

**O ENSINO DE HISTÓRIA PARA O FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES
E DE DIREITOS: A CONSTRUÇÃO DE UM PRODUTO DIDÁTICO NO
PROFHISTÓRIA**

Ícaro Amorim Martins¹

UFRN

icaroamorim04@yahoo.com.br

A construção de um produto didático voltado para o ensino escolar de História é uma tarefa da qual nenhum professor pesquisador situado no ProfHistória pode se esquivar. Trata-se de uma exigência desse programa de Mestrado ofertado em rede nacional, por conta da especificidade desse modelo de pós-graduação.

Na condição de professor da disciplina de História do ensino médio, compreendo que deve existir um compromisso pedagógico com a construção de um produto didático: que é direcionar, cada vez mais, a finalidade do ensino de história para a formação de sujeitos críticos e preparados para o exercício da cidadania. Ademais, conforme a temática de cada pesquisa, outras finalidades são estabelecidas, de modo que a narrativa do produto didático esteja condizente com os propósitos do ProfHistória e com as demandas detectadas em cada contexto imediato, assim como com a questão social que preocupa e baliza a prática pedagógica do historiador-professor.

Considerando o trabalho que envolve o desenvolvimento de um produto didático, detenho-me nesta escrita a apresentar o processo de construção do vídeo de curta duração “Identidade Negra: juventude, afirmação e empoderamento”. Tal produto didático resultou das conclusões obtidas de minha pesquisa com os estudantes da escola estadual CAIC Maria Alves Carioca, situada na periferia da cidade de Fortaleza, Ceará. Postado em 31 de julho de 2018 no *YouTube*, o vídeo apresenta estudantes autoidentificados como negros protagonizando falas que expressam sua consciência histórica acerca das relações étnico-raciais no Brasil. Sua elaboração constituiu em um esforço de traduzir em linguagem audiovisual aquilo que foi detectado e aprofundado na dissertação intitulada “Se eu não sou negra, eu sou o quê?: Da importância de

¹ Professor de História da rede estadual de ensino do Ceará. Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória).

discutirmos discriminação racial, interseccionalidade e empoderamento", orientada pela professora doutora Juliana Teixeira Souza.

A partir da problemática motivadora de minha pesquisa, decidimos pensar em um produto didático a ser usado nas aulas de História com o objetivo de fortalecer identidades e direitos de estudantes negros e de combater o racismo. Isso em observância à legislação que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, Lei 10.639/03, e sob a orientação das DCNs para Educação das Relações Étnico-Raciais. Depois de pronto, o vídeo foi articulado à unidade temática “O Brasil dos dias atuais”, que geralmente aparece no último capítulo dos livros didáticos do terceiro ano do ensino médio.

Para a definição dos temas, procuramos identificar as demandas do público jovem e tomamos como referência as angústias, expectativas e anseios de nossos próprios alunos. Por meio de questionários diagnósticos, detectamos a persistência e o escamoteamento da discriminação racial contra estudantes negros no ambiente escolar através das recorrentes situações de insulto racial vivenciadas e relatadas por eles e elas. Por outro lado, detectamos também uma nova forma de lidar com o racismo: o empoderamento de estudantes negros. O fenômeno do empoderamento nos foi colocado pelos próprios estudantes, que nos mostraram uma nova face do movimento negro, que tem se caracterizado, entre outros aspectos, pelo uso tático da Internet para visibilizar diversas pautas de reivindicação. Consequentemente, o debate sobre interseccionalidades norteou nossas reflexões, haja vista que, no processo de empoderamento, prevalece a denúncia de diferentes estruturas de opressão que recaem sobre a pessoa negra, no sentido de advertir para a existência de diferentes lugares de fala (identidades) que se superpõem dentro do conjunto da categoria negro.

Ao longo do trabalho que realizamos, tornou-se evidente o interesse dos estudantes – que são filhos de trabalhadores, moradores de periferia num grande centro urbano, como tantos outros estudantes da rede pública de ensino – em relatar não apenas suas experiências e referências culturais, mas, sobretudo, em construir uma inteligibilidade sobre o tempo presente que tem como marca distintiva o esforço em sublinhar sua pertença à história e cultura dos afrodescendentes. Muitos outros profissionais de História devem estar se defrontando com esse fenômeno e talvez seja

por isso que se debruçar sobre a temática da educação para as relações étnico-raciais não seja uma proposta nova no âmbito do ProfHistória. No conjunto da produção científica dos programas de Mestrado Profissional em Ensino de História, encontramos, no portal eduCAPES², quinze dissertações cuja temática perpassa a educação para as relações étnico-raciais. Por conta disso, antes de definir como os temas e questões até aqui levantados seriam abordados no vídeo, pareceu-nos pertinente verificar o que foi feito pelos professores que defenderam suas pesquisas em 2016, de modo a assegurar que pudéssemos contribuir para o avanço dos debates.

