentes dos brancos, e por acreditarem em diferentes deuses, suas crenças religiosas não estavam centradas no catolicismo, isso foi motivo suficiente para que suas manifestações religiosas sofressem preconceito, e imposição por parte dos senhores de engenho e por membros do clero católico, os negros eram julgados como criaturas demoníacas e ao mesmo era atribuído todo pecado da humanidade, por este motivo não eram considerados seres humanos como os brancos, é possível afirmar que esses tipos de preconceito ainda existem embora tenha adquirido novas definições na contemporaneidade.

O candomblé e demais religiões afro-brasileiras tradicionais formaram-se em diferentes áreas do Brasil, com variados ritos e com nomes locais derivados de tradições africanas diversas: candomblé na Bahia, xangô em Pernambuco e Alagoas, Tambor de mina no Maranhão e Pará, Batuque no Rio Grande do Sul e macumba no Rio de Janeiro. O surgimento de uma outra religião afro-brasileira: a umbanda, que tem sido identificada como sendo a religião por excelência, pois nascida no Brasil ela resulta do encontro de tradições africanas, espíritas e católicas (Allport, 2015, p.98).

As religiões são construídas de acordo com a necessidade e com o universo humano de relacionar com o mágico e com o mundo desconhecido. Assim, as múltiplas crenças religiosas existentes em todo o mundo foram construídas em diferentes épocas e contextos sociais diferenciados, que tinham como objetivo entender o enigma da vida e da morte, o sentido da sua existência. Porém, é possível afirmar que as crenças religiosas ocupam lugar de destaque em uma sociedade, uma vez que as suas variadas expressões expressam a identidade cultural, linguísticas e econômica de um determinado povo.

Cada grupo produz sua cultura de acordo com as suas necessidades, por tanto não podemos considerar uma determinada cultura ser superior a outra, da mesma forma a religiosidade, uma vez que cada grupo social em diferentes contextos sociais tem sua forma de se relacionar de se manifestar, com suas particularidades política e social em que se vive e se relaciona cotidianamente. Isto nos leva a refletir que as tantas expressões religiosas existentes em todo o mundo também é algo pessoal de uma determinada sociedade, o que nos faz ter uma atitude diferenciada sobre a necessidade de termos uma postura ética, e, assim, respeitar o outro independente da sua religião (Dias, 2017).

Os afros descendentes que viveram no Brasil desde início da colonização, mesmo com todo sofrimento e imposição da sua cultura e identidade, jamais se desligaram totalmente da sua África, forçados a deixarem sua terra os negros na condição de escravo procuravam sempre que podia algo que tivesse relação com a sua origem. E feliz era quando o negro tinha a oportunidade de reviver e expressar suas manifestações culturais, o que lhe possibilitavam mesmo que de forma tímida lembrar a vida que levava nas suas aldeias antes de serem submetidos a violência da escravidão.

A constante chegada de escravos vindos de diferentes aldeias da África possibilitava o contato com as suas origens. Isso acontecia de forma mais acentuada no Brasil urbano onde os escravos de ganho tinham maior contato com os recém-chegados que vinham de regiões ou culturas aparentadas da sua. Porém o contato com diferentes culturas ou aparentadas, também foram possibilitadas no contato de forma mais frequentes nas senzalas dos senhores de café ou dos engenhos, nas matas nos esconderijos e nos quilombos, essa foi de grande importância para a manutenção das suas raízes religiosas, mesmo que de forma tímida.

Ao longo de todo contexto histórico de consolidação da formação do povo brasileiro onde o sistema escravista se consolidou, houve imposição dos senhores de escravos em qualquer tipo de organização e manifestação cultural que viesse resgatar a origem dos escravizados, uma vez que os senhores donos de escravos temiam possíveis revoluções e até mesmo fuga. O negro escravizado era vigiado diariamente, o que não lhe dava qualquer brecha para praticar suas crenças de forma aberta e sossegada.

Segundo Santos (2008), os primeiros registros sobre religiões africanas no Brasil são datadas do ano de 1680. Esses registros fazem-se presentes na documentação da Santa Inquisição, o que naquele perseguia as manifestações da religião dos negros. Essas perseguições eram respaldadas pela legislação que intervia de forma direta no poder eclesiástico.

Vale ressaltar que esses registros foram feitos por católicos e assim sob as lendas da cultura europeia impregnados dos valores do catolicismo. Os mesmos definiam as práticas de origem africana como feitiçaria. Assim foram consolidados toda forma de repressão aos cultos afros, onde a cultura europeia impregnada dos valores do catolicismo, era o modelo de religião correto que ligava o ser humano a Deus. É possível assinalar que as demais crenças religiosas eram consideradas pagãs, e deveria a qualquer custo ser combatida, principalmente as práticas de origem africana que eram consideradas um sacrilégio pela Igreja Católica, assim era objeto de diversos atos de perseguição e repressão.

A perseguição e violência aos cultos da religião são representadas de forma explícita na constituição de 1824. A lei considerava livres para as práticas religiosas os católicos e os protestantes estrangeiros brancos que viviam no país. Outro forte indício da perseguição à religião africana pode ser constatado no código penal de 1830, que “previa a repressão policial a todo agrupamento de negros, sob pretexto da ordem pública e da segurança do Estado (Gemma, 2011, p.87).

É possível perceber que todo agrupamento negro sofria com a repressão, que partia na sua grande maioria das autoridades das pequenas vilas, e no Brasil contemporâneo dos centros urbanos das pequenas e grandes cidades. Os movimentos negros eram mal visto pela população branca, uma vez que as autoridades eclesiais da igreja católica afirmava que os cultos afros era manifestação do inimigo, assim a igreja católica com toda a sua supremacia tendo total apoio do estado brasileiro, se sentia no direito de acabar com essas manifestações pagãs. Os negros, pela oposição, tiveram que mudar a originalidade das suas orações por conta da perseguição e da imposição das suas crenças, mas não abriram mão daquilo que acreditavam, com muita luta e estratégias não deixaram morrer sua fé e fizeram do

Brasil sua nova África.

A associação dos santos católicos, com os orixás africanos, de certa forma livrou os religiosos negros da perseguição policial e da destruição de seus espaços sagrados. Assim, foi graças ao sincretismo religioso, que a cultura africana conseguiu manter viva sua história e a identidade dos seus antepassados. Essas manifestações já fazem parte da tradição do nosso país, e graças a luta e resistência do movimento negro essas tradições sobrevivem até hoje.

