



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DINÂMICAS
TERRITORIAIS E SOCIEDADE NA AMAZÔNIA – PD TSA
ÁREA: INTERDISCIPLINAR



Maria Neide Silva Moraes

ENSINO MÉDIO E JUVENTUDE NEGRA: NARRATIVAS E IDENTIDADES
AFRODESCENDENTES NA ESCOLA PÚBLICA EM MARABÁ

MARABÁ, PARÁ
2017

Maria Neide Silva Moraes

**ENSINO MÉDIO E JUVENTUDE NEGRA: NARRATIVAS E IDENTIDADES
AFRODESCENDENTES NA ESCOLA PÚBLICA EM MARABÁ**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PPGD TSA), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

Orientador: Prof.^o Dr. Jerônimo da Silva e Silva.

MARABÁ – PARÁ

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Josineide da Silva Tavares da UNIFESSPA. Marabá, PA

Moraes, Maria Neide Silva

Ensino médio e juventude negra: narrativas e identidades afrodescendentes na escola pública em Marabá / Maria Neide Silva Moraes ; orientador, Jerônimo da Silva e Silva. — Marabá : [s. n.], 2017.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, Marabá, 2017.

1. Estudantes negros - Marabá (PA). 2. Estudantes do ensino médio. 3. História oral. 4. Educação básica. 5. Relações raciais. 6. Negros - Identidade racial. I. Silva, Jerônimo da Silva e, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. III. Título.

CDD: 22. ed.: 371.8296098115

Elaboração: Alessandra Helena da Mata Nunes
Bibliotecária-Documentalista CRB2/586

MARIA NEIDE SILVA MORAES

**ENSINO MÉDIO E JUVENTUDE NEGRA: NARRATIVAS E IDENTIDADES
AFRODESCENDENTES NA ESCOLA PÚBLICA EM MARABÁ**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará como exigência parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PPGD TSA).

Orientador: Prof.º Dr. Jerônimo da Silva e Silva.

Aprovado em ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof.º Dr. Jerônimo Silva da Silva
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Orientador

Prof.º Dr. Dernival Venâncio Ramos Júnior
Universidade Federal do Tocantins
Examinador

Prof.ª Dr.ª Idelma Santiago
Universidade Federal do sul e Sudeste do Pará
Examinadora

Dedico este trabalho aos meus filhos:
Sofia e Kauê. Amor Infinito.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, presença determinante na minha vida pela superação de mais uma etapa na minha trajetória;

Ao meu estimado Orientador, professor Dr. Jerônimo da Silva e Silva, pela dedicação, compromisso e dinâmica com a qual direcionou a construção deste trabalho, contribuindo de maneira expressiva para o meu crescimento acadêmico com seus relevantes apontamentos e considerações.

Aos professores (as) do Programa de Pós Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PPGD TSA), pela valorosa contribuição através dos momentos de debates e (re) construção de novos olhares para as diversidades e pluralidades nesta região.

Ao professor Dr. Ivan Costa Lima, que esteve conosco até o momento da qualificação pensando os caminhos e as trilhas do presente estudo.

À professora Dr^a Wilma Baía de Nazaré pelas contribuições de grande relevância apresentadas no momento da qualificação desta pesquisa. Obrigada.

À professora Dr^a Idelma Santiago pelos momentos significativos de aprendizagens, pelo compromisso e firme posicionamento na defesa da pluralidade de povos que constitui as “Amazônias” do Brasil. Obrigada pela participação como membro da banca examinadora desta pesquisa.

Ao professor Dr. Darnival Venâncio pelo aceite em participar como membro da banca examinadora do presente estudo.

Aos meus pais-avós, Maria e José (*in memoriam*), pelos ensinamentos para a vida toda: Tolerância, Ética, Compromisso e Determinação. Fontes inesgotáveis de amor.

Aos meus pais biológicos, José Anchieta e Maria Raimunda, que na fase adulta acolheram-me com afeto, proteção e amor.

Aos meus filhos, Sofia e Kauê, pela tolerância nos momentos de ausência dedicados a construção desse estudo.

Aos meus irmãos: José Ális, Nilson, Antônio, Carlos, Ivanildo e de forma especial às minhas irmãs Núbia, Noelma Ivone e Luzia Ádria pela forte torcida pelo êxito deste trabalho.

Com muita gratidão agradeço a minha comadre, amiga e irmã, Iselene Labres de Souza, pela contribuição na minha trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional. Pelos diálogos e conhecimentos construídos em 23 anos de amizade. Obrigada!

A estimada amiga Angelina Martins, colaboradora neste estudo, pela preciosa contribuição na minha formação profissional.

Ao amigo Nelinho pela contribuição no pensamento inicial desta pesquisa.

A estimada amiga Gecy pelo estímulo e incentivo nesta trajetória pessoal, profissional e acadêmica.

Aos estudantes negros (as) da Escola Estadual de Ensino Médio Liberdade que aceitaram participar deste estudo. Muitas foram as aprendizagens desse momento de interação. Muito grata a todos (as).

A equipe gestora da Escola Liberdade, professor Salvador Batista e Maria Du Carmo, pela importância e contribuição dispensada a este estudo.

Aos meus colegas da turma de mestrado 2015, Nilene, Luís, Ginno, Jorlan, Ronildo, Débora, Yone, Wynclyns, Elis, Ingrid, Talita, Aline, Cleiton e Reinaldo pelas aprendizagens coletivas através de diálogos e debates em sala de aula, pelas agradáveis interações nos intervalos e pelo companheirismo.

Ao N'UMBUNTU, grupo de pesquisa, pelos momentos de estudo e reflexões e pelo compromisso na construção de uma sociedade antirracista. Sigamos firmes...

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para a construção deste estudo.

Obrigada!

“A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda viva da história. Introduce no ser um ritmo próprio transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade”.

(Frantz Fanon – Os Condenados da Terra)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as narrativas de estudantes negros (as) presentes no cotidiano escolar e extraescolar elaboradas no bojo da temática das Relações Étnico-Raciais na modalidade da Educação Básica para o Ensino Médio, Escola Estadual de Ensino Médio Liberdade, situada na cidade de Marabá, Sudeste do Pará. O estudo tem como principal aporte metodológico a História Oral, utilizando-se como estratégia a realização de entrevistas narrativas. No entanto, destacam-se ainda, para a análise empírica, outros instrumentais de natureza qualitativa como o grupo focal, aplicação de questionários e análise documental bem como de algumas estratégias quantitativas como de quadros e gráficos. A interpretação do universo estudado permitiu evidenciar que os estudos das Relações Étnico-Raciais, demarcadas apenas no ambiente escolar, expressam grandes limitações, pois excluem a abrangência que as vivências e experiências cotidianas dos sujeitos afrodescendentes em outros circuitos sociais provocam na formação de identidades de sujeitos negros (as). Ressaltamos como conclusão do presente estudo, que a presença da ação colonizadora nas memórias dos sujeitos afrodescendentes são determinadas por um construto histórico, ideológico e cultural do poder hegemônico assim como demarcamos a presença desta ação colonizadora nas práticas pedagógicas veiculadas na Educação Básica para o Ensino Médio em Marabá. Enfatizamos a ação subversiva de sujeitos afrodescendentes frente a projetos colonialistas, portanto preconceituosos, bem como demarcamos a relevância de um projeto educativo para a decolonialidade de sujeitos afrodescendentes.

Palavras-chave: Narrativas, Identidade Negra, Relações Étnico-Raciais, Ensino Médio.

ABSTRACT

This research aims to analyze the narratives of black students present in school and out-of-school daily life, elaborated within the theme of Ethnic-Racial Relations in the modality of Basic Education for high school, State School of High school, located in the city Of Marabá, Southeast of Pará. The study has as the main methodological contribution the Oral History, using narrative interviews as strategy. However, it still stands out for the empirical analysis, other instruments of the qualitative nature such as the focus group, the application of questionnaires and documentary analysis, as well as some quantitative strategies such as frames and graphs. The interpretation of the studied universe allowed to show that the studies of Racial Ethnic Relations, demarcated only in the school environment, express great limitations, because it excludes the comprehensiveness that the daily experiences of Afro-descendant subjects in other social circuits cause in the formation of identities of black subjects. We emphasize as a conclusion of the present study that the presence of the colonizing action in the memories of the afro-descendent subjects are determined by a construct historical, ideological and cultural of the hegemonic power as well as we demarcate the presence of this colonizing action in the pedagogical practices spread in the Basic Education for high school in Marabá. We emphasize the subversive action of Afro-descendant subjects in front of colonialist projects, therefore prejudiced, as well as demarcate the relevance of an educational project for the decoloniality of Afro-descendant subjects.

Keywords: Narratives, Black Identity, Ethnic-Racial Relations, High school.

LISTA DE SIGLAS

CEB'S - Comunidades Eclesiais de Base

CPT- Comissão Pastoral da Terra.