No que concerne às pesquisas do ProfHistória mencionadas anteriormente, podemos perceber que elas se ocuparam em perscrutar os desdobramentos tangíveis e possíveis da lei 10.639/03 e suas Diretrizes. No geral, os professores e professoras lançaram mão da legislação educacional para justificar a relevância social de seus trabalhos, reconhecendo o movimento negro como sujeito histórico das conquistas em prol de um currículo escolar comprometido com a luta antirracista.

Na maioria dos casos, a legislação também serviu como fonte histórica, assim como entrevistas concedidas, predominantemente, por docentes. Estes foram os mais interrogados sobre o cotidiano escolar, no que concerne às possibilidades e desafios de abordar a história e cultura africana e afro-brasileira, através de recursos disponibilizados pelo Estado, como o livro didático, e de instrumentos pedagógicos criados pelos pesquisadores como produto de ensino a ser usado em sala de aula: *blog*, *web site*, caderno de atividades em PDF, guia de enfrentamento à intolerância religiosa e lista de filmes e livros. Os objetivos desses produtos consistiram em fortalecer identidades, combater o racismo, reavaliar o papel do negro na história, ressaltar a contribuição de afro-brasileiros na cultura nacional, desconstruir estereótipos negativos, evidenciar a trajetória de vida de afro-brasileiros talentosos, como pintores e músicos.

Para a professora Sandra Aparecida Marchi, a questão da formação de professores de História é primordial, e por isso escolheu investir na elaboração de um curso de formação continuada com a temática das relações étnico-raciais para escrever sua dissertação. A professora Ana Carolina Mota da Costa Batista também focou na formação de professores, e criou uma plataforma *online*, “A Voz do Professor”, para a

² <https://educapes.capes.gov.br/simple-search?query=profhist%C3%B3ria>. Acessado em 14 de fevereiro de 2018.

disponibilização de módulos temáticos, a fim de que eles pudessem se capacitar para atender alunos pertencentes a comunidades remanescentes do Quilombo Sobara, no estado do Rio de Janeiro. Já a professora Maria Sherol dos Santos criou uma *web site*, onde ela coleta, organiza e posta materiais e atividades a serem usadas na sala de aula do Ensino Fundamental Séries Iniciais e Finais.

Vale sublinhar que Marchi (2016), Batista (2016) e Santos (2016) assinalaram a existência de lacunas referentes à história do povo negro brasileiro não só no currículo escolar, mas também no currículo dos cursos de História das Instituições de Ensino Superior. Daí o motivo de se dedicarem à elaboração de produtos didáticos voltados à formação continuada de professores, pois estes são os profissionais do ensino responsáveis por tornar a escola um lugar mais agregador e inclusivo.

Compartilhamos do entendimento de Marchi de que a escola é espelho da sociedade e, por isso, vem reproduzindo termos injuriosos contra negros. Salientamos que nosso questionário “Discriminação Racial na Escola e Empoderamento de Estudantes Negros” apontou experiências de uso de ataques depreciativos cujo autor foi o próprio professor e, até mesmo, a direção escolar.

O livro didático também foi objeto de estudo de algumas dissertações que se debruçaram sobre o currículo escolar de História e a necessidade desse currículo contemplar a história e cultura africana e afro-brasileira. A professora Lorraine Janis Vieira dos Santos Nazário averiguou as mudanças ocorridas em duas coleções didáticas de História após a incorporação da Lei 10.639/03 no edital do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, em 2011, de modo a saber como se deu a representação do negro. Sua intenção foi dimensionar o esforço das editoras em atender as demandas educacionais sistematizada nas Diretrizes. Ela reconheceu que “houve uma busca por positivar o olhar sobre o negro e dar maior destaque a algumas figuras históricas” (NAZÁRIO, 2016, p. 74). Considero, portanto, que os livros didáticos foram incrementados com a temática em questão, o que já se configura uma mudança importante, um avanço. Entretanto, também concordo com Nazário quando ressalta a permanência e a predominância das sínteses históricas eurocêntricas.

As conclusões de Nazário (2016) dialogam com as conclusões de Marcello de Assunção (2016), que, além de analisar os impactos da obrigatoriedade da história e

cultura africana e afro-brasileira como conteúdo no livro didático, elaborou parâmetros de produção e avaliação a serem considerados na análise das coleções didáticas. Ele comparou a mesma coleção (mesmo autor, mesmo título, mesma editora) em uma edição aprovada pelo PNLD em 2003 e outra aprovada para o triênio 2014/2016. Após análise comparativa, Assunção (2016) destacou o pouco esforço das editoras em inserir pesquisas historiográficas acerca das relações étnico-raciais produzidas no período.