De certa forma, é possível afirmar que os negros nunca abriram mão de cultuar suas crenças religiosas, mesmo sendo perseguidas as religiões de matriz africana, se efetivaram no dia a dia e vivência da população brasileira. Assim, os adeptos das religiões africanas reuniam-se estrategicamente em locais destinados a outras ocupações ou até mesmo em residências de pessoas consideradas importantes na comunidade.

Apesar das aglomerações dos negros serem proibidas, as próprias autoridades faziam vistas grossas às mesmas. Desde que não houvesse desordem nem atentado ao pudor e não reunisse muitos brancos.

É possível afirmar que dentro do contexto do Brasil Colônia, em que o Estado oferecia, de forma insatisfatória, os serviços básicos de saúde, as crenças africanas ocupou relevante destaque. Eram os sacerdotes curandeiros que preparavam unguentos, xaropes e beberagens que em casos simples acabavam surtindo efeitos positivos. O fato dava-se pelo uso correto de ervas na fabricação de tais remédios. Mas em vários casos era atribuído aos poderes mágicos do curandeiro, que passava a ser respeitado e até temido. Isso nos mostra que as práticas da religião afro-brasileira não era e não é composta apenas por dirigentes e devotos de cor negra, mas também por crioulos, pardos e brancos.

As práticas religiosas dos negros também aconteciam nas senzalas, nas quais seus donos permitissem, porém essa religiosidade não acontecia somente no âmbito doméstico, visto que essas manifestações religiosas também aconteciam nas

diversas camadas sociais nos quais os líderes dessas religiões recebiam pelo serviço religioso, era o meio pelo qual podia tornar-se financeiramente independente, o que possibilitaria ganhar a vida ou adquirir a alforria.

A religião sempre esteve inserida na cultura e nas tradições de um determinado povo. As crenças religiosas e as suas manifestações é um valioso instrumento de reconstrução da identidade negra. Essas manifestações religiosas fazem justa a memória dos negros vindos de diversas partes da África, focalizando os elementos culturais dos nossos antepassados, com o propósito de esclarecer os conceitos religiosos e fundamentais que contribuiriam para a formação cultural do nosso país.

Apesar das atrocidades do regime escravocrata e da hegemonia imposta pela religião católica, as religiões africanas conseguiram sobreviver, isso porque, mesmo sofrendo com o preconceito e a perseguição por parte das grandes religiões cristãs que são católicas e evangélicas, a mesma sempre sobreviveu graças ao assistencialismo prestado a população, na sua grande maioria cristãos. Porém é possível salientar que os clientes desses serviços, o procuram na sua grande maioria de forma sigilosa, isso por que o preconceito contra esses serviços religiosos ainda são frequentes por parte da sociedade. É possível perceber que as pessoas mesmo declarando serem cristãs, de forma direta ou indireta, acreditam no poder de cura dessas crenças religiosas não cristãs. Desta forma, as religiões africanas e suas derivações estão no sangue do povo brasileiro, no pensar no agir, as religiões formam um legado cultural riquíssimo que torna viva a memória de um povo.

As religiões de Matrizes africanas mudaram praticamente as expressões culturais ao longo da história do nosso país. Em um contexto múltiplo e socioeconômico, essas religiões foram de grande importância para a formação da sociedade brasileira, uma vez que o sincretismo religioso contribuiu para um maior reconhecimento da contribuição das diferentes

raças na formação religiosa e social do nosso país. A sabedoria dos velhos sacerdotes dos terreiros eram refúgios para todos os excluídos da sociedade, uma vez que esses espaços são até hoje lugares vivos onde se guarda parte da memória e originalidade das crenças trazida pelos negros escravizados.

A religião, como toda influência diretamente na nossa cultura, modo de vida, no nosso agir, pensar e olhar o mundo a nossa volta, segundo a Nova Enciclopédia Barsa (1999) o medo do desconhecido e a necessidade de dar sentido ao mundo que o cerca levaram o homem a fundar diversos sistemas de crenças, cerimônias e cultos.

Ao tratarmos da religiosidade e dos cultos africanos, no território brasileiro, é importante ressaltar que eles são originários de dois grupos culturais geograficamente distintos. Os escravos do Reino de Dom são e os escravos do grupo linguístico ioruba. Os primeiros foram conhecidos no Brasil como jejes enquanto que o último como nagôs. O contato entre os cultos dos voduns, originários do jeje, e o culto dos orixás, dos iorubas, apresentavam semelhanças no Brasil e a fusão dessas práticas religiosas tradicionais foi classificada como jeje-nagô (Oliveira, 2010).

Os calundus originários dos jejes terminaram “aderindo” ao catolicismo. Já os de origem nagô aderiram não só ao catolicismo, mas também aos cultos indígenas. A partir da década de 1930, foram incorporados também elementos da religião Espírita. Isso ocorreu devido à presença nos cultos de pessoas que conheciam essa religião. Alguns misturaram no mesmo ritual as tradições africanas, indígenas e espíritas. Essa mesclagem religiosa deu origem ao que ficou conhecido como umbanda. O candomblé é considerado como a religião que preserva o conhecimento dos povos africanos. Os santos do candomblé são os orixás e o Deus supremo é Olorum. É ele quem controla e distribui os elementos da natureza e as forças cósmicas (Gemma, 2011).

No candomblé, a natureza, o fogo, o ar e as

plantas são elementos sagrados. Cada um deles é representado por um orixá. O candomblé também cultua os parentes mortos, que são nossos ancestrais e respeita a sabedoria dos mais velhos. Neles os idosos são tratados como pessoas experientes que acumularam no decorrer de suas vidas conhecimentos que devem ser repassados para os mais jovens.

A umbanda é uma outra crença religiosa afro, é a religião que mais incorpora elementos da cultura brasileira. Pode-se dizer que essa crença religiosa é descendente do candomblé e do kardecismo. Todavia, desde o início ela é não é a simplificação do candomblé, nem apenas a ritualização do kardecismo com os elementos do candomblé, é uma transformação (Prandi, 2020, p.3).

O primeiro centro de umbanda foi fundado no Rio de Janeiro em meados dos anos de 1920. Este centro, em 1938, foi instalado no centro dessa capital e a partir dele vários outros se formaram. Em 1941, aconteceu o primeiro congresso de Umbanda no Brasil. Não diferente das outras religiões afro, a umbanda era de grande importância no assistencialismo à população brasileira, uma vez que os serviços básicos de saúde eram decadentes e não atendiam de forma satisfatória à população, assim a umbanda consolidou-se e a partir de então, nela há a presença da entidade no transe voltado mais para a cura, limpeza e aconselhamento dos fiéis e clientes. Em seus ritos aproxima-se do candomblé, “orixás-santos”, mas o destaque maior é dado às entidades desencarnadas, ou encantadas de origem indígena. Em suas práticas geralmente é utilizada a bebida alcoólica e o tabaco.