UFPA - Universidade Federal do Pará

FAPESPA - Fundação de Amparo a Estudos e Pesquisas do Estado do Pará

SEDUC - Secretaria de Estado da Educação

COPIR- Coordenadoria de Educação para a Promoção de Igualdade Racial

DCNEM- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

FNB - Frente Negra Brasileira

TEN - Teatro Experimental Negro

MNV- Movimento Negro Unificado

PPP- Projeto Político Pedagógico

AMBCN - Associação dos Moradores do Bairro da Cidade Nova

CEPASP- Centro de Educação e Assessoria de Movimento Sindical.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LGBT- Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

MEC - Ministério da Educação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 01 - Lideranças da EEEM LIBERDADE e Comunidade Escolar na Década de 80.....	71
Foto 02 – Atividade Cultural na EEEM LIBERDADE na Década de 1990.....	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Matrícula na Educação Básica para o Ensino Médio por Regiões Geográficas.....	106
Quadro 02 - Matrícula na Educação Básica para o Ensino Médio no Estado do Pará e cidade de Marabá.....	106
Quadro 03 - Matrícula por Sexo, Raça e Cor no Estado do Pará e cidade de Marabá.....	109

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1- AS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL: PARADIGMAS E HISTORICIDADE	28
1.1 As Teorias Raciais e suas Diferentes Conotações	28
1.2 Raça como Discurso Estruturante do Sistema Capitalista	32
1.3 As Teorias do Branqueamento e a Mestiçagem no Brasil	35
1.4 O Debate sobre as Relações Raciais no Brasil.....	38
1.5 Relações Raciais e Educação no Brasil.....	47
1.6 A Constituição da Identidade Negra na Amazônia.....	58
2- DO COTIDIANO EXTRAESCOLAR: NARRATIVAS E (CON) TEXTOS DOS DISCENTES AFRODESCENDENTES	68
2.1 Diálogos Iniciais	70
2.2 Os Sujeitos da Pesquisa: A Realidade Social e Cultural dos Discentes	77
2.3 Juventudes Plurais: Processos de Identificação no Cotidiano Extraescolar	84
3-ENSINO MÉDIO E PERSPECTIVAS DISCENTES: NARRATIVAS E (RE) EXISTÊNCIA NEGRA	98
3.1 Ensino Médio e Relações Étnico Raciais no Pará: Perspectivas em Construção	105
3.2 Narrativas e (Des) Construção de Identidades Afrodescendentes no Ambiente Escolar	110
4.CONCLUSÃO	122
5.REFERENCIAS.....	127
6. ANEXOS	133

INTRODUÇÃO

A partir da segunda metade do século XX e início do século XXI, intensificam-se os debates e as pesquisas no campo da educação e demais áreas das ciências humanas, com vistas a refletir sobre o papel histórico da educação e as relações raciais no contexto brasileiro. Essas reflexões pautam-se no quadro histórico das desigualdades sociais, visíveis para uma parcela da população brasileira, dentre os quais se encontram os sujeitos negros e afrodescendentes, bem como indígenas e outros considerados como não brancos¹, na categorização hierárquica em que se estruturou a nação brasileira. Tais indicadores históricos, apontados por estudiosos desta temática², confirmam que estas desigualdades se consolidaram nos mais diversos aspectos da vida social, econômica e cultural destes sujeitos, com destaque sobretudo às esferas referentes ao trabalho e a educação.

A escola como uma instituição social, ao longo desse processo histórico, teve claramente a sua função definida em prol da legitimação da cultura hegemônica dominante pautada nos pensamentos, valores e cultura de um grupo social privilegiado, em detrimento aos demais. Nesse sentido os povos considerados diferentes, ou seja, os não europeus e os não brancos, tiveram os elementos que constituíam sua identidade como a cultura, valores, religião e organização sociais repudiados e ignorados, consolidando-se assim, um quadro histórico de discriminação e exclusão concretizadas nas mais diferentes formas e dimensões, sobretudo, no que se refere aos povos de ascendência negra e africana. Podemos confirmar estas análises a partir da literatura contemporânea acerca das relações étnico-raciais e educação, em autores como: Nilma Lino Gomes (1995; 2002; 2006), Kabengele Munanga (1999; 2004; 2006), Gonçalves e Silva (2000) dentre outros.

No percurso da construção do presente estudo, buscamos enfatizar a relação da educação como processo histórico e o papel que a mesma desempenha no trato para com a diversidade cultural, centrada na perspectiva da construção e

¹ Termo atribuído por Carlos Hasenbalg, 1979, para designar todo o coletivo social (negros, indígenas) dos indivíduos racialmente classificados como brancos.

² Ver estudos de Carlos Hasenbalg. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil, (1979); Kabengele Munanga, Rediscutindo a mestiçagem no Brasil (2006) dentre outros.

valorização da identidade negra, que se constitui como objeto do estudo ora em pauta.

Nesta direção, concebemos a educação como um processo, pelo qual os seres humanos vivenciam uma dinâmica de construção e reconstrução de saberes, um espaço de vivências múltiplas e interações diversas, e por esta natureza, deve contribuir paulatinamente para a nossa plena formação enquanto sujeitos imersos nesses espaços. Assim, nos colocamos no desafio de buscar compreender como a escola, dentro deste enfoque histórico, tem desempenhado este papel com ênfase no trato às diferenças, principalmente raciais, que permeiam o universo escolar.

Inicialmente faremos uma abordagem dos elementos teóricos, metodológicos e conceituais que irão subsidiar a construção da presente pesquisa. Para isto, apresentam-se de forma geral, as motivações e inquietações que fomentaram o desejo, por este campo investigativo referente à temática étnico-racial, bem como se revela a problemática e opção metodológica, que orientarão o estudo em pauta.

Considerando o caráter diverso e múltiplo da produção do conhecimento, na contemporaneidade, sobretudo acerca desta temática, optamos por fazer um recorte temático a partir de autores que consideramos essenciais para a problematização da relação entre a educação e as ditas relações étnico-raciais, os quais serão abordados nos mais diversos momentos, no decorrer desta pesquisa.

A opção pelo estudo das questões referentes à educação para as relações étnico-raciais é decorrente de um processo de vivência, em espaços de formação política e educacional, no qual estive intensamente inserida, ao longo da década de 1990. Inicialmente, nas Comunidades Eclesiais de Base (CEB's)³ e posteriormente no exercício da docência, na Educação Básica: indígena, fundamental e média. No primeiro processo destaco a dinâmica do projeto de formação para a juventude, que consistia além dos aspectos religiosos, da criação de espaços para estudos de

³ As CEB'S configuravam-se numa organização da igreja católica que consistia em organizar ciclos de estudos e debates relevantes às questões religiosas, político, econômica e sociais diversas. De acordo com Frei Betto, as CEB'S surgiram no Brasil na década de 1960, no período da ditadura militar, tendo uma posição precisa no sentido de apoiar militantes, intelectuais e demais sujeitos na luta contra a repressão. Assim esclarece que: "São comunidades porque reúnem pessoas que têm a mesma fé, pertencem a mesma igreja e moram na mesma região. Motivadas pela fé, essas pessoas vivem uma comum-união em torno dos problemas pela sobrevivência, de moradia, de lutas por melhores condições de vida e de anseios e esperanças libertadoras. São eclesiais porque são congregadas na igreja, como núcleos básicos, de comunidade de fé. São de base porque são integradas por pessoas que trabalham com as próprias mãos (classes populares): donas-de-casa, operários, subempregados, jovens e empregados dos setores de serviços, na periferia urbana; na zona rural: assalariados agrícolas, posseiros, pequenos proprietários, arrendatários, peões e seus familiares. (BETTO, 1985, p.07).

temáticas no âmbito da política, economia, cultura, conflitos territoriais e agrários, ministrados por membros de várias organizações, dentre as quais destaco a Comissão Pastoral da Terra (CPT), órgão que em parceria com a comunidade eclesial (padres, freiras e demais membros) protagonizavam a maioria das formações, neste período, para a juventude de orientação católica na cidade de Marabá. No segundo refiro-me a oportunidade de vivenciar nos mais diversos segmentos, da educação básica, uma prática que se estrutura e sedimenta a partir de vários elementos (ação pedagógica, currículo, dentre outros), o ocultamento e o silenciamento dos sujeitos marcados pela diversidade que permeiam o universo escolar.

No interior das CEB's tive a oportunidade de ter a experiência de participar dos primeiros debates de conjuntura política, econômica e sociocultural, numa dimensão nunca vivenciada nos bancos escolares das instituições que naquele momento frequentara.

Dentre as diversas reuniões conjunturais fui convidada a participar do movimento de Consciência Negra, composta pela juventude negra em sua grande maioria, e tendo à frente a presença da irmã dominicana Ivany, uma das principais mobilizadoras dos jovens negros na comunidade do Amapá, bairro periférico, na cidade de Marabá nos anos de 1990.

Nestes espaços tive a oportunidade de me situar como negra, de fazer os primeiros questionamentos acerca da constituição e representação do significado de ser jovem, mulher e negra na sociedade em que nos inserimos, algo até então não aflorado em minha trajetória familiar, que por falta de conhecimentos e oriundos de uma realidade social desfavorecida economicamente, que nos colocava à margem de um mundo que eu achava distante e longínquo demais para se alcançar, o mundo do conhecimento. Há um divisor que marca muito bem os lugares dos negros e pobres nesta sociedade excludente e capitalista, que legitimam os valores e cultura de um determinado grupo social em detrimento do silenciamento e anulação de valores e identidades dos demais grupos que formam o coletivo social.