As conclusões de Nazário e Assunção nos leva à compreensão de que incluir a temática em questão nos livros didáticos não basta, pois essa inclusão pode ser feita de forma desconectada dos textos principais, por meio de *box* e dicas de filme, por exemplo, sem revisão efetiva da lógica eurocêntrica que predomina na narrativa histórica. Nesse sentido, se as sínteses históricas permanecem imóveis, as análises sobre os livros didáticos tendem a chegar às mesmas conclusões, conquanto, após o PNLD de 2011, essas análises tenham de acrescentar o fato cumprimento da Lei 10.639/03. Para a constituição de um ensino de História que concorra para a educação das relações étnico-raciais, é fundamental suplantando as exigências legais, revisitando a historiografia brasileira e tecendo narrativas que não sejam de “dominação global”, como assinalou Trouillot, citado por Conceição (2015).

No que se refere a relato de experiência docente, encontramos a dissertação da professora Cristiane Lemos. Durante dois meses, para três turmas de 3º ano do Ensino Médio, em duas aulas de História por semana, ela desenvolveu oficinas dentro de um tema geral: racismo e suas implicações históricas e sociais. Seu objetivo foi de demonstrar a construção da narrativa histórica do racismo no Brasil e ressaltar a luta do movimento negro contra a discriminação racial. Lemos (2016) usou as entrevistas como fonte de análise da consciência histórica expressa pelos estudantes, assim como nós, elegendando a os escritos de Jörn Rüsen como uma das principais referências teóricas.

Lemos apresentou propostas de análise de fontes históricas para suscitar o debate acerca dos seguintes subtemas: “O racismo tem História!”, “A luta dos movimentos sociais negros também têm História!”, “Jornais Negros”, “Frente Negra Brasileira” e o “Estatuto da Igualdade Racial”. Assim, ela trabalhou com charges do cartunista Maurício Pestana, com o filme “Vista minha pele” e com os vídeos “Igualdade de tratamento e oportunidades”, “Racismo no Brasil”, “Preto no Branco – Nem tudo é o

que parece”, “Seminário Juventude Negra: Preconceito e Morte”. Todos esses recursos didáticos foram utilizados para explicar aos estudantes que as cotas raciais consistem em políticas de ações afirmativas que buscam reparar a dívida histórica do Estado brasileiro para com as populações negras.

Destacamos ainda dois trabalhos que articularam linguagens artísticas com o ensino de História. Joana D’arc Araújo da Silva elaborou um caderno de atividades em PDF, tomando como ponto de partida a vida e a obra de dois pintores negros brasileiros cuja carreira se destacou no final do século XIX: Estevão Roberto da Silva e Antonio Rafael Pinto Bandeira. Já o professor Carlos Eduardo Valdez Silva escolheu a música como recurso didático para elaboração de atividades, a partir da criação do *blog* “*Orin, a Caixa da Música*” onde sistematizou uma lista de músicas que podem suscitar o debate sobre a questão étnico-racial.

Confrontando essa produção com os objetivos que nós perseguimos, é possível perceber que nossa proposta se distingue por priorizarmos a fala dos estudantes, expressa nos relatos orais e escritos, que se tornaram nossa principal fonte de análise. Em princípio, essas informações foram levantadas para que pudéssemos ter acesso à cultura juvenil, tomássemos em consideração seus conhecimentos prévios e seu contexto social imediato, que serviriam como referência para a construção de nosso produto didático. Mas, ao longo da pesquisa, começamos a considerar a possibilidade de produzir material didático a partir dos depoimentos dos estudantes, testemunhos de situações de insulto racial e de atitudes de empoderamento manifestadas na escola.

A decisão pareceu coerente com a própria trajetória da pesquisa, sempre buscando reafirmar a importância de situar os estudantes no centro do processo de ensino-aprendizagem. Nosso produto didático foi construído em virtude da colaboração e da participação dos estudantes, jovens de periferia urbana marcados pelo uso dos meios de comunicação de massa e pelo consumo de bens de mercado.

Nesse sentido, abrimos mão de sermos prescritivos ou de relatar experiências docentes, uma vez que compreendemos que o estudante do ensino médio apresenta inquietações e recomendações próprias de sua condição juvenil, sendo ele mesmo protagonista de reivindicações sociais.

Produzimos nosso vídeo e o intitulamos de “Identidade negra: juventude, afirmação e empoderamento”. Isso porque todos os estudantes que aparecem em nosso produto didático não abrem mão de serem reconhecidos como negros à medida que afirmam sua identidade em diferentes espaços de convívio social e exigem respeito à sua escolha. Eles exigem respeito, inclusive, daqueles que buscam arbitrar quem tem legitimidade ou não de se afirmar pessoa negra.