Segundo Prandi (1990, p.5), “a umbanda é a religião dos caboclos, boiadeiros, pretos velhos, ciganos, exus, pomba giras, marinheiros e crianças”. Para muitos adeptos da umbanda, ela é a religião que mais incorpora os maiores elementos da identidade cultural brasileira,

ela absorve o sincretismo que é característico do universo afro brasileiro, e apresenta no geral uma síntese das contribuições e contradições características dos grupos que formam nossa sociedade.

As religiões de matrizes africanas sempre foram vítimas dos mais diversos tipos de preconceito, o que consistia em atitudes agressivas e levava a destruição de seus lugares sagrados.

Na contemporaneidade, as religiões ainda sofrem com os diversos tipos de agressões e perseguições que parte do sistema teológico e doutrinário do pentecostalismo e do catolicismo. Todo o preconceito propagado por essas religiões parte em considerar que as religiões afro-brasileiras é constituída pela força do maligno e seus rituais são satânicos.

De certa forma, as igrejas pentecostais insistem em criar estereótipos para perseguir as crenças religiosas afros. Esse tipo de perseguição parte de pressupostos sem fundamento, que fazem uso de noticiários em revistas e canais de televisão cujo objetivo é converter mais pessoas para o pentecostalismo e em contra partida atingir a imagem dos praticantes das crenças consideradas “pagãs”, os julgamentos ainda insistem em afirmar através de textos bíblicos que esses cultos trazem toda a maldade para a nação brasileira.

Nesse contexto, a ação evangelizadora pentecostal parte da necessidade de acabar com o poder diabólico que é manifestado através do candomblé e da umbanda. Assim os orixás e pomba-gira cultuados nessas religiões são manifestações do poder do mal, isso por que os orixás, fazem apologia ao sexo desregrados a discórdia o adultério e etc. Nessa direção, eles defendem que os que se curvam perante pais e mães de santo e obedecem às leis e ordens dos orixás, são ao mesmo tempo vítimas do poder diabólico do candomblé e da umbanda. Por este motivo, as religiões cristãs são convocados pela bíblia sagrada para combater o poder do maligno e assim libertar essas almas para Deus.

É possível salientar que, mesmo com a liberdade religiosa garantidos pela constituição federal, e mesmo

com as constantes lutas dos movimentos negros em todo o Brasil, essas comunidades religiosas ainda não são respeitadas. É certo que a liberdade religiosa ainda é uma utopia, o desrespeito é concretizado em diversos atos de violência para com os lugares sagrados desde a perseguição dos seus seguidores e até mesmo na invasão das suas privacidades. Assim, as igrejas neopentecostais ao combaterem as religiões afro-brasileiras em nome da evangelização e da libertação espiritual, estão promovendo o extermínio da identidade cultural de um povo, que tanto contribuiu para a formação do povo brasileiro.

As religiões de matriz africana reuniram e mantiveram incontáveis agrupamentos afros descendentes com profundos laços sociais e comunitários. A pesar das atrocidades do regime escravocrata e da hegemonia imposta pela religião católica romana as religiões de matriz africana, entre outros aspectos, se perpetuam com organização e manifestação cultural coletiva que ao longo do tempo vem tornando-se marcos inconfundíveis.

Em contextos de dominação e opressão, o negro escravizado foram vítimas de muitas atrocidades pelos senhores de engenhos, uma vez que, era de intenção dos mesmos apagar da memória dos escravizados qualquer manifestação cultural que relembresse sua terra de origem. Porém, mesmos com a imposição os negros não abriram mãos de suas crenças religiosas, tiveram que adaptá-las a dos seus senhores, mas não abriram mão de cultuar seus orixás, e assim a junção de diferentes crenças contribuíram para o sincretismo religioso.

O preconceito contra os afros descendentes é histórico e a imposição da cultura europeia para com as demais culturais fluem até hoje de forma negativa na nossa sociedade. As comunidades quilombolas vem lutando ao logo dos anos pelo reconhecimento e respeito à aos descendentes de escravos e contra as desigualdades sociais existentes. O preconceito racial é um dos vilões mais perigosos, e que é o responsável pela disparidades sociais existentes entre brancos e negros.

A falta de respeito para com as religiões de matriz africana é caracterizada por diversas formas de preconceito, que assim consiste na rejeição das expressões corporais e até mesmo das vestimentas utilizadas pelos membros dessas religiões. Assim, esses tipos de preconceito construído ao longo da história do nosso país, para com as crenças afro, é o responsável por toda perseguição e destruição de lugares considerados sagrados para os mesmos.

Até os dias atuais os praticantes de tais crenças religiosas ainda sofrem com a perseguição e desrespeito aos seus cultos, uma vez que essas crenças consideradas pagãs entram em atrito, sendo que a maioria da população brasileira é convertida ao cristianismo, na crença de um único Deus.

Os negros assim como os indígenas foram obrigados a abdicar de sua cultura para aderir a cultura dos seus senhores, assim toda dominação e imposição para com os mesmos eram vistas como necessárias, uma vez que o negro não tinha cultura, não tinha alma, se tratava de um ser, que precisa da intervenção de uma cultura que o civilizasse neste caso a europeia, assim a cultura copiada pela aristocracia brasileira era pura e ideal para o desenvolvimento de uma civilização.

Assim, é possível afirmar que, mesmo após o fim do regime escravista, os negros continuaram a viver e depender dos favores dos senhores donos dos engenhos, assim os mesmos continuaram a obedecer ordens dos senhores das terras, uma vez que as terras ao redor da comunidade, que antes eram dos negros refugiados, foram ocupadas de forma ilegal e por meio até mesmo da força a pertencer aos poucos fazendeiros locais, haja vista que os negros deixaram de ser os donos das terras para serem empregados das mesmas que lhe era de direito.

É necessário, pois esclarecer e divulgar o artigo constitucional que garante a liberdade religiosa – que, Art.5º, inciso VI, que textualmente diz “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos é garantida, na

forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias” (Constituição Federal, 1988, s/p).