A participação no movimento de consciência negra me permitiria àquela época, reflexões iniciais acerca do histórico da luta do segmento negro por equidade, histórico este, ocultado nos currículos escolares que limitavam à contribuição social do povo negro ao sistema escravista, reforçando e consolidando

um quadro de inferiorização e hierarquização, desta população em relação as demais na construção da sociedade brasileira.

O trajeto escolar, consolidado no espaço das escolas públicas, não foi suficiente para propor reflexões significativas sobre a constituição dos sujeitos diversos que transitavam naquele espaço escolar. A escola representava um local de aprendizagens de conteúdos universais, no qual meus pais, sem nenhuma escolarização, me incentivavam como único caminho e perspectiva de melhores condições de vida.

A formação acadêmica, no curso de licenciatura plena em pedagogia, na Universidade Federal do Pará (UFPA), delineia um marco importante na minha trajetória e consolida uma nova etapa como profissional no exercício da docência. Desta vivência destaco, como atividade de maior significado, o desenvolvimento do projeto “escravo nem pensar”⁴ – Construindo Novas Relações de Trabalho na Cidade de Marabá, com jovens estudantes do ensino médio, professores e demais membros da comunidade escolar. As ações do referido projeto foram financiadas pela FAPESPA⁵ e nos possibilitou a reflexão, em um primeiro momento, do histórico do sistema escravista e das representações do negro na sociedade colonial e a cristalização de estereótipos sobre a cultura e os sujeitos negros. E no segundo momento, evidenciar que o trabalho escravo ainda permanece como prática do grande capital que, na avidez do enriquecimento a qualquer custo, desumaniza os sujeitos, principalmente aqueles oriundos das camadas menos favorecidas, neste enfoque os pobres e negros, da sociedade brasileira, privando-os do exercício da liberdade, da cidadania e da condição de ser humano.

Ainda no campo profissional a participação no curso de extensão, voltado para a formação de professores referente à temática da História da Cultura Africana e Afro-Brasileira, promovido pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) e Coordenadoria de Educação para a Promoção da Igualdade Racial (COPIR), órgão responsável pela formação de professores em educação para as relações étnico-raciais, proporcionou-me conhecimentos e reflexões mais específicos sobre o universo africano e afro-brasileiro. Esta referida Coordenadoria é responsável por

⁴ Coordenado em 2004, pela ONG Repórter Brasil, trata-se de uma das ações do plano para o combate e erradicação do trabalho escravo, elaborado por membros representantes do poder público, sociedade civil e organismos internacionais e impulsionado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. Disponível em: (escravonempensar.org.br).

⁵ Fundação de Amparo a Estudos e Pesquisa do Estado do Pará- órgão responsável pelo fomento da pesquisa em ciência tecnologia e inovação no Estado do Pará.

planejar e fomentar práticas de formação de professores, com vistas ao combate ao racismo no âmbito educacional, bem como de promover formações a nível de aperfeiçoamento, pós graduação e formação de professores quilombolas, contribuindo assim para o cumprimento das determinações legais (LDB 9394/96; 10639/2003) que asseguram a valorização da formação cultural negra e afrodescendente como contribuição significativa na construção da sociedade brasileira. O referido curso, portanto, se configura como uma dessas ações e foi realizado no período de Novembro de 2008 a Junho de 2010, na cidade de Marabá, com a participação de um número, de pequena representatividade, de professores dos municípios circunvizinhos. Assim, destaco como um aspecto negativo o fato destas formações acontecerem em momentos não sequenciais e não terem contemplado a participação de todos os docentes do Ensino Médio, no município de Marabá e região sul e sudeste do Pará.

No exercício da *práxis* cotidiana, concretizada na esfera da educação básica, e motivada pela construção de vivências anteriormente relatadas, optei pelo campo investigativo das relações raciais e a educação básica para o Ensino Médio, como objeto de pesquisa do presente estudo. Primeiro por presenciar que no âmbito educacional, no qual estive inserida ao longo desta trajetória, existe a predominância de um silenciamento no que se refere ao trato às questões étnico-raciais. Parte-se de um princípio de homogeneização no qual as diferenças são ignoradas. As práticas pedagógicas e curriculares reafirmam através de seus conteúdos e atividades pedagógicas um conhecimento, de uma pequena parcela da população, naturalizado na ação institucional da escola. Segundo, interessa aqui, buscar compreender como nesse ambiente permeado por conteúdos e práticas pedagógicas homogeneizantes, a juventude negra, representada por estudantes negros e negras, constituem e fortalecem suas identidades.

Desta forma, o presente estudo justifica-se pelo propósito destas inquietações. Situa-se numa perspectiva de compreender os sujeitos estudantes negros, a partir de suas próprias narrativas, experiências e memórias que vão além do cotidiano escolar, sobre os significados de ser negro, perpassados e legitimados pela escola, através da concretude das suas ações pedagógicas, que se constituem de práticas variadas e diversas contemplando desde os conteúdos curriculares oficializados aos conteúdos não oficializados, que compõe o currículo oculto das instituições escolares e, para além disso, buscamos perceber a relevância de outros

elementos do cotidiano (família, trabalho, religião dentre outros) como instrumentos que marcam a subversão e (re) existências das identidades afrodescendentes, sobretudo na Educação Básica para o Ensino Médio na cidade de Marabá.

Dentre os diversos questionamentos suscitados na vivência da ação cotidiana e do desafio da construção de um projeto educacional antirracista, a partir de uma investigação acadêmica para o Ensino Médio, buscamos como nossas principais problematizações investigar:

- Como as narrativas de estudantes afrodescendentes subvertem ou se contrapõem à perspectiva das Relações Étnico-Raciais, implementadas no cotidiano escolar na Educação Básica e Ensino Médio em Marabá?
- De que forma as experiências desses sujeitos, para além do universo escolar, problematizam práticas colonialistas do próprio universo escolar?
- Como essas narrativas podem contribuir para o avanço de uma postura que favoreçam práticas efetivas de construção de uma identidade, num viés positivo, para sujeitos negros (as) nas instituições escolares?

Inicialmente partimos da premissa que a instituição escolar, embora tenha vivido algumas transformações ao longo de sua constituição histórica, ainda mantém uma postura monocultural⁶. Que no seu interior se materializam práticas discriminatórias disseminadas pelos mais diversos instrumentos como: o currículo oficializado nos planos de cursos, no projeto político pedagógico e demais ações pedagógicas, materializadas por meio da ação docente que visam à legitimação de valores ditos universais. E ainda, que a articulação de todo este aparato, contribuem negativamente para a identidade dos jovens estudantes, negros e negras, que transitam neste espaço escolar. No entanto, também é instigante e provocativo perceber o contraponto desta relação, qual seja, identificar como estes sujeitos subvertem e resistem a esse processo de homogeneização, no universo da escola básica para o ensino médio, a partir de suas próprias falas, histórias e percepções.

Assim, esta dissertação tem como objetivo geral analisar a relação entre o processo de construção da identidade de jovens estudantes negros (por meio das narrativas e memórias extraescolares desse processo constitutivo) e a contribuição das práticas pedagógicas materializadas no cotidiano escolar para a valorização da diversidade étnico-racial. Desta forma buscamos também analisar os sentidos e

⁶ Termo cunhado pela autora Vera Maria Candau (2002) que expressa o papel desenvolvido pela escola como instituição veiculadora de uma única cultura.

significados de ser negro (a) para estes estudantes oriundos de uma instituição pública para o Ensino Médio no município de Marabá/Sudeste do Pará, no período de 2015 a 2016.

Desse modo, nos objetivos específicos, pretende-se:

- a) Compreender, a partir das narrativas dos sujeitos afrodescendentes, os elementos determinantes em sua formação identitária;
- b) Identificar elementos de subversão a práticas colonialistas na formação de identidades negras;
- c) Identificar como os estudantes negros (as) se veem representados, no âmbito da instituição escolar, nos mais diversos aspectos da sua vivência e da sua formação de modo geral.

Para tanto, se faz necessário apreender diferentes bases conceituais e metodológicas que auxiliem nas interpretações encontradas no percurso da pesquisa. Nesta direção, o presente estudo, privilegia uma abordagem metodológica qualitativa em educação, por considerarmos ser a mais pertinente para o trato das questões que se referem ao objeto deste estudo: a produção de um discurso da identidade negra no universo da Educação Básica. Trata-se de uma busca investigativa de um fenômeno que envolve relações humanas e sociais, e, portanto, requer do investigador (a) uma visão mais ampla e integrada, pontos de vistas flexíveis, uma vez que trataremos de questões referentes ao universo subjetivo dos sujeitos envolvidos, neste caso, de estudantes negros (as) desta modalidade de ensino.