Nosso vídeo consiste num conjunto de entrevistas fornecidas por estudantes negros sobre seus lugares de fala (jovens negros de periferia urbana). Iniciamos com os relatos dos estudantes sobre manifestações racistas de familiares. Em seguida, apresentamos casos de insulto racial sofridos por esses estudantes no ambiente escolar e que marcou suas vidas. Na sequência, apresentamos depoimentos que evidenciam orgulho étnico-racial. Seguimos a narrativa demonstrando que, mesmo empoderados, os estudantes ainda falam sobre as dificuldades de sustentar sua identificação social diante de múltiplas opressões. Por fim, apresentamos o horizonte de expectativas desses estudantes, aquilo que vislumbram como futuro e que desejam realizar concretamente.

Compreendendo que a escola é um espaço construído e vivido por cidadãos, colocamos em cena estudantes refletindo sobre situações do tempo presente e que fazem parte do seu cotidiano. Isso porque entendemos que a percepção dos estudantes deve ser levada em consideração como fonte de análise histórica, com a finalidade de que o ensino de conteúdos curriculares seja pensado em conexão com o local de atuação onde as juventudes atuais vivenciam suas experiências. A historiadora Flávia Eloisa Caimi sintetiza nosso argumento: “para ensinar história a João é preciso entender de ensinar, de história e de João” (CAIMI, 2009 p. 71). Avaliamos que essa preocupação nos possibilitou gerar um recurso que não é elemento estritamente ilustrativo e comprobatório, mas que suscita a identificação, a formulação de problemas e a construção de conhecimentos. Nesse sentido, propomos um recurso possível de ser articulado com conceitos estruturantes da disciplina de História: sujeito histórico, memória, identidade, contradição e multicausalidade.

A partir do preenchimento do questionário “Discriminação racial e empoderamento de estudantes negros na escola”, realizado na segunda semana de março de 2018, durante as aulas de História, selecionamos os casos de insulto racial sofridos

por estudantes que marcaram ser negros (as) e empoderados (as), e quais os símbolos escolhidos para demonstrar sua identidade. Salientamos que o questionário foi distribuído para todos os alunos das quatro turmas de terceiro ano e das cinco turmas de segundo ano do Ensino Médio, o que representou 92% do total líquido de alunos matriculados nessas turmas, haja vista que 8% dos alunos que constavam na lista de frequência (chamada) estavam ausentes nas específicas datas de aplicação. Nenhum questionário foi devolvido totalmente em branco, pois ninguém se negou a respondê-lo. Optamos por essas turmas, uma vez que elas já haviam participado de abordagens anteriores referentes a este trabalho, o que não havia acontecido com as turmas de primeiro ano do ensino médio, pois eram compostas por alunos novatos na escola.

Aplicamos o questionário para 231 estudantes, dos quais 154 se autoidentificaram como negros, marcando “sim” como opção para a pergunta “Você se considera negro?”. Entre estes, 88 alunos se autoidentificaram negros empoderados, marcando a opção “sim” para a pergunta “Você se considera empoderado?”. Convidamos pessoalmente os estudantes negros empoderados para gravar entrevistas que seriam utilizadas no vídeo, pois nos pareceu o perfil mais inovador. Mas nem todos apresentaram disponibilidade ou disposição para serem gravados. Após várias tentativas de marcar uma data comum para a gravação, fechamos um grupo de 14 estudantes, dos quais 10 compareceram no dia agendado.³ A aplicação dos questionários foi um procedimento metodológico fundamental para encaminharmos a pesquisa para a etapa de elaboração do produto didático. Isso porque ele possibilitou a configuração do grupo de alunos que optaram por aparecer em nosso vídeo.

Para a gravação do vídeo, o roteiro de entrevista foi exatamente o mesmo do questionário supracitado, mas os estudantes deram ênfase àquilo que elegeram como imprescindível de ser dito. Eles não foram impedidos de falar. Algumas entrevistas foram dadas em meio a lágrimas, por conta da sensibilidade dos estudantes e das emoções que acompanharam os relatos de situações vivenciadas, especialmente os que

³ Todos os 88 estudantes negros empoderados foram convidados para gravar entrevista para nosso vídeo. Entretanto, muitos apontaram não poder estar presente no sábado de manhã, assim como não estar preparados para serem gravados. Alguns alegaram não estar preparados para algo “tão importante”, depois que o caráter do vídeo foi explicado. Não houve qualquer insistência por parte do professor pesquisador, em respeito à decisão espontânea e primeira dos estudantes. Destacamos que os dez estudantes que compareceram no dia da gravação chegaram municiados com as autorizações de uso de imagem e de voz assinadas por seus responsáveis legais.

se referem à humilhação pública. Outras entrevistas foram dadas em tom de indignação, por conta do compromisso social dos estudantes em “mudar a sociedade”. Tivemos também entrevistas cheias de sorriso e graça, por conta do potencial criativo de estudantes que não desistem de querer um mundo melhor.