A origem da cultura afro, ainda precisa ser estudada profundamente, percebe-se que mesmo com o direito de culto religioso, as manifestações religiosas africanas não são desrespeitadas. Desta forma, a comunidade está perdendo parte da sua cultura, uma vez que todo preconceito e imposição sofrido pelo povo negro construído ao longo da formação da sociedade brasileira, ainda reflete no psicológico dessas pessoas, que na grande maioria das vezes não se sentem motivadas a cultuarem suas crenças. Assim, muitos afros descendentes continuam a viver de forma mascarada sua história e sua cultura, essa falta de motivação faz com que muitos afros descendentes negue sua essência negra, sua dignidade enquanto pessoa humana.

Na maioria das vezes, o preconceito contra as crenças africanas são construídas de forma equivocada, sem antes conhecer seus significados para o afro descendente. Prova disso é o candomblé, que para muitos é apenas um ritual profano de feitiçaria. Não levando em consideração que a existência dessa crença está associada aos elementos naturais, onde a natureza, o fogo, o ar e as plantas são sagrados, onde cada um deles é representado por um orixá e todos pertencem ao Criador.

A existência dessa crença está diretamente relacionada com o respeito a natureza, a existência do culto aos orixás depende da natureza do equilíbrio ambiental, por isso o desequilíbrio ecológico afeta na originalidade desses cultos. Esse cuidado em proteger a natureza como algo sagrado possibilita aos conhecedores dessa crença, um olhar distinto ao candomblé e seus rituais, diferente daqueles que desconhecem tais determinações.

As religiões de matriz africana reuniram e mantiveram incontáveis agrupamentos afro-descendentes com profundos laços sociais e comunitários. Apesar das atrocidades do regime escravocrata e da hegemonia imposta pela religião

católica romana às religiões de matriz africana, entre outros aspectos, se perpetuam com organização e manifestação cultural coletiva tornando-se marcos inconfundíveis de sergipianidade.

As religiões têm uma grande representatividade na sociedade e no meio pelo qual estamos inseridos, é através da mesma que nos relacionamos com o divino com o sagrado, a necessidade humana de entender o mundo e de se completar a atender suas necessidades. As crenças religiosas sempre existiram, uma vez que o ser humano desde primórdio da nossa história onde os mesmos se desenvolveram em diversas vases desde o homem sapiens, ereto, foram também desenvolvidas suas crenças, a crença essa que consistia em acreditar na existência de vários deuses, no quais os mesmos atendiam as suas necessidades humanas.

As escolas, por suas vez, reverberam estes preconceitos vivenciados na sociedade no tocante as religiões de matrizes africanas, o que é lamentável, haja vista que faz parte dos Direitos Humanos a garantia do respeito à diversidade cultural, nisto incluímos a religião, já que esta é uma prática cultural (CHARTIER apud FLEURI, 2013). Consideramos a escola como um lugar de promoção dos Direitos Humanos, com isto estamos incluindo o respeito à diversidade religiosa e liberdade de culto. Porém, com a existência do preconceito isto acaba se tornando um desafio, não observamos na sociedade e por consequente na escola o respeito e reconhecimento da liberdade de culto, uma vez que uma criança ou um adolescente praticante das religiões afro-brasileiras venha a se sentir marginalizado ou excluído na maioria das vezes, devido à ausência destas discussões em sala de aula através dos conteúdos e da prática pedagógica.

A própria comunidade escolar desconhece/reconhece a diversidade religiosa. Na escola há uma intolerância entre os discentes e também entre os docentes e isto é preocupante, pois o aluno que é praticante de alguma dessas religiões além de sofrer com a ação dos colegas também pode vir a ser vítima dos próprios professores. É papel da educação desconstruir

estes estereótipos a partir do conhecimento, levar os nossos alunos a ultrapassar a fronteira, sair do seu mundo para conhecer o outro e assim superar o preconceito.

Por meio da educação para as relações étnico-raciais, vemos a possibilidade de exercer uma nova prática pedagógica, que promova um diálogo com relação à questão do respeito à diferença em sala de aula, enfocando na problematização desses estereótipos, investigando como foram criados a partir da análise de todo um processo histórico, onde nas aulas de história, possamos levar nossos alunos a indagar sobre quais interesses haviam por trás dos discursos que foram produzidos na intenção de negativizar e demonizar as religiões de matriz africana. A educação para as relações étnico-raciais é a base para trazer a luz a questões como esta, que estão calcadas em nossa sociedade e que tendem a serem naturalizadas no discurso no discurso monocultural e dominador.

Portanto “o estudo, a pesquisa e o diálogo sobre a diversidade cultural religiosa se apresentam como um dos elementos para a formação integral do ser humano que podem encaminhar vivências fundamentais no conhecer, respeitar e conviver com os diferentes e as diferenças.” (FLEURI, 2013, p.20) Conhecer e respeitar a diversidade cultural religiosa é estabelecer a dignidade humana e promover os Direitos Humanos.

A invisibilidade e marginalização que as religiões afro-brasileiras são produto de um racismo cultural. Onde observamos a desvalorização da cultura negra, de origem africana que está associada ao racismo, ao preconceito de cor, mas que não está apenas restrito a isto, pois, como coloca Gevanilda Santos (2009), também é social, onde o negro esta relacionado à pobreza. Portanto, o preconceito com as religiões de matriz africana é consequência de um racismo sociocultural. De acordo com Antônio Olímpio de Sant’Ana:

Preconceito é uma opinião preestabelecida que é imposta pelo meio,

época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular ele permeia toda a sociedade tornando-se uma espécie de mediador de todas as relações humanas. Ele pode ser definido também, como uma indisposição, um julgamento prévio negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos. (SANT'ANA, 2013,P.64)

O estereótipo segundo o autor é a prática do preconceito, pois é a sua manifestação comportamental. O estereótipo padroniza um comportamento e o aplica como determinante a um grupo e isto resulta em um preconceito que o justifica ou legitima.

De acordo com Vera Maria Candau e Suzana Beatriz Sacavino (2015) se faz necessário discutir sobre a igualdade e a diferença na escola é possível perceber o lugar do sujeito em um ambiente padronizado e homogeneizado que se nega a dialogar com a perspectiva da diversidade. O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana trás como uma das atribuições para o Ensino Médio a contribuição “para o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas, participativas e interdisciplinares, que possibilitem ao educando o entendimento de nossa estrutura social desigual.” (SECADI, 2013,p.51).