Segundo Sandin Steban (2010), a pesquisa qualitativa se caracteriza como uma atividade voltada para a investigação de fenômenos de natureza educativa e social, visando à transformação de práticas materializadas no contexto em que se insere, bem como possibilita a tomada de decisões contribuindo de forma sistematizada e rigorosa para a produção do conhecimento. Para a autora, o contexto onde a pesquisa irá ser desenvolvida merece uma atenção especial, pois nesses contextos se materializam as experiências dos sujeitos envolvidos, desta forma não há possibilidade de compreensão dos fenômenos sem uma relação direta com o contexto no qual se inserem. A valorização da experiência humana é um fator de extrema relevância neste processo, conforme assinala a autora:

A experiência das pessoas é abordada, de maneira global ou holisticamente. Não se entende as pessoas como um conjunto separado de variáveis. O pesquisador qualitativo deve desenvolver uma sensibilidade para situações ou experiências consideradas em sua totalidade e para as qualidades que as regulam (SANDIN ESTEBAN, 2010, p.129).

O *lócus*, onde será desenvolvido o presente estudo, será uma escola pública da rede estadual de ensino médio - Escola Estadual de Ensino Médio Liberdade. A referida escola está localizada numa área periférica: bairro Liberdade no município de Marabá. O bairro Liberdade originou-se a partir de um processo de ocupação, organizado por famílias de trabalhadores sem casa, e pela associação de moradores do núcleo Cidade Nova do qual, hoje, é parte integrante.

Atualmente, esta instituição escolar, se caracteriza como uma das maiores do município, atendendo um quantitativo de 33 turmas regulares, distribuídas no período da manhã, tarde e noite, somando-se um total de aproximadamente 1.350 (Um mil Trezentos e Cinquenta) estudantes. A Escola Liberdade é uma instituição educacional pioneira neste bairro e completará, no ano em curso, 31 anos de existência.

A escolha da referida escola, justifica-se, em primeiro lugar por tratar-se de uma instituição pública que oferta exclusivamente a modalidade do Ensino Médio, foco do presente estudo; Em segundo lugar, caracteriza-se como uma escola central que agrega estudantes oriundos dos diversos bairros de ocupação do entorno da escola (Independência, Bela Vista, Infraero, Jardim União, Novo Planalto, Bairro da Paz) uma vez que esta é a única escola que oferta esta modalidade nos turnos da manhã e tarde, neste núcleo da cidade; E por fim, esta instituição se mostrou aberta e receptiva à proposta de investigação do presente estudo.

Os sujeitos desta pesquisa, são estudantes que se auto identificam como negros (as), de uma turma de 3º ano da referida escola. O critério para esta escolha fundamenta-se na premissa que por ser a última série do Ensino Médio avalia-se que já houve um processo de construção, nos anos anteriores, que permite aos estudantes uma gama maior de elementos para fundamentar as suas posições enquanto sujeitos deste processo. Em outras palavras, partimos do pressuposto que esta vivência nas séries anteriores possibilitará uma reflexão mais densa do olhar dos sujeitos desta pesquisa, para a contribuição escolar em sua formação identitária.

A turma é composta por um quantitativo de 31 estudantes que estão situados na faixa etária de 16 a 19 anos de idade. Deste total, foram selecionados àqueles que se auto identificaram etnicamente como negros (as) e manifestaram interesse em participar do estudo em proposição. Nesta etapa, utilizando-se dos instrumentos de pesquisa, tínhamos a intenção de registrar as diversas percepções dos alunos acerca da contribuição das disciplinas de História, Literatura e Artes, para sua formação identitária (GOMES, 2002).

A seleção foi realizada mediante a utilização da estratégia de aplicação de questionários, elaborados pela coordenação pedagógica da escola, com fins de atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP), atividade em andamento nesta instituição. Este questionário traz informações diversas sobre o perfil sócio, econômico, étnico e cultural dos estudantes. Neste aspecto ressaltamos que a utilização do referido questionário justifica-se por duas questões. Primeiro, no momento da matrícula todos os estudantes preenchem uma ficha padronizada pela SEDUC, na qual dentre outras informações declaram a sua cor. Segundo, já estava em andamento a aplicação do questionário para atualização do PPP que solicitava dentre outras coisas também esta informação.

Assim, pensamos inicialmente em utilizar os dados deste segundo instrumento para a escolha dos estudantes participantes, uma vez que a nossa intenção nesse momento era além de escolher alunos autodeclarados como negros (pardos e pretos), ter um olhar sobre os aspectos sócio econômicos destes sujeitos. Após a tabulação dos dados deste questionário, foram selecionados os alunos (as) para os devidos esclarecimentos e convite à participação efetiva no percurso deste estudo.

Contudo, no decorrer da pesquisa, percebemos que somente estes questionários não se mostravam suficientes para a compreensão da formação identitária da juventude negra ora em evidência. Faltavam dados mais subjetivos que retratassem as vivências, sentimentos, conflitos, percepções e experiências da condição de ser negro (a) vivenciada por cada sujeito deste estudo em espaços outros, além do universo escolar.

Dessa forma, como continuidade do estudo, recorreremos à utilização da técnica de pesquisa denominada Grupo Focal, que segundo Sônia Gondim (2003), caracteriza-se como uma técnica oriunda da investigação qualitativa, inserindo-se numa abordagem ideográfica e hermenêutica. Nesta abordagem, de acordo com a

autora, o homem é capaz de refletir sobre si mesmo e através das interações sociais construir-se como pessoa. Fundamenta-se na descrição, no entendimento, na busca de significado, na interpretação, na linguagem e no discurso gerando um conhecimento válido a partir da compreensão do significado do contexto particular. Assim, a forma de olhar e interpretar o fenômeno são contextualizados individual, social, cultural e historicamente. (GONDIM, 2003, p.153).

Nesta técnica o moderador assume a posição de um facilitador do processo de discussão e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem no jogo de interinfluência da formação de opiniões sobre um determinado tema. Assim, a unidade de análise de um grupo focal, é o próprio grupo, e as suas finalidades delineiam-se a partir dos pressupostos e premissas do pesquisador (GONDIM, 2003).

Assim, imersa nas orientações propostas para a utilização da técnica do grupo focal, os encontros foram realizados nos dias 26 e 27/09/2016, com duração de duas horas cada encontro. As reuniões aconteceram na biblioteca da escola pesquisada. Após a seleção dos participantes do grupo focal, neste caso alunos (as) que se identificaram como negros (as), e de acordo com as orientações da técnica de pesquisa, trabalhamos com um número total de 09 estudantes, 01 mediador (pesquisadora) e 01 assistente da pesquisa⁷. O planejamento detalhado desta atividade encontra-se nos anexos deste trabalho.

Cabe ressaltar que esta técnica nos possibilitou com algumas limitações compreender, através das falas e reflexões dos estudantes, o papel que a escola desempenha no trato com a diversidade racial e na proposição de práticas pedagógicas para a formação de identidades positivas da população afrodescendente no Ensino Médio em Marabá.

Contudo, percebemos na transcrição e análises do material produzido nestes encontros, a necessidade de uma abordagem metodológica que nos permitisse uma aproximação com o universo extraescolar e cotidiano dos estudantes, uma vez que as identidades não são construídas somente dentro das instituições escolares. As identidades são moldadas em contextos e espaços diversos de socialização dos seres humanos Castells (1999); Hall (2005); Woodward (2014); Gomes (2007),

⁷ Neste caso esclarecemos que o papel do assistente de pesquisa consistiu em registrar outros elementos, a partir de suas percepções de expressões, sentimentos dos estudantes durante os dias de realização do grupo focal, bem como auxiliou no manuseio dos registros e das gravações áudio visuais realizadas durante a realização da técnica de pesquisa.

sendo necessário, portanto, que estas experiências sejam consideradas em qualquer proposta de análise empírica sobre relações étnico raciais.

Nesse contexto nos aproximamos da metodologia da História Oral como recurso necessário à compreensão de elementos que os questionários, por si mesmos, não nos permitiram assimilar e compreender. “(...) a história oral é um discurso dialógico criado não somente pelo que os entrevistados dizem, mas também pelo que nós fazemos (...) por nossa presença no campo e por nossa apresentação do material.” (PORTELLI, 2001, p.10). A história oral materializa-se a partir das narrativas orais. Difere-se de outros métodos de investigação, por priorizar as vivências cotidianas dos sujeitos, tornando a subjetividade do narrador um elemento valioso no campo da pesquisa.

(...) o único e precioso elemento que as fontes orais têm sobre o historiador, e que nenhuma outra fonte possui em medida igual, é a subjetividade do expositor. Se a aproximação para a busca é suficientemente ampla e articulada, uma secção contrária da subjetividade de um grupo ou classe pode emergir. Fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez. (PORTELLI, 1997, p. 31).

Deste modo, a história oral caracteriza-se como opção metodológica predominante na elaboração do presente estudo, concretizada, sobretudo através das entrevistas narrativas realizadas no período de Novembro/2016 a Dezembro/2016 com os estudantes previamente selecionados conforme critérios anunciados anteriormente e descritos de forma mais específica no segundo capítulo deste trabalho.