Diante de relatos longos e cheios de informação, tivemos que operar com critérios de edição das entrevistas. Tivemos que decidir o que seria colocado em cena. Iniciamos o trabalho de transcrição e leitura dos relatos orais dos estudantes, a fim de determinarmos o roteiro do nosso vídeo. Optamos por esmiuçar os seguintes subtemas: contexto familiar, casos de insulto racial na escola, empoderamento de estudantes negros e horizonte de expectativas.

No que concerne ao contexto familiar, buscamos demonstrar os primeiros contatos dos estudantes com práticas discriminatórias, assim como o processo de estranhamento e desaprovação dos jovens diante do comportamento racista de seus parentes. Os relatos se deram na tentativa de lembrar a primeira vez ou as repetidas vezes em que eles ouviram ou viram situações de insulto racial no seu espaço de convívio mais próximo:

“Antes, eu me sentia meio que retraído, me sentia oprimido, entendeu? Antes eu guardava isso mais pra mim, porque eu cresci em uma família de gente negra, né, só que dentro da minha família sempre teve piadas, então, eu sempre fui crescendo com isso e, por conta da minha convivência, eu acabei perdendo o foco de quem eu realmente era.” (GSO, 18 anos, 2º ano E, 2018)

“A minha avó é branca, mas o meu avô é negro. Então, muitos membros da minha família, como meu avô foi embora cedo da minha família, eles foram muito reprimidos pela minha avó. Eles falam que eles não são negros, que eles são pardos, que... é, minha tia ficou um bom tempo sem andar no sol, eu também fazia a mesma coisa que ela, achando que ela ia clarear por causa disso, sabe? Tipo, se ela não fosse no sol, ela não ia escurecer, porque negro não fica vermelho, negro fica mais preto. Aí sempre teve isso. Eles gostam de alisar o cabelo, já tentaram alisar meu cabelo, 11 anos eu já tava alisando meu cabelo no salão, usando alisante. As minhas primas também nenhuma gosta. Ninguém da minha família gosta de se reconhecer como negro. E, eu fui o diferencial da minha família, porque, quando eu comecei a me reconhecer como negra, eu passei a tentar propagar isso pra minha família. Só que eles não aceitam. Eles ficam reclamando: “A Sandy tá tão negra, tem que parar de andar no sol. Vamos fazer alisante”. (SLSC, 18 anos, 3º ano B, 2018)

O jovem GSO cresceu ouvindo piadas que o convenceram, por um período da vida, que ser negro era motivo de zombaria e que isso se dava com fins de inferiorização. Isso fez com que durante muito tempo tivesse dificuldade de identificar quem ele realmente era. Ou seja, na percepção atual de GSO ele sempre foi negro, mas sua família contribuiu apenas para enfraquecer seu processo identitário através do escárnio, fazendo com que ele se retraísse em sinal do sentimento de opressão.

No caso da família de SLSC, foram muitas as tentativas de deixá-la mais clara, ou atenuar as marcas da ascendência negra. A recomendação do uso de cremes alisantes e de chapinha, a proibição de andar sob o sol e a reclamação de parentes com relação a ela estar “tão negra” são atitudes que denotam processos de fuga da caracterização como pessoa negra por parte de gerações anteriores à SLSC, que agora tenta “propagar” o orgulho de ser negra para sua família, não obtendo, contudo, êxito. Interpretamos que a avó de SLSC alimentou um posicionamento de escamoteamento, compelindo seus filhos e netos ao entendimento de que seus traços físicos devem ser remodelados, de modo a se aproximar o máximo possível do padrão branco europeu de beleza. Na condição de chefe de família, inferimos que a avó de SLSC cuidou para que seus filhos e netos sofressem o menos possível por conta das marcas corporais herdadas do pai de seus filhos e do avô de seus netos, uma vez que o patriarca da família era negro.

Dentro de casa, GSO e SLSC percebem hoje a persistência do racismo nas relações interfamiliares, e já compreendem como a discriminação racial no Brasil está atrelada às marcas distintivas que são atribuídas ao corpo negro, variando conforme tonalidade da pele, textura de cabelo e formato de rosto. Ainda assim, eles não abrem mão de ser diferentes de seus familiares quanto à afirmação identitária e tecem crítica às recomendações sociais dadas por seus próprios pais/tios/avós.