Observamos como o silêncio da própria discussão sobre a diversidade religiosa brasileira no que se refere às religiões de matriz africana está relacionada ao preconceito da comunidade que faz parte da escola, da própria sociedade em si. A resistência em lidar com estas discussões, não é só por parte dos alunos, mas também do próprio professor, gestores e pais. Assim,

No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a

diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p.17)

Sabemos o quanto é desafiador em sala de aula ao lidar com a temática das religiões de matriz africana, por isto temos de nos voltar para desconstrução do preconceito. Observamos o outro através de nós mesmo, fazemos uma concepção deste através do nosso próprio reflexo, sem levar com consideração o Outro enquanto sua identidade sócio-histórico-cultural. O diferente pode ser concebido como uma ameaça à ordem trazida pela tentativa de homogeneização, “por isso, inúmeras são as tentativas de desqualificação, superposição, desvalorização, anulação, negação, e exclusão dos diferentes.” (FLEURI, 2013, p.23) Na escola os termos pejorativos associados a essas religiões continuam se repetindo porque não há como construir uma problematizar de maneira pedagógica sem que a comunidade escolar perceba que a escola é o lugar de construção e valorização da dignidade humana independente de raça, etnia, religião e gênero. São várias identidades em conflitos porque não são respeitadas em suas especificidades, são generalizadas.

VIOLÊNCIA E RACISMO

Os dados e as estatísticas sobre a situação de negação do direito à vida da juventude negra são alarmantes. Todos eles revelam o alto índice de letalidade que assola a nossa juventude de maneira geral e a negra, em particular.

Em um dos meus encontros com organizações da juventude negra uma jovem me fez uma afirmação de muita lucidez e sofrimento para alguém com apenas 20 anos de idade. Segundo ela: ‘A vida do jovem negro não tem valor. Qualquer um pode nos matar. Somos um incômodo para essa sociedade. Somos vistos como extermináveis para a polícia, para o tráfico, para as milícias, para a classe média. Não podemos circular na

cidade sem olhares de medo e reprovação. Isso não é vida.”

Essa afirmação está presente no nosso imaginário social e educacional. A nossa sociedade é capaz de produzir uma série de mecanismos que acobertam e garantem impunidade aos violentadores e aos agressores. E acusam os jovens negros, mesmo que eles não sejam culpados. A cor da pele, quanto mais escura, mais se torna uma marca que estigmatiza. A periferia e a favela como locais de moradia, são suficientes para que o extermínio seja decretado.

No nosso cotidiano é comum ouvirmos frases como: “bandido bom é bandido morto” “direitos humanos só servem para proteger criminosos”. “O ECA só serve para proteger a adolescência criminosa e violenta, por isso é preciso reduzir a maioria penal”. “Negro parado é suspeito e correndo é ladrão”.

O estereótipo do suspeito número um e a imagem que amedronta a classe média é: o jovem negro da favela com alguma coisa na mão que sempre será interpretada pela polícia como arma ou droga, mesmo que seja somente um saquinho de pipoca. Como me disse um jovem negro militante: “No Brasil, a cor do medo é negra!”

Nessa direção, entendemos que o racismo é, sem dúvida, a causa que vem motivando a morte de jovens negros. De acordo com o relatório da CPI da Câmara dos Deputados (2015) que investigou a violência contra jovens negros e pobres: “a vergonhosa quantidade de mortes dos afrodescendentes é o sintoma mais agudo de uma patologia social que sangra a dignidade brasileira, o racismo. Tal qual o mito da cordialidade, a ideia de que o nosso País vive uma democracia racial não resiste a uma análise séria” (p.18).

A campanha Vidas Negras: pelo fim da violência contra a juventude negra no Brasil (ONU/BR) assumiu publicamente que o racismo é a macrocausa do extermínio da juventude negra. Em relação a situação dos jovens negros apontada pelos dados oficiais a campanha defende que: “esta morte precisa ser evitada

e, para isso, é necessário que Estado e sociedade se comprometam com o fim do racismo – elemento chave na definição do perfil das vítimas da violência”.

De acordo com a ONU, a pesquisa realizada pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e pelo Senado Federal, revela que 56% da população brasileira concorda com a afirmação de que “a morte violenta de um jovem negro choca menos a sociedade do que a morte de um jovem branco”. O dado revela como os brasileiros têm sido indiferentes a um problema que deveria ser de todos.

Ainda segundo a ONU/BR, o Brasil está entre os 193 países que se comprometeram com a agenda 2030 de desenvolvimento sustentável, tomando a decisão de não deixar ninguém para trás. “Se o racismo tem deixado os jovens negros para trás, ele precisa ser enfrentado”, defende a campanha. “Vidas Negras” é mais do que uma campanha, segundo a ONU/BR. Ela objetiva convidar aos brasileiros e brasileiras a entrar nesse debate e promover e apoiar ações contra a violência racial. Artistas negros e negras de renome nacional foram convidados a gravar peças publicitárias e o site da organização dá orientações, apresenta dados, vídeos e discussões sobre a temática. As peças publicitárias circularam na mídia convencional e nas redes sociais. Foi um momento importante de conscientização da população sobre a problemática da violência que assola a juventude e uma denúncia ao racismo que faz com que a violência se intensifique para os jovens negros levando-os à situação de extermínio.

O extermínio da juventude negra está envolto em uma causa perversa que permeia todas as outras aqui discutidas, a saber, o racismo que persiste em nossa sociedade desde os tempos coloniais. Essa perversidade se esconde na sua suposta invisibilidade, visto que, uma das artimanhas do racismo, no Brasil, é se esconder. Ora ele se esconde atrás da questão de classe, ora do Estado, ora da vulnerabilidade, ora da pobreza. Um racismo estrutural, estruturante e ambíguo. A sua principal característica, é a sua capacidade de se afirmar através

da sua própria negação.

De acordo com Borges Pereira (1996):

(...) Dentre tantas outras características do modelo racial brasileiro – características que o definem e não permitem que seja comparado com outros que o mundo conhece – a ambiguidade é uma delas. Combatê-la, sim. Estigmatizá-la não conduz a lugar algum. Ignorá-la, também não. A ambiguidade é o dado de uma realidade desafiadora e movediça, plena de meios-tons, e como dado deve ser tratada (p.75)

A ambiguidade do racismo brasileiro permite que o mesmo turve a nossa visão. E nos faça focar em outros fenômenos como causas do trato desigual, criminoso e violento da população negra que a impede de usufruir de direitos e justiça social. Na medida em que os nossos olhos se desfocam do racismo como a macrocausa de uma grande maioria dos nossos problemas sociais, as soluções apresentadas nunca atingem, de fato, o problema real.