A análise documental também se constituiu como um importante procedimento para o desenvolvimento desta pesquisa. De acordo com Lakatos (2003, p. 175-176), este tipo de pesquisa parte da análise de documentos que podem ser escritos (documentos de arquivos públicos, estatísticos e outros) ou não escritos (fotografias, gráficos e outras ilustrações) e constitui o que a autora denomina de fontes primárias e servem como importante subsídio para auxiliar na compreensão do fenômeno e do universo que se propõe pesquisar. Assim, convém esclarecer que estas análises partiram do entrelaçamento das falas dos estudantes, oriundas do grupo focal e das entrevistas narrativas e dos textos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM); Resolução CNE/CEB2/2012 e Lei 10639/2003 e dos Planos Curriculares das disciplinas de História, Literatura e Artes do 3º ano letivo de 2016. Esta estratégia metodológica nos possibilitou

perceber a consolidação das práticas da colonialidade do poder e do saber (QUIJANO, 2005), na educação para o Ensino Médio, bem como perceber, através das falas dos estudantes, os desafios, possibilidades e a necessidade da construção de uma prática educativa para decolonialidade dos povos afrodescendentes.

Reiteramos que, na presente pesquisa, há predominância da história oral como recurso metodológico, no entanto em algumas seções ilustramos as informações com dados quantitativos (quadros, gráficos e dados percentuais) pois estes instrumentos se mostraram pertinentes para a compreensão da análise empírica da realidade estudada.

Partindo de tais orientações metodológicas estruturamos a presente pesquisa em três capítulos ou seções, além da introdução, conclusão, referências e apêndices: O primeiro, “As Relações Raciais no Brasil: Paradigmas e Historicidades”, apresento com base no referencial bibliográfico como se constituiu, a partir do viés histórico, político e ideológico, os elementos que cristalizaram significados e estereótipos, acerca do lugar dos sujeitos negros na sociedade, nos mais diversos tempos e espaços. Assim, partimos das análises das teorias raciais surgidas no século XVIII e sua expansão no meio científico no século XIX prosseguindo para o século XX, momento em que surge a proposta de superação do pensamento de raça como um fator biologizante e de hierarquização de povos para o entendimento de raça como um conceito (ideológico, político e cultural) construído historicamente. Neste capítulo refletimos ainda, a partir de Aníbal Quijano (2005), a ideia de raça como uma construção eurocêntrica para o domínio socioeconômico e cultural dos povos colonizados. Buscamos compreender através das teorias raciais como as mesmas tomaram materialidade na forma do projeto de branqueamento, empreitado pelas elites brasileiras através da política de miscigenação, objetivando o desaparecimento dos sujeitos negros (as) na sociedade brasileira e suas consequências nas relações raciais na contemporaneidade. Nesta sequência abordamos três linhas principais do pensamento brasileiro sobre relações raciais: Gilberto Freyre (1933) e a teoria da harmonia entre as raças no Brasil; Florestan Fernandes (1978) e a desmitificação da democracia racial brasileira e o pensamento de Carlos Hasenbalg (1979) que analisa o problema racial no Brasil a partir de um legado de desvantagens, construídos no processo histórico brasileiro, que relegou às populações afrodescendentes a um estágio de marginalização, refletidos em todos os aspectos da vida social, e dificultando dessa forma a

mobilidade social destes sujeitos. Demonstramos também como os discursos produzidos, sobre a ideia de raça, adentraram no campo educacional legitimando o pensamento do poder hegemônico brasileiro bem como demarcamos a proposta de uma educação para decolonialidade como uma mudança necessária à construção de novos paradigmas da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Finalizamos este capítulo teórico refletindo sobre os impactos deste construto histórico para a formação de identidades de sujeitos negros (as) na sociedade brasileira. A identidade negra, neste estudo, é demarcada como uma categoria conceitual constituída num processo relacional, contínuo e dialógico. (HALL, 2005; MUNANGA, 2006; WOODWARD, 2014). E por fim ressaltamos que a formação da identidade negra no território Amazônico é marcada por fatores históricos, do processo colonizador, contudo demarcamos a presença negra nesse espaço como símbolo de resistência traduzido em revoltas como, por exemplo, a cabanagem, assim como pontuamos aspectos da presença histórica e cultural dos sujeitos negros para esta região.

No segundo capítulo, intitulado “Do Cotidiano Extraescolar: Narrativas e (Con) Textos dos Discentes Afrodescendentes” apresento através das memórias narrativas elementos do cotidiano que influenciam diretamente na formação de identidades dos sujeitos deste estudo. Objetivamos nesta seção apresentar os sujeitos da pesquisa, evidenciar os elementos do seu cotidiano, no âmbito familiar, nos espaços de sociabilidade e outros aspectos que incidem diretamente na formação de suas identidades, fora do ambiente escolar. Ainda nesta seção procuramos refletir sobre a juventude negra, como uma categoria situada num processo de construção histórico-cultural, que ao chegar aos espaços institucionais educativos traduz em suas identidades marcas dos elementos constituídos historicamente nos mais diversos espaços de sua vivência: no âmbito familiar, no trabalho, na religião, espaços de lazer, dentre outros, que retratam uma postura antagônica de colonialidade e subversão.

No terceiro capítulo, denominado “Ensino Médio e Perspectivas Discentes: Narrativas e (Re) Existências Negra” apresento uma reflexão sobre o lugar histórico do Ensino Médio no Brasil, ressaltando algumas características que marcam esta modalidade ao longo da história, bem como recorreremos à base legal que orienta esta modalidade de ensino refletindo sobre as atuais mudanças em curso, dentre elas a Reforma do Ensino Médio. As relações étnico-raciais, no Pará, são

apresentadas a partir das análises de dados estatísticos do INEP, da produção de pesquisadores paraenses, particularmente, Coelho (2009) e Santos (2014) dentre outros. Por fim encerramos este capítulo enfatizando elementos de (re) existências da juventude negra a partir das memórias como espaço de recordação, onde as lembranças são suscitadas, provocando outras leituras do tempo histórico (passado, presente e futuro) e redefinindo os papéis e as identidades dos sujeitos negros (as) da presente pesquisa.

Finalizando este estudo, na conclusão, apresento considerações que não encerram o debate neste campo de investigação, mas que nos possibilitaram pôr em evidência elementos que precisam ser considerados nos processos de formação de identidades negras, entrelaçadas ao universo de uma Educação para o Ensino Médio em Marabá, consubstanciado em perspectivas de práticas educativas para decolonialidade.

1- AS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL: PARADIGMAS E HISTORICIDADE

A questão racial, situada dentro de um panorama histórico, político, científico e cultural, constitui-se objeto de análise desta subseção.

As reflexões teóricas seguintes estão pautadas no pensamento de autores como: Munanga (2006), Schwarcz (1993) Quijano (2005) Seyferth (1995) dentre outros, os quais nos apresentam importantes elementos, para nossa compreensão acerca do discurso ideológico subjacente às teorias racistas, que deram suporte a constituição do processo hierárquico da classificação social e racial na sociedade brasileira, contribuindo deste modo, para delinear-mos com mais clareza os elementos que marcam o processo de formação da identidade negra no Brasil como partes indissociáveis desse construto histórico traçado nas mais diversas temporalidades da nossa história.

1.1 As Teorias Raciais e suas Diferentes Conotações

A narrativa da construção histórica da formação social do povo brasileiro traz em seu bojo discursos marcados pela heterogeneidade, mas que em sua essência apontam para o debate das teorias raciais, como um instrumento marcadamente ideológico construído cientificamente para legitimar o processo de hierarquização das raças e politicamente bem aceito, no ínterim do estado brasileiro.

A utilização do termo *raça*, aliado às características referentes aos aspectos biológicos, genotípicos e fenotípicos, utilizada em vários momentos históricos para categorizar e hierarquizar as diferenças entre os diversos povos, tem sua origem na América e Europa, em meados do século XVIII, e consolida-se fortemente no meio científico a partir do século XIX.

O debate em torno das teorias raciais assume, de acordo com Kabengele Munanga (2004; 2006), uma historicidade que permite contextualizar os significados que o termo *raça* adquiriu nos períodos mais diversos. Assim estes conceitos são carregados de ideais políticos e ideológicos que representam valores, cristalizam estereótipos e se reproduzem no imaginário social.

De acordo com este autor, o conceito de *raça* origina-se do italiano *razza* “(...) que por sua vez veio do latim *ratio* que significa sorte, categoria, espécie.”

(MUNANGA, 2004, p.17). Ainda que ao longo da história este termo tenha sido atribuído erroneamente como forma de categorização dos diversos povos, compreende-se que o mesmo alude a um processo histórico, cultural e ideológico dos seres humanos constituídos em sociedades. Desta forma, esclarece o autor que o conceito de raça também tem o seu o campo semântico e sofreu modificações de natureza temporal e espacial.

Ainda no período compreendido genericamente como medieval, de acordo com Munanga (2004, p. 17), o conceito de raça passou a designar uma ascendência física, oriunda de ancestrais “(...) passou a designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoas que tem um ancestral comum e que possuem características físicas comuns”.