No que concerne aos casos de insulto racial na escola, nosso vídeo apresenta os depoimentos das estudantes AL, RSR e SLSC. Elas revelaram situações em que vivenciaram o peso da ridicularização pública por conta de suas características físicas. AL não esqueceu o dia em que foi chamada de “macaca”, RSR lembrou-se de quando foi chamada de “escrava” e SLSC foi chamada de pata feia, referência ao apelido da personagem Hebe Marreca no desenho animado *Chicken Little*. Mas nenhuma abre mão de serem reconhecidas como negras na escola. Em suas falas, como no discurso de

outros colegas, se torna evidente a necessidade de atentar para vários lugares de fala reivindicados pelos estudantes, que interseccionam classificações identitárias de si mesmos, com a finalidade de denunciar situações de opressão e de fortalecer bandeiras de luta como podemos observar nos depoimentos a seguir:

Eu sou o que eu sou. Eu vou erguer minha cabeça e seguir adiante, mesmo com tanto preconceito, porque eu não sofro preconceito apenas por ser negro, por tantos outros fatos que eu também convivo e sofro preconceito diariamente. Então, pra mim, eu defendo a causa, assim também como eu defendo a causa LGBT e tantas outras coisas que eu respeito muito. (GSO, 18 anos, 2º ano E 2018).

Você ser negro é difícil. Você ser negra periférica é difícil. Aí você ser negra, mulher e periférica é muito mais difícil, né? E aí a gente vem encontrando, a gente encontra diversas, diversos obstáculos, né? Como muitas vezes nos é negado o direito de ir e vir, que é um direito simples, que é um direito que era pra ser... É um direito de todos. (FWS, 18 anos, 3º ano C 2018).

Sublinhamos que, mesmo sendo interrogado sobre preconceito racial, GSO inclui em seu discurso a defesa pela “causa LGBT”. Ele sente a necessidade de se afirmar negro, assim como de se afirmar *lgbt*. São duas classificações que ele faz de si mesmo, alegando serem também os motivos pelos quais sofre preconceito. Como colocado pelo antropólogo Fredrik Barth acerca do reconhecimento identitário, este deve ser contextualizado e relacional, de modo que o mesmo sujeito pode assumir múltiplas identidades, caso de GSO.

Já a aluna FWS intersecciona gênero, raça e classe como um conjunto característico de si mesma, chamando a atenção para a necessidade de combate ao machismo, ao racismo e à desigualdade social que pode ser percebida pelo bairro de moradia. No vídeo, ela aparece questionando a persistência de práticas racistas, a permanência de um padrão de estética do tipo europeu, a exígua presença de atores negros na grande mídia nacional e o papel que esses atores cumprem nessa mídia, pois geralmente interpretam personagens subalternos (escravos), marginalizados (favelados) ou filha/mãe/avó de uma família desestruturada.

Quando menciona as opressões sobrepostas sobre a mulher negra periférica, a estudante FWS apresenta dados que corroboram a validade do uso do conceito de interseccionalidades para explicar o fenômeno social. Para a elaboração de nosso produto didático, este conceito foi fundamental, no sentido de que nos ajudou a

compreender a solicitação de respeito com relação às variantes que perpassam a condição de ser jovem negra. Alicerçados nesse conceito, avaliamos ser imprescindível a presença de diferentes formas de ser e de se afirmar jovem negra. Nossa referência intelectual para tomar essa decisão foi a filósofa Angela Davis (2016), uma vez que ela se debruça sobre as interseccionalidades buscando contemplar as especificidades de grupos de mulheres pertencentes ao conjunto político-identitário mulher negra.

Ressaltamos que, no prefácio da edição brasileira da obra de Angela Davis **Mulheres, Raça e Classe** (2016), a filósofa Djamila Ribeiro reputou o livro como fundamental para a compreensão do conceito de interseccionalidade, que conduz a uma nova atitude de enfrentamento das opressões, sem o dogmatismo da esquerda marxista, que, em outros tempos, centralizava a luta por igualdade na questão de classe, qualificando o racismo e o machismo como problemas menores do que os problemas estruturais econômicos. Para ela, a obra de Angela Davis é “essencial para quem pensa um novo modelo de sociedade” (DAVIS, 2016, p. 4). Angela Davis e Djamila Ribeiro têm vocalizado um movimento de empoderamento de mulheres negras, que são destacadas aqui por conta da repercussão dos discursos dessas mulheres na vida de jovens estudantes negras da escola onde leciono. Uma evidência disso é que a maioria das entrevistas foi concedida por jovens negras, que apresentaram discursos contundentes:

“Eu sou negra sim. Não é por eu ter cabelo liso que eu não sou negra. Não é por eu não sofrer uma discriminação tão forte, que as pessoas acham que eu não soffro.” (RSR, 18 anos, 2º ano D 2018).

“Teve certo dia aqui na escola que a diretora chegou a dizer que eu não era negra o suficiente porque eu não tinha o “cabelo pixaim”. Ela usou o termo “pixaim” comigo, meu nariz não era “grande”, eu não tinha o “quadril largo”, então eu não era negra o suficiente. E isso é muito difícil pra mim, porque, se eu não sou negra, eu sou o quê?” (SLSC, 18 anos, 3º ano B 2018).