O racismo não é uma mera consequência da violência que assola a juventude negra brasileira. Ele também não é um epifenômeno da questão de classe ou somente uma questão do Estado. O racismo é violento e produz violência. Uma violência que incide sobre determinados sujeitos, portadores de sinais diacríticos específicos, frutos de uma ancestralidade negra e africana. No imaginário sociorracial, aos portadores desses sinais soma-se tudo de negativo que a violência racista construiu no contexto das relações de poder, na luta de classes, na desigualdade de gênero e sexual.

Para Munanga (1996), “o racismo brasileiro na sua estratégia age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz; é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente em seus objetivos” (p. 215).

Imbricado historicamente nas relações de poder, reeditado e acirrado pelo sistema capitalista, o racismo beneficia-se dos efeitos psicológicos que consegue produzir, principalmente, nas elites e na classe

média. Um deles é o medo. As classes detentoras do poder econômico, político e midiático induzem grande parte da sociedade por meio dos meios de comunicação em massa, das igrejas fundamentalistas, dos seus representantes no Congresso Nacional, a se sentirem vítimas de determinados coletivos sociais diversos, ou seja, daqueles que foram ensinados a temer: os negros, os pobres, a população LGBT, os Sem Teto, os Sem Terra, entre outros. A esses coletivos são imputados todo tipo de crime, violência e distorção justificando os próprios atos de violência e a injustiça a eles dirigidos. E nessa neurose coletiva, parte da grande massa populacional brasileira passa a projetar no outro, no seu igual, um sentimento de medo que, na realidade, é o medo de si mesma.

Nesse contexto, a branquitude, associada ao racismo, as desigualdades sociais e as relações de poder são combustíveis potentes para o acirramento da violência racista.

De acordo com Schucman e Cardoso (2014):

A branquitude significa pertença étnico-racial atribuída ao branco. Podemos entendê-la como o lugar mais elevado da hierarquia racial, um poder de classificar os outros como não-brancos, dessa forma, significa ser menos do que ele. Ser branco se expressa na corporeidade, isto é, a brancura e vai além do fenótipo. Ser branco consiste em ser proprietário de privilégios raciais simbólicos e materiais (p. 05).

Guerreiro Ramos (1957), ao afirmar que o “problema do negro brasileiro” seria, na verdade, uma “patologia do branco”, nos alerta para os elementos da branquitude que vão embasar o trato da questão racial no Brasil. Segundo o autor, uma visão exótica da população negra construída a partir dos estudos anteriores à década de 1950 contribuiu para que os negros se tornassem tema a ser pesquisado pelos especialistas. Ao refletir sobre a questão do negro a partir de sua própria experiência vital, reafirmando sua

identidade negra, Guerreiro Ramos propõe que uma sociologia autenticamente nacional poderia romper com essa perspectiva que enfoca o “negro tema”, analisando o “negro vida” e rompendo com uma visão eurocêntrica e homogeneizante da população negra no Brasil.

Assim, o problema do negro só existe quando acreditamos que a sociedade deveria ser composta por brancos. O negro é visto como problema porque o branco é a norma, o ideal a ser perseguido em nossa sociedade. Ramos (1957) aponta o caráter patológico da psicologia coletiva brasileira diante da adoção desse padrão estético branco em uma sociedade composta majoritariamente por negros e mestiços. I. (RAMOS, 1957, p. 128)

A adolescência e a juventude negra e pobres, faveladas, com a sua cor, suas roupas, sua linguagem, seu destemor, sua possibilidade de circulação no espaço urbano (mesmo com as insistentes tentativas de segregação racial nos territórios) se configuram nessa produção histórica da branquitude e do medo como coletivos ameaçadores. Esses mesmos coletivos confrontam corajosamente a violência. Uma das formas de enfrentamento tem sido o universo da cultura, da música, da arte, como por exemplo, a Cultura Hip Hop.

Souza (2016), ao estudar o movimento Hip Hop em Florianópolis afirma:

A grande parte destas populações se encontra em espaços urbanos de grandes cidades e sobre estes espaços dão formas as suas manifestações. Estes são espaços urbanos renegados ou esquecidos na cidade, mas que produzem formas de visibilidade, nem sempre aceitas e, muitas vezes, marginalizadas. E nessa conturbação urbana situo mais um dos tantos paradoxos que fazem parte do Movimento Hip Hop, ou seja, são em bairros e espaços da cidade em que a violência e a pobreza são mais atuantes que manifestações artísticas, dentro dessa Cultura Hip Hop, vão surgir para mudar a própria cidade nas quais estes espaços se encontram. Estes espaços não só passam a ser visibilizados, mas mudam a forma de visibilização dos mesmos (p. 103).

A análise da autora pode ser ampliada para interpretar a movimentação, as formas de contestação e circulação juvenil e negra em outros contextos urbanos brasileiros. Além do Hip Hop poderíamos citar muitas outras expressões de resistência dessa juventude: o funk, o charme, o pagode e os bailes blacks que aos poucos vão sendo retomados de forma ressignificada.

Se o negro de um modo geral é visto pelos poderes instalados e eivados de branquitude como ameaça, exterminá-lo também pode significar impedir a continuidade de toda uma geração e uma raça considerada inferior. Ativistas do Movimento Negro têm alertado para as novas formas de eugenia do século XXI já que o projeto de branqueamento da nação pós-abolição foi frustrado e a imigração europeia do século XIX e início do XX não conseguiu fazer com que o projeto de uma nação branca desejado pelas elites políticas, intelectuais e econômicas do pós-abolição se concretizasse.

Compreender o extermínio da juventude negra levando em conta os processos de dominação, a política de branqueamento e a mestiçagem que se instauraram no Brasil pós-abolição é um estudo que precisa ser feito com mais profundidade. E também é preciso compreender como o mito da democracia racial na sua forma perversa de se arraigar nas mentes e corações consegue, inclusive, atenuar a crueldade dessa situação amplamente atestada pelas pesquisas oficiais e denunciada pelos movimentos sociais. Tudo isso se torna ainda mais complexo no contexto das desigualdades socioeconômicas e com o acirramento do capitalismo que acarretam ainda mais violência e medo. Essa realidade merece análises muito mais densas do que aquelas que comumente são feitas pelo campo educacional quando se discute e investiga a juventude e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Sobre a ausência do aprofundamento da discussão sobre a juventude e a EJA populares e negras