Em sua análise o autor enfoca os vários significados que o termo raça assumiu ao longo da história. Num primeiro momento o conceito fora utilizado para a classificação de espécies animais e vegetais, os quais foram divididos em raças ou classes, sendo posteriormente este critério “transportado da botânica e da zoologia para legitimar as relações de dominação e de sujeição entre grupos sociais (Nobreza e Plebe) sem que houvesse diferenças morfo-biológicas entre os indivíduos pertencentes a ambas as classes.” (MUNANGA, 2004, p.17).

A classificação, portanto, utilizada nestes moldes, configurou-se como um elemento inicial para a construção do pensamento racista, que se caracteriza como uma prática discriminatória pautada na hierarquização social das raças.

De acordo com Giralda Seyferth (1995), o termo raça alude a vários significados que abrangem desde a concepção científica à ideológica. Entretanto, as taxinomias raciais produzidas tanto no campo científico quanto no senso comum serviram de base para construções de esquemas classificatórios tendo como base dois aspectos: os geográficos e a cor da pele.

(...) as primeiras classificações sistemáticas tomaram por base estes dois critérios, como a de Cuvier, que dividiu a humanidade em três subespécies- caucasiana, etiópica e mongólica- e depois as subdividiu por critérios mistos, físicos e culturais. Antes dele, em 1758, Lineu identificou seis tipos raciais - americano, europeu, asiático e africano, além do Homo ferus (selvagem) e Homo monstruosus (anormal); Blumenbach em 1806, estabeleceu cinco raças- caucásica, mongólica, etiópica, americana e malaia. (SEYFERTH, 1995, p.176).

Estes aspectos classificatórios, conforme assinala a autora, serviram como alicerce para a consolidação de teorias de cunho deterministas que, fundamentadas

no princípio de classificação, contribuíram definitivamente para o processo de hierarquização das raças desenhando-se, no final século XVIII e início do século XIX, no campo científico e filosófico, um quadro de classificação eurocentrista da humanidade, onde as características fisiológicas, a taxinomia racial centrada na cor da pele, formação craniana, dentre outros, eram considerados como instrumentos determinantes nas relações de superioridade e inferioridade, sobretudo nas relações entre os diversos povos.

Para Lilian Schwarcz (1993), é a partir do século XIX que o amplo debate acerca da origem da humanidade toma uma forma mais definida. Nesse momento são introduzidas, no cenário brasileiro, as teorias do pensamento científico europeu fundamentado nas concepções de natureza positivistas, evolucionistas e darwinistas. Neste cenário os cientistas brasileiros se agrupam pela orientação de duas vertentes: o monogenismo e o poligenismo. A primeira vertente, na qual estava inserida um grande número de intelectuais europeus, era fortemente determinada pela doutrina bíblica na qual se difundia a ideia que a humanidade era una e tinham como referências patriarcais as figuras de Adão e Noé. “Assim pensava-se na humanidade como um gradiente que iria do mais perfeito (mais próximo do Éden) ao menos perfeito (mediante a degeneração).” (SCHWARCZ, 1993, p.64). Essa teoria torna-se ainda mais ampliada a partir da visão bíblica de maldição a todos os descendentes de Cam, que ora representava os povos de origem negra.

Em contraposição a este pensamento a vertente poligenista, de acordo com a autora, questionava a visão monogenista fundamentada na defesa dos dogmas da igreja. Estes, fortemente influenciados pelos avanços das ciências biológicas, acreditavam na existência de vários centros de criação da humanidade, os quais se caracterizavam como um fator determinante das diferenças raciais. Segundo Schwarcz (1993):

A versão poligenista, permitiria, por outro lado, o fortalecimento de uma interpretação biológica na análise dos comportamentos humanos, que passam a ser crescentemente encarados como resultado imediato de leis biológicas e naturais. Esse tipo de viés foi encorajado, sobretudo pelo nascimento simultâneo da frenologia e da antropometria, teorias que passavam a interpretar a capacidade humana tomando em conta o tamanho e proporção do cérebro dos diferentes povos. (SCHWARCZ, 1993, p.65).

Em meados do século XIX, com a publicação de “A origem das Espécies” de Charles Darwin (1809-1882), se prolifera no meio científico a teoria evolucionista, que tendo a sua adaptação para as espécies humanas ultrapassava os aspectos

estritamente biológicos, sendo adaptadas às discussões raciais na qual em sua essência classificatória e celetista, veio a contribuir fortemente para a instituição e o domínio pleno do ocidente em relação às demais regiões demográficas e povos que nelas habitavam. Assim, Schwarcz (1993), enfatiza que as duas vertentes pautam-se no modelo evolucionista ao “atribuir ao conceito de raça uma constatação bastante original, que escapa da biologia para adentrar questões de cunho político e cultural” (SCHWARCZ, 1993, p.30), contribuindo deste modo para a formação de um legado de cientistas que divulgaram veementemente a teoria do darwinismo social.

De acordo com esta autora a novidade destas vertentes materializava-se no fato de que ambas as interpretações viriam assumir o modelo evolucionista como matriz referencial. Nestas, são atribuídas ao conceito de raça uma noção que avança do sentido estritamente biológico para uma abrangência dos aspectos políticos e culturais. De uma maneira geral a vertente poligenista foi a que mais se destacou na proliferação do darwinismo social, principalmente no aspecto referente à realidade da mestiçagem no caso específico da sociedade brasileira. Na visão poligenista “os mestiços representavam a diferença fundamental entre as raças e personificavam a degeneração.” (SCHWARCZ, 1993, p.56).

A partir do século XX, de acordo com Kabengele Munanga, devido aos avanços da genética humana, ficou evidenciado que a classificação da humanidade em raças estanques não corresponderia a uma verdade inquestionável, de forma que:

(...) os estudiosos desse campo do conhecimento chegaram à conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito, aliás, cientificamente inoperante, para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estanques. Ou seja, biológica e cientificamente as raças não existem. (MUNANGA, 2004, p. 21).

Assim, o referido autor nos alerta para o fato que constitui o cerne desta discussão, que consiste nas consequências causadas pela adaptação das teorias biológicas às teorias raciais aplicadas aos seres humanos. Os resultados desta agregação possibilitaram a construção de teorias racialistas, que neste campo fértil veio a se constituir e proliferar, tanto no meio científico, quanto no imaginário social, como uma prática discriminatória e hierarquizadora das diferenças sociais e raciais.

1.2 Raça como Discurso Estruturante do Sistema Capitalista

Ao tratar sobre a ideia de raça, Aníbal Quijano (2005), afirma que há possibilidades deste conceito ter sido originado a partir das diferenças fenotípicas dos povos considerados como diferentes. Ideia introduzida pelo processo de colonização que se pautava em marcadores com fins de identificar os povos conquistadores dos conquistados, colonizadores dos colonizados, legitimando-se desta forma um processo de hierarquização entre os povos através de uma relação de superioridade e inferioridade que iria contribuir e servir como marcadores de papéis sociais entre os diversos povos que constituem o todo social. É nesta relação que são originadas as novas identidades sociais como o negro, o índio e o mestiço, conforme constatamos na afirmação a seguir:

(...) É na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas a hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes com constitutivas delas, e conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumento de classificação social básica da população. (QUIJANO, 2005, p.107).

Neste sentido, ressalta-se ainda que, a ideia de raça fora construída na América a partir de um padrão eurocêntrico de cultura e relações sociais, tornando-se segundo o autor, uma maneira de legitimar as relações de dominação estabelecidas pelo processo de colonização, estabelecendo desta forma, um domínio europeu sobre as diversas formas de subjetividades, cultura, bem como da produção do conhecimento. (QUIJANO, 2005, p.110).

A classificação social, produzida pela ideia de raça, possibilitou a institucionalização de um conjunto de relações de poder com vistas a produzir de forma hierárquica o lugar e o papel dos povos considerados “outros”, ou seja, dos povos de origem não europeia.

Na busca pela consolidação de se constituir como centro do mundo capitalista, os europeus desenvolveram várias estratégias de dominação dentre as quais, Aníbal Quijano (2005), destaca as novas formas de controle e de exploração do trabalho como a escravidão, a servidão, o trabalho assalariado, que passam a constituir e determinar as novas relações de produção do mercado mundial. Neste sentido o autor afirma que:

(...) A classificação racial da população e a velha associação das novas identidades raciais dos colonizados com as formas de controle não pago,

não assalariado, do trabalho desenvolveu, entre os europeus ou brancos a específica percepção de que o trabalho pago era privilégio dos brancos. A inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário. Estavam naturalmente obrigados a trabalhar em benefício de seus amos (...) Essa colonialidade do controle do trabalho determinou a distribuição geográfica de cada uma das formas integradas do capitalismo mundial. (QUIJANO, 2005, p.110).

Fica caracterizada, a partir desta análise, a relação de submissão das novas identidades sociais: negros, indígenas e mestiços de forma geral, considerados como raças inferiores e dominadas e a naturalização da sua condição ao trabalho de servidão, escravo e não assalariado neste novo sistema econômico mundial: o capitalismo. Cabe ainda ressaltar que neste processo houve também, de acordo com o autor, a classificação dos territórios e organizações políticas, de acordo com a raça e o local onde estes povos estavam situados, gerando desta forma uma assimetria de poder presente até a contemporaneidade no imaginário social.