No momento da entrevista, a estudante SLSC chorou quando perguntou, olhando para a câmera: “se eu não sou negra, eu sou o quê?” A pergunta não parecia dirigida apenas a quem lhe entrevistava, parecia ser um apelo a todo mundo. Seu choro foi de aflição por ter sido questionada quanto à sua identificação social. Seus traços físicos não denotam, para a diretora escolar, as marcas de uma pessoa negra, mas ainda assim SLSC só consegue se perceber dentro dessa categoria. Para RSR, seu cabelo liso não a impede de ser negra, pois ela sente o racismo por conta de sua pele. Foi de forma muito

emocionada que ela relatou ter tentado clarear sua pele e se tornar branca, após ficar “de molho” em uma bacia debaixo do chuveiro como resposta a uma situação de insulto racial vivenciada na escola.

No caso da categoria negro, sua importância se dá por se tratar de uma identidade política que contempla a luta por direitos. É importante para o movimento negro, e também para o Estado, que essas categorias de raça/cor sejam estabelecidas, sobretudo, porque desde 1988 (direito dos quilombolas à terra) e nos anos 2000 (cotas, políticas afirmativas), a identificação étnica tem feito parte de um conjunto de estratégias mobilizadas por grupos historicamente excluídos com intuito de melhor se organizarem e encaminharem suas demandas. Se, antes, raça era um conceito usado como critério discriminatório, agora passa a ser usado na luta contra a discriminação.

Vale sublinhar a complexidade que envolve a classificação de cor e raça. Para Simon Schwartzman (1999), em análise de dados sobre as etnias dos brasileiros em 1998, é necessário considerar as variantes que incidem no processo de autoclassificação tais como a origem, as condições sociais, a escolaridade e a idade de cada pessoa.

A classificação por cor/raça é uma estratégia política, atende uma demanda do movimento social, mas coloca um problema do ponto de vista teórico. O Brasil tem uma população diversa porque não é composta apenas por pretos e brancos. Então, qual o limite demarcado utilizado para distinguir os negros dos “outros”, ou seja, onde começa e onde termina nitidamente o terreno do ser negro? Por critérios objetivos (origem, lugar, língua etc.) não é possível estabelecer os limites dessa fronteira. Nesse contexto de luta política, Barth (2000) se torna uma referência fundamental, por definir que grupos étnicos não se delimitam por diferenças objetivas, mas por símbolos que são escolhidos, em detrimento de outros possíveis, podendo ser alterados ao longo do tempo. Os emblemas da diferença não são fixos, nem pressupõem isolamento (geográfico, linguístico, cultural etc.), pois os grupos se organizam conforme processos de inclusão e exclusão. Em nossa pesquisa, confirmamos que as fronteiras não são nítidas e os símbolos da diferenciação são vários.

Além de compreender a flexibilidade do conceito de etnicidade, a antropóloga Manuela Carneiro da Cunha (2009) percebe que, sendo uma forma de linguagem, a etnicidade é usada para designar não só grupamentos étnicos, mas também uma

comunidade política, ou seja, como um lugar de fala diferenciado de outros lugares de fala. Tratando-se de demarcar sua especificidade com fins de legitimação, essa estratégia discursiva serve aqui para compreender os processos de adscrição de pessoas em etnias negras, que são muitas no Brasil e que ainda se deparam com divisão dessas pessoas em cores que suplantam as duas alternativas oficiais: pardo e preto.

Para alguns estudantes negros, reconhecer sua identidade étnico-racial pressupõe assumir a origem africana com deferência às divindades ancestrais (orixás), demonstrando sua religiosidade. Para outros, ser negro exige exaltar pessoas negras que se tornaram ícones seja pela luta contra a escravidão, seja pela militância, a partir do uso de camisetas, bolsas e acessórios com o nome ou mesmo a imagem dessas pessoas. Existem aqueles que optam pelo uso de roupas, brincos, pulseiras e colares em “estilo afro”. Há também aqueles que assumem o cabelo *black power* como um sinal de sua negritude, além daqueles que escolhem um gênero musical para curtir e propagar que seja de *roots* (raiz) negra, como o *reggae* e o *rap*.

Para algumas meninas, o símbolo deve ser assumir os cabelos crespos. Para outras, ter cabelo liso não as impede de ser negras, pois podem fazer *box braid* (tranças), usar roupas em “estilo afro” e ouvir música negra. Existem ainda aquelas que não abrem mão de usar o turbante como insígnia. Indubitavelmente, não é admissível eleger o símbolo axiomático que define a fronteira entre o negro e o não negro, pois jovens negros diversificaram quanto aos emblemas identitários.

Finalizamos o vídeo “Identidade negra: juventude, afirmação e empoderamento” procurando apontar que nossos jovens negros estudantes têm horizonte de expectativas que extrapolam os limites daquilo que vivenciam cotidianamente.