na produção teórica educacional Arroyo (2017) lança uma série de indagações. O autor questiona até que ponto ao estudarmos os jovens e os adultos das periferias urbanas, a condição juvenil, a cultura, as desigualdades, os encarceramentos e os dados sobre o extermínio da juventude negra e pobre, em uma perspectiva crítica, compreendemos o quanto esses sujeitos vivem tempos de uma nova segregação social-racial. Essa segregação afeta, principalmente, a juventude popular. Indo mais a fundo, o autor questiona até que ponto esse tipo de análise tem discutido que estamos diante da juventude do medo. Segundo ele, os coletivos de educadores e educandos populares devem garantir espaços-tempos nas áreas do conhecimento ou em temas de estudo para compreender não somente o que dizem os dados estatísticos. É preciso entender que estamos diante de uma situação perversa: a produção de um medo mais radical que afeta a nossa juventude:

perder a vida por ser jovem, por ser negro, pobre, periférico. É o medo mais radical. A cor do medo é negra. O primeiro direito humano, o direito à vida, está ameaçado. Será conveniente ampliar essa condição de juventude do medo. Não só a extermínios, mas a ter de viver o direito à vida ameaçado pelo desemprego, subemprego, pela instabilidade e precarização de seus trabalhos, pela precarização dos espaços de seu viver: sem teto, sem transporte, sem-terra, sem serviços públicos de saúde e educação. Viver uma vida tão precária, sem horizonte, sem prazo é ser obrigado a viver na insegurança, no medo (ARROYO, 2017, p. 236-237).

É importante, então, compreender que a violência que incide sobre a juventude negra tem raízes históricas mais profundas. Quanto mais desiguais os sujeitos se encontram na vida social, mais o medo do outro, do diferente é produzido naqueles e por aqueles que ocupam o topo das relações de poder. Quanto mais se luta por justiça social e igualdade e os segmentos discriminados conseguem algum tipo de mobilidade

social e melhoria de condições econômicas e de vida, mais as elites têm medo de que eles se aproximem. E, ainda, que passem a almejar e disputar, em condições de maior igualdade, os lugares dos quais foram historicamente excluídos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Termos como quilombo, remanescentes de quilombos, comunidade negras atrelados a discursão de identidade fizeram parte deste artigo, discursões por tempos adormecidas, que emergem em um debate modo mais amplo, um debate agrário, identitário e geográfico presente no cotidiano destes grupos sociais.

Algo interessante que ainda desejo destacar é a forma como vem sendo conduzido este debate. Destaca-se a construção habitual da afirmação étnica, vivamente observada tanto nas relações e discursos cotidianos quanto na produção do espaço geográfico. Constitui-se aqui um território preñado de significados étnicos. Observando que, longe de apresentar-se como consenso, apresenta elementos dissociadores.

Nosso principal esforço está indiscutivelmente em contribuir com o debate acadêmico acerca da temática em questão, expondo e problematizando no processo de construção dos elementos materiais e simbólicos que concorrem para formação do território étnico quilombola.

A análise dos impactos da Lei nº 10.639/03, a partir de pesquisa no campo na Comunidade Quilombola Brejá dos Negros, localizada em Brejo Grande/Sergipe, destaca que mobilizações sociais deveriam ser consideradas para se projetar uma sociedade efetivamente inclusiva da educação e relações raciais. Entre essas ações, podem-se destacar: repensar os objetos de estudos nas pós-graduações, especialmente aqueles realizados por professores da Educação Básica para que esses reflitam a realidade na qual atuam; inclusão de itens expressivos nos instrumentos de avaliações das IES (Instituição de Ensino Superior) e de

cursos que levam em consideração a admissão desta temática nas matrizes curriculares; interlocução das IES com as demandas da Educação Básica no tocante ao tema como aspecto relevante das avaliações das IES pelo Inep; ampliação na oferta de cursos de Especializações aos professores da rede pública de ensino voltados para a temática, sobretudo com garantia de participação, sem prejuízos financeiros para os docentes, e dentro de sua carga horária de trabalho.

Além disso, também o acréscimo na oferta de vagas aos professores da rede pública de ensino nos mestrados e doutorados dos programas de pós-graduações e inclusão da temática em suas linhas de pesquisas; aumento na oferta de Cursos de formação pedagógica aos docentes do Ensino Superior para a discussão do enfrentamento pedagógico nos cursos superiores, especialmente nas licenciaturas nas IES; utilização de livros, material didático ou qualquer outra forma de expressão que contenha expressões de prática de racismo cultural, institucional ou individual na Educação Básica e no Ensino Superior; e ampliação de editais nas agências de financiamento para investigação dessa temática, entre outros (Deslandes, 2019).

Com tudo isso, talvez, nós não precisássemos reafirmar essas questões de forma tão recorrente em nossos textos e cotidiano. Poderíamos estar trabalhando, ainda mais, para que os princípios que condicionaram a promulgação da Lei nº. 10.639/03 servissem de base e condução de nossas ações nas escolas e na formação docente. Assim, poderíamos almejar em um horizonte muito próximo a presença de uma alteração epistemológica no currículo, principalmente nas relações sociais fundamentais, no tocante à diferença e a diversidade, no âmbito da sociedade brasileira.

Constituir essas conexões se faz premente para a democratização do saber escolar e, conseqüentemente, a superação do racismo. Deste modo, reiteramos o chamamento de Paulo Freire: “aos professores, fica o convite para que não descuidem de

sua missão de educar, nem desanimem diante dos desafios, nem deixem de educar as pessoas para serem ‘águias’ e não apenas ‘galinhas’. Pois, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda” (Freire, 1996, p. 56).

Não obstante as diferenças que existam entre as novas teorias sobre o racismo, comum a todas elas é a afirmação de que as novas expressões do racismo são disfarçadas e indiretas, e caracterizam-se pela intenção de não ferir a norma da igualdade e de não ameaçar o autoconceito de pessoa igualitária dos atores sociais. Não se quer significar com isto que as formas mais tradicionais e abertas de racismo, típicas das relações racializadas dos séculos XVIII, XIX e início do XX, deixaram de existir ou perderam em importância. Tencionamos apenas referir uma nova forma de expressão do racismo que procura conviver harmonicamente com a norma anti-racista, que, como uma erva daninha, nasce nas suas brechas. Também se deve referir que estas novas expressões de racismo, mais veladas e hipócritas, são tão ou mais danosas e nefastas do que as expressões mais abertas e flagrantes, uma vez que, por serem mais difíceis de ser identificadas, são também mais difíceis de ser combatidas.