Ainda refletindo sobre o significado do termo raça e seus derivados, destacamos o pensamento de Stuart Hall (2003), para o qual o termo “raça” configura-se como uma categoria de natureza não científica. O termo alude a um processo de construção política e social dos diversos povos. “(...) É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo.” (HALL, 2003, p.69).

Neste sentido, afirma o autor, que o termo raça tem sido historicamente utilizado para legitimar diferenças sociais e culturais com vistas à produção de um processo de hierarquização das diferenças e exclusão racial entre os povos.

Desta forma Hall (2005) considera que:

A raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica. Isto é, ela é categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas- cor da pele, textura do cabelo, características físicas e corporais etc. – como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo do outro. (HALL, 2005, p. 63).

No enfoque dado por Hall, raça enquanto uma categoria discursiva, utiliza-se de mecanismos e uma lógica própria para constituir um efeito de naturalização das diferenças como algo fixo que cristaliza os estereótipos e contribui dentre outras coisas para o fortalecimento de atitudes racistas em nossa sociedade.

A breve contextualização histórica, exposta anteriormente, nos permite concluir que as teorias raciais que buscaram explicar as diferenças existentes entre os diversos grupos humanos, contribuíram de forma incisiva para a legitimação e

expansão do pensamento eurocêntrico, que instituiu e hierarquizou as diferenças entre os diversos grupos humanos, consolidando a pretensa superioridade do homem branco, considerado como o mais civilizado, inventivo e, portanto mais apto a contribuir com o progresso da humanidade que os demais.

Sem a pretensão de esgotar a ampla literatura sobre esta temática objetivamos compreender, pela presente abordagem, como o conceito de raça atravessado pelos diferentes períodos e contextos históricos, políticos e ideológicos, contribuíram para a constituição de um dos piores fenômenos para a sociedade humana: o racismo.

Surgido por volta de 1930 o termo racismo tem sido foco de debates e estudos intensos, que apontam para visões nem sempre consensuais. Sendo um termo que em sua gênese deriva de raça, tanto no campo semântico quanto ideológico, este termo remete a um status de hierarquização de um grupo humano sobre outro, pautados sobretudo nos atributos que os tornam diferentes aos demais. O racismo transforma as diferenças em desigualdades, é uma doutrina que defende que a raça é fator determinante da cultura, que os povos de origem europeia, especificamente os brancos, detêm um status de superioridade em relação aos demais povos e culturas considerados como inferiores, degenerados e bestializados. Essa ideia amplamente denunciada, por Aníbal Quijano e outros intelectuais, tem suas bases no pensamento ocidental e foi naturalizada para as demais regiões demográficas, como forma de expressão hegemônica do pensamento eurocêntrico.

Acerca do racismo, Munanga (2004) nos afirma que:

(...) o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente definida pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. (MUNANGA, 2004, p. 24).

Embora no século XX cientificamente tenha sido comprovado que biologicamente as raças não existem, os signos ideológicos que foram construídos nos séculos anteriores, acerca deste conceito, ainda continuaram a produzir significados e encontram-se fortemente arraigados no imaginário do coletivo social, se materializando através de atitudes e práticas cotidianas discriminatórias e racistas nos mais diversos segmentos e instituições sociais.

1.3 As Teorias do Branqueamento e a Mestiçagem no Brasil

No período pós-abolicionista e fortemente influenciado pela ideia de raça difundida na Europa, no início do século XX, temos no Brasil uma elite intelectual estruturando um pensamento de bases eurocêntricas, no qual prevalece a superioridade da raça branca, europeia e ocidental em relação às demais raças e povos geograficamente localizados.

Neste período, conforme assinalado anteriormente, disseminava-se no pensamento europeu a ideia de que a raça era um elemento determinado biologicamente, e desse modo algumas raças como a branca fora considerada, hierarquicamente, como superior às demais, principalmente à raça negra.

De acordo com Kabenguele Munanga (2006):

O fim do sistema escravista em 1888 coloca aos pensadores brasileiros uma questão até então não crucial: a construção de uma nação e de uma identidade nacional. Ora esta se configura problemática, tendo em vista a nova categoria de cidadãos: os ex-escravizados negros. Como transformá-los em elementos constituintes da nacionalidade e da identidade brasileira quando a estrutura mental herdada do passado, que os consideravam apenas como coisas e força animal do trabalho, ainda não mudou? Toda a preocupação da elite, apoiada nas teorias racistas da época, diz respeito à influência negativa que poderia resultar da herança inferior do negro nesse processo de formação da identidade étnica brasileira. (MUNANGA, 2006, p. 54).

Dessa forma consolida-se como projeto político das primeiras repúblicas instituídas no Brasil, a implementação de políticas e medidas para o branqueamento da população materializadas em medidas e leis que atraíram milhares de europeus para a nação brasileira. A grande preocupação da elite, neste período, estava em consolidar estratégias que possibilitassem superar o grave problema do grande quantitativo de negros e descendentes de africanos presentes no território brasileiro. O projeto de mestiçagem tornava-se uma medida necessária para o melhoramento genético da população nacional, ou em outras palavras, o branqueamento necessário da população brasileira.

Conforme Sérgio Costa (2001), tal modelo está pautado num projeto denominado, pelo autor, de “ideologia da mestiçagem”, fortemente presente no ideário político do governo naquele momento, bem como nas teorias científicas dos pensadores brasileiros que de certa forma mantinham uma visão cética “quanto às possibilidades de se construir uma nação progressista nos trópicos, uma vez que a

população era constituída em grande medida de negros e mestiços.” (COSTA, 2001, p.145).

Entretanto, ressalta-se que o debate em torno da constituição étnica da nação brasileira, caracterizou-se por uma quase unanimidade no aspecto que se refere ao projeto de mestiçagem como alternativa para tornar o Brasil uma nação nos moldes progressistas e civilizatórios das nações europeias. Dentre os teóricos defensores deste projeto destacam-se: Sílvio Romero, João Batista Lacerda e Oliveira Viana.

Segundo Kabenguele Munanga (2006), estes intelectuais defendiam, com algumas especificidades, que o processo de miscigenação era a alternativa para o melhoramento genético da nação brasileira, uma vez que na mistura das raças (branco, indígena e o africano), ocorreria em longo prazo o tão almejado e necessário embranquecimento da população brasileira. Neste sentido, enfatiza o autor, que “todos, salvo algumas exceções, tinham algo em comum: influenciados pelo determinismo biológico do século XIX e início deste, eles acreditavam na inferioridade das raças não brancas, sobretudo a negra, e na degenerescência do mestiço.” (MUNANGA, 2006, p.55). A miscigenação representava deste modo, uma condição necessária para a evolução social e cultural do povo brasileiro, pois previa redução imediata da população negra e indígena deste território.

Em contraponto a esta teoria destaca-se o pensamento de Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906), para o qual o projeto de miscigenação não teria êxito por que neste processo de cruzamento das raças prevaleceriam os aspectos negativos das raças consideradas inferiores. O mestiço, neste sentido, era considerado um indivíduo degenerado, pois como nos aponta Munanga (2006, p. 59) “(...) Para ele as raças cruzadas estão profundamente degradadas, e atribui essa degradação aos defeitos dos colonizadores portugueses que eram gente da pior espécie, proveniente de um povo atrasado e arredo da civilização europeia.” Para além desses fatores o principal agravante estava na presença do elemento negro nesta formação, pois este com seus atributos de inferioridade contribuiriam para a prevalência de um povo inevitavelmente degenerado. Deste modo, proferia que as consequências das misturas de raças, dentre outras coisas, prejudicaria a manutenção da raça branca genuinamente com atributos superiores.

Este pensamento ajudaria a propagar-se, aqui no Brasil, a concepção eugênica que em seu âmago objetivava a eliminação de raças inferiores, provenientes principalmente dos casamentos inter-raciais, e a assegurar a

perspectiva de aprimoramento das populações. Nesta lógica os povos hierarquicamente inferiorizados, como a população negra e indígena, eram considerados como os principais elementos que prejudicavam nesse caminho para o aprimoramento da população.

Deste embate ideológico resulta, segundo Giralda Seyferth (1995), uma intensa aproximação entre a concepção científica e as concepções populares, no que tange as concordâncias pautadas nos estereótipos que sustentavam a teoria do branqueamento nacional, produzidos e amplamente divulgados por estas teorias raciais, conforme constatamos a seguir nas palavras da referida autora:

A classificação de brancos, negros e índios parece não constituir problema: a opinião da “ciência das raças” na sua versão brasileira e as concepções populares parece coincidir tanto nas hierarquias como nos estereótipos. Em quase todas, o negro está situado no extremo inferior quando os critérios acionados estão referidos a traços fenotípicos e comportamento. Quando entram em cena aspectos da cultura, os negros são considerados mais “adiantados” ou mais próximos da “civilização”- invertendo sua posição na hierarquia racial. A hierarquização de qualquer modo, pressupõe desigualdade de natureza biológica e os mestiços são nela localizados conforme seu fenótipo se aproxima dos brancos (no extremo superior) e dos índios ou negros (no extremo inferior). (SEYEFERTH, 1995, p.186).

Podemos então afirmar, com base nos referenciais ora expostos, que as doutrinas raciais, aceitas pela elite intelectual e política brasileira, sobretudo no século XIX, contribuíram para a construção de representações negativas dos povos considerados “outros”, (negros, indígenas e mestiços), bem como naturalizaram as diferenças e a utilizaram como um elemento para produção da discriminação e a desigualdade social e racial.

É oportuno destacar que a partir de 1930 vive-se no Brasil um período marcado fortemente pelo discurso progressista e nacionalista, onde as teorias da raça expressam seus limites criando espaço para a consolidação de um projeto hegemônico de sociedade com vistas à intensificação do processo civilizatório e nacionalista do território brasileiro.

De acordo com Renato Ortiz, “a passagem do conceito de raça para o de cultura elimina uma série de dificuldades colocadas anteriormente a respeito da herança atávica do mestiço” (ORTIZ, 1994, p.41), e ainda representa uma proposta consubstancial para atender as demandas políticas e governamentais da perspectiva desenvolvimentista do presente contexto, bem como tem o atributo de ser bem aceita no meio social contemporâneo.

Compreendemos que o ideal, contido nos termos da democracia racial, representa um projeto ideológico, político e cultural da elite dominante, que ao utilizar o discurso da igualdade contribuiu para a legitimação dos valores e culturas do padrão tido como referência do progresso e da civilização da sociedade brasileira, em outros termos, contribuiu, sobretudo, para fortalecer e ocultar as práticas racialistas e discriminatórias contra os negros e indígenas deste país. Neste sentido concordamos com Kabenguele Munanga (2006), quando afirma que:

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-branca de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. (MUNANGA, 2006, p. 89).

Em suma, podemos afirmar que a democracia racial cumpriu a função, dentre outras coisas, de naturalizar os preconceitos raciais às populações de origem não brancas, uma vez que contribuiu para o mascaramento das práticas racistas, consideradas inexistentes perante um discurso homogeneizante, mas que na prática se materializa como excludente.

1.4 O Debate sobre as Relações Raciais no Brasil

A incursão nos estudos das relações raciais no Brasil, protagonizada pelas ciências sociais, demarcam um movimento que se intensifica a partir da primeira metade do século XX e início do século XXI. Deste modo, registra-se uma vasta literatura sobre esta temática. Por esta razão, para fins do presente estudo, utilizaremos inicialmente para contextualizarmos o debate das relações raciais no Brasil as contribuições de autores, que ao nosso olhar são mais representativos acerca da referida temática, como: Freyre (1989); Fernandes (1978) e Carlos Hasenbalg (1979), dentre outros. De início, convém assinalarmos que no século XIX, a produção científica reiterava o conceito de raça como um processo de subdivisões da espécie do ser humano, tomando-se como referenciais para a categorização e hierarquização da referida espécie, tanto os elementos morfológicos (cabelo, cor da pele e etc...) quanto elementos referentes aos aspectos intelectuais,

psicológicos e morais e comportamentais dos grupos étnicos que compunham a sociedade brasileira (GUIMARÃES, 1999, p.147). Ressalta-se que esta teoria, de bases eurocêntricas, preponderou no pensamento da elite intelectual e política brasileira até meados da primeira metade do século XX. Somente a partir de 1930 vive-se no Brasil, um período marcado fortemente pelo discurso progressista e nacionalista, onde as teorias biologizantes da raça expressam seus limites, criando espaço para a consolidação de um projeto hegemônico de sociedade com vistas à intensificação do processo civilizatório e nacionalista do território brasileiro.

Neste cenário as concepções de Gilberto Freyre (1900-1987), demarcam uma primeira tentativa de superação paradigmática das relações raciais no Brasil, através da obra clássica *Casa Grande & Senzala* em 1933, na qual reconstrói a formação social brasileira desde o período colonial escravocrata demarcando a centralidade de uma base racial marcadamente heterogênea como um fator positivo. Seu pensamento sistematizou um projeto identitário nacional fundamentado na miscigenação dos diferentes povos e de uma perfeita harmonia racial. A relevância desta obra, dentre outros aspectos, consiste em configurar-se como uma primeira análise e tentativa de se diferenciar as categorias raça e cultura. De acordo com Guimarães (1999):

Gilberto Freyre, ao introduzir o conceito antropológico de cultura nos círculos eruditos nacionais e ao apreciar de modo profundamente positivo a contribuição dos povos africanos à civilização brasileira, foi um marco do deslocamento e do desprestígio que sofreram, daí em diante o antigo discurso racialista de Nina Rodrigues, e sobretudo a continuada influência que a escola de medicina legal italiana ainda exercia nos meios médicos e jurídicos nacionais”.(GUIMARÃES, 1999,p.148).

Neste sentido, a despeito de todo processo abrupto da colonização em relação às populações nativas e africanas, Freyre reitera a contribuição das três raças (o branco, o negro e o indígena) como um legado integrador dos povos para a construção nacional brasileira, como bem sistematiza Sérgio Costa (2001) em sua análise a seguir:

Do elemento indígena Freyre destaca, sobretudo, a contribuição das índias, as quais teriam, ao lado de muitas especialidades culinárias, legado à cultura brasileira seu sentido de limpeza, sua disposição para o trabalho e sua estabilidade emocional. Do indígena do sexo masculino haveria, ao contrário de se destacar antes de tudo, as contribuições negativas, quais sejam, a indisciplina, a compulsividade e o desrespeito pela propriedade privada. Dos negros Freyre ressalta alegria vital, a flexibilidade e o “jogo de cintura”, segundo ele marcas inconfundíveis do caráter brasileiro. (COSTA, 2001, p.147).

As análises de Freyre contribuem para a constituição de uma concepção ideológica pautada na ideia de harmonia racial, que configura uma imagem de uma nação sem marcas de práticas racistas e discriminatórias. Este ideal, mais tarde denominado de mito da democracia racial, prevaleceu reinante no imaginário social até meados da década de 1970. Num contexto desenvolvimentista este ideário, da identidade nacional, servia como símbolo da unidade cultural da nação brasileira e abria perspectivas de um futuro promissor pautadas em muitas determinações, dentre as quais “(...) a principal delas corresponde à crença na construção de um futuro próspero comum como objetivo universal e lugar imaginário no qual todos os membros da nação, separados pelo passado distinto, se encontrariam.” (COSTA, 2002, p. 42).

Ressalva-se, contudo, que embora seja atribuído a Freyre o termo democracia racial, de acordo com Guimarães (2002), aqui no Brasil, esta expressão é cunhada por Roger Bastide por volta de 1944, momento no qual a mesma passa a veicular no meio acadêmico da intelectualidade nacional brasileira. Ressalta ainda o autor que, na década de 30, Freyre utilizava o termo “democracia social” para referir-se a um contexto de inexistência de práticas democráticas no âmbito político, tanto no território brasileiro quanto em Portugal. Desta maneira “sua linha de argumentação apoia-se no fato de que a cultura luso-brasileira não é apenas mestiça como se recusa a pureza étnica, característica dos regimes fascistas e nazistas da Itália e da Alemanha.” (GUIMARÃES, 2002, p.152).

A utilização da expressão “democracia racial” somente será devidamente utilizada por Gilberto Freyre no ano de 1962, momento em que expressa defesa quanto ao processo de colonização portuguesa na África “no bojo da construção teórica do que chamara de luso-tropicalismo, julga conveniente atacar o que ele considerava como influência estrangeira sobre os negros brasileiros.” (GUIMARÃES, 2002, p.152).

Ressalva-se ainda que, embora Freyre claramente tenha rompido com as teorias biologizantes de raça, conforme Guimarães (1995), o pensamento de Freyre não significa uma ruptura com as linhas do pensamento anterior, mas surge revestido num discurso de homogeneização das diversas raças, que no seu interior está profundamente marcado pela tese do branqueamento, conforme podemos constatar no excerto a seguir:

Seria, entretanto, um erro pensar que o pensamento antropológico do meado deste século – seguindo os passos de Freyre – mudou radicalmente os pressupostos racistas da ideia de embranquecimento. Na verdade a tese do embranquecimento foi apenas adaptada aos cânones da Antropologia Social, passando a significar a mobilidade ascensional dos mestiços na hierarquia social. Por um lado, “embranquecimento” era uma constatação feita através de pesquisas empíricas, um caminho de mobilidade preferencial encontrado entre os negros; mas, por outro lado, esse caminho pressupunha uma visão racista de negritude, ainda que interiorizada pelos negros, para a qual a teoria antropológica da época permaneceu muitas vezes silenciosa e acrítica. (GUIMARÃES, 1995, p.38 e 39).

Neste sentido o pensamento de Freyre traz uma posição ambígua: de um lado pretende mostrar de forma positiva a contribuição