Na maioria dos casos, os anseios individuais dos estudantes coincidem com suas bandeiras de luta. Seus projetos estão relacionados a uma atitude de empoderamento. Sendo assim, seus objetivos de vida estão em consonância com os objetivos de nosso produto didático. Isso porque todos nós queremos contar outras e novas histórias, que traduzam a competência intelectual das populações negras brasileiras, assim como suas formas de expressão cultural e de vocação artística.

Destacamos que os jovens negros estudantes que aparecem em nosso vídeo são criativos, propositivos e críticos. Eles estão manifestando uma nova face de fazer

movimento social, com táticas e estratégias deste milênio, por isso precisamos atentar para suas falas e atitudes, para não pensarmos apenas com o arcabouço teórico do século passado a vida da juventude do tempo presente. Seus projetos existem, ocupam lugar em suas consciências e, em nosso entendimento, merecem ser realizados.

Vale informar ainda que uma sequência didática (oficina de História) foi elaborada com a finalidade de explorar as possibilidades de uso de meu produto didático. Situada na segunda parte do terceiro capítulo de minha dissertação, na sequência didática abordamos conteúdos que comumente aparecem nos últimos capítulos dos livros didáticos de História voltados para o terceiro ano do ensino médio, estabelecendo como marco inicial a década de 1980, destacando a Constituição de 1988 como um momento de inflexão na história dos direitos de cidadania no Brasil.

Na escolha do conteúdo a ser problematizado, pensamos naquele que permitisse o máximo de conexão possível com as questões apontadas nos relatos discentes. O que sugerimos, portanto, é uma abordagem de construção do conhecimento histórico a partir da conexão da unidade temática já presente no livro didático com nosso produto didático, a fim de conduzir o processo de ensino-aprendizagem na direção de propiciar a prática de pensar historicamente.

Realizamos nossa sequência didática em consonância com o décimo terceiro princípio do ensino disposto na LDB. Metodologicamente, propomos um trabalho de investigação com procedimentos de pesquisa próprios da história como ciência de referência. Estamos embasados na proposta de “produção metodizada do conhecimento histórico” no ambiente escolar, sistematizada pela historiadora Margarida Maria Dias de Oliveira (2010), professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Finalizo este texto compartilhando a consideração de que o ensino de História pode ser utilizado para ajudar os estudantes a definir de forma mais refletida os rumos de seus próximos passos, a partir da ampliação de seus horizontes de expectativas. O ensino de História pode ser utilizado para traçar planos que traduzam nossos compromissos sociais e nossa ética, na perspectiva de que essa ética seja condizente com um projeto de sociedade que preze por todas as vidas e que garanta justiça social.

Vida longa ao ProfHistória!

Referências Bibliográficas

ASSUNÇÃO, Marcello Gomes de. **Parâmetros para produção e avaliação do livro didático de História – Aprendizagem histórica e a lei 10.639/2003**. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica.

BARTH, Fredrik. 2000. **O Guru, o Iniciador e Outras Variações Antropológicas** (organização de Tomke Lask). Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria. 243 pp.

BATISTA, Ana Carolina Mota da Costa. **Relações étnico-raciais na voz do professor: os debates curriculares no contexto quilombola**. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, EdUFF, vol.11, n.21, pp.17-32, 2006. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042006000200003>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira. **Interrogando discursos raciais em livros didáticos de História: entre Brasil e Moçambique - 1950-1995**. Tese (Doutorado em História), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

CUNHA, Manuela Carneiro. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Editora COSAC NAIFY, 2009.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: Alguns Apontamentos Históricos. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, EdUFF, vol.12, n.23, pp.100-122, 2007.

GÊNOT, Luana de Souza Martins. **#SIMAIGUALDADERACIAL: análise discursiva de depoimentos sobre raça no Facebook**. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais), Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro.

LE MOS, Cristiane Alves de. **Tecendo caminhos para a aplicação da Lei 10.639/03: um relato de experiência em turmas de 3º ano da rede pública**. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MARCHI, Sandra Aparecida. **Por um ensino de várias cores: formação de professores a luz da história e cultura afro-brasileira e africana**. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria

NAZÁRIO, Lorraine Janis Vieira dos Santos. **A lei e os livros: transformações na produção didática após a Lei 10.639/03**. 2016. 72 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **História: ensino fundamental (Coleção Explorando o Ensino; v. 21)**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

RÜSEN, Jörn. **História Viva: Teoria da História III – Formas e funções do conhecimento histórico**. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

ANPUH-Brasil – 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Recife, 2019

SANTOS, Maria Sherol dos. **História da África e cultura Afro-brasileira no currículo de História: propostas de trabalho.** 2016. 51 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SCHWARTZMAN, Simon. **Fora de Foco: diversidade e identidades étnicas no Brasil.** Rio de Janeiro: Novos Estudos CEBRAP, 55, Novembro 1999, pp. 83-96.