Comum a todas estas atuais e mais veladas formas de expressão do racismo é também a sua capacidade de mutação ou transformação em expressões violentas. É como se o preconceito fosse um vírus latente ou adormecido, que corrói os tecidos sociais com violência discreta quando a norma da igualdade está saliente, mas que, quando encontra uma norma social qualquer que justifique a sua expressão mais virulenta, explode em fanatismo nacionalista e xenófobo. Paradigmáticos desta situação são os acontecimentos contra os marroquinos em El Ejido no sul da Espanha em fevereiro de 2000, contra os muçulmanos e árabes, em todo o mundo, depois dos atentados do dia 11 de setembro nos EUA, e também, ainda que em menor intensidade, contra os negros no Brasil depois que

algumas universidades públicas implantaram um sistema de cotas para estudantes “negros” e “pardos”.

A partir da análise realizada, concluímos afirmando que os referenciais presentes na nova legislação possibilitam a abertura a uma crítica decolonial, na medida em que expõem a colonialidade do saber e, ao mesmo tempo, propiciam a explicitação da colonialidade do ser, ou seja, possibilitam a mobilização em torno das questões veladas do racismo presente nas práticas sociais e educacionais no nosso país.

Outro aspecto que pôde ser evidenciado é o fato de pôr em discussão, nos sistemas de ensino e no espaço acadêmico, a questão do racismo epistêmico, ou seja, a operação teórica que privilegiou a afirmação dos conhecimentos produzidos pelo ocidente como os únicos legítimos e com capacidade de acesso à universalidade e à verdade.

O racismo epistêmico considera os conhecimentos não ocidentais como inferiores. No entanto, atualmente já não é possível negar a existência de histórias e epistêmes fora dos marcos conceituais e historiográficos do ocidente. Almejar desenvolver uma reflexão sobre o ensino de história e suas bases epistemológicas a partir da perspectiva.

Outra proposta das abordagens decoloniais em sala de aula requer operar uma mudança de paradigma como pré-condição para o reexame da interpretação da história brasileira. Essa mudança de paradigma implica também a construção de uma base epistemológica “outra” para se pensar os currículos propostos pela nova legislação, ou seja, novos espaços epistemológicos, interculturais, críticos e uma pedagogia decolonial.

Por fim, podemos considerar que a lei 10.639/03 pode criar condições, dependendo das perspectivas adotadas pelos sujeitos envolvidos, para o estabelecimento, no contexto educacional brasileiro, de conflitos, confrontos e negociações epistêmicas, pondo em evidência a diferença através do pensamento crítico de fronteira, pois essa legislação permite a visibilidade de outras lógicas históricas, diferentes da lógica dominante

eurocêntrica, além de pôr em debate a descolonização epistêmica.

REFERÊNCIAS

ALPORT, George Reid. **O Protesto Político Negro em São Paulo**. Rio de Janeiro, 2015.

AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza/CE: Universidade Federal do Ceará, 2016.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. **A África, a educação brasileira e a geografia**. In: BRASIL MEC/SECAD. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2020. p. 167-184.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ.**, São Paulo, São Paulo, 2018. V. 18, n. 3, p. 265-274.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Disponível em http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/10/planonacional_10.6391-1.pdf. Acesso em: 2 Set. 2023.

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, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/I9394.htm. Acessado em: 23 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**,

1996. Disponível em http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/10/planonacional_10.6391-1.pdf. Acesso em: 2 Set. 2023.
- CHERVEL, Andre. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.** Teoria & Educação, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 2019.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente.** 2.ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.
- CULTURA AFRO-BRASILEIRA. 2. **Lei de nº 10.639/03.** Educação- Práticas Pedagógicas, Organização- Brice Sogbossi- São Cristóvão: editoraUFS, 2007.
- DEL PRIORE, Mary. VENÂNCIO, Renato. **Uma Breve História do Brasil-** São Paulo: Editora: Planeta Brasil, 2018.
- DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais –da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (org). **História da Educação do Negro e outras histórias.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2017.
- DUMMENT, Michael. **Sobre Inmigracion y Refugiados.** Trad. Miguel Angel Cale. Madrid: Teorema, 2007.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse: textual analysis for social research.** London: Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social.** Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora UnB, 2001.
- FANON, Frantz. **Peles negras, máscaras brancas.** Rio de Janeiro: Fator, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** São Paulo: Ática, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GEMAA. **Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa.** Ações afirmativas. 2011.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana. **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, 2009.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e Educação no Brasil. In: LOPES, Eliane M. Teixeira; FARIA FILHO, Luciano M. de; VEIGA, Cynthia Greive. (Org.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e Educação no Brasil. In: SILVA, Eliane M. Teixeira; **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- GUIMARÃES, Luís Alberto Oliveira, 2000. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. **500 anos de educação no Brasil.** 2 ed. Belo Horizonte Autêntica;
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 2016.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de Pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2015.
- MOORE, C. **Racismo & Sociedade.** Belo Horizonte: Mazza Editora, 2015.
- MOORE, Carlos. **A África que incomoda.** Belo Horizonte: Naydala, 2018.
- Munanga, K. (2022). **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Anais do 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação (p. 1-17), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- OLIVEIRA, Luiz F. **Histórias da África e dos Africanos na Escola: as perspectivas para a formação dos professores de história quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular.** 2010. 237f. Tese (Doutorado em Educação) –Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2010.
- PINTO, Regina Pahin. A escola e a questão da pluralidade étnica. **Cadernos de Pesquisa,** Fundação Chagas, São Paulo, nº 55, 2015., p.-3-17.
- RAÇA, ETNIA E EDUCAÇÃO- IDENTIDADES CULTURAIS.** São Cristóvão: editoraUFS, 2015.
- ROCHA, Lauro C. A formação de educadores (as) na perspectiva etno-racial na rede municipal de ensino de São Paulo (2001-2004). In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2018, p. 201-218.
- SANTANA, J. . **Racismo & Sociedade.** Belo Horizonte: Mazza Editora, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro**. In BRASIL. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2019.

SILVA JR. Hédio. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2017.

Santos, D. J. S., Palomares, N. B., Normando, D., & Quintão, C. C. A. (2009). **Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar**. Dental Press J Orthod, 15(3), 121-124.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2020, p. 20-45.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TELES, Jorge Luiz; Mendonça, Patrícia Ramos (org). **Educação na diversidade: experiências de formação continuada de professores**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2016.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VAN DIJK, T.A. **Cognição, Discurso e Interação**. São Paulo: Contexto, 2004.

VAN DIJK. **Estructuras y funciones del discurso**. 12. ed. Madrid: Siglo Veintiuno Editores. 1998.

VAN DIJK T.A. **Racismo e Discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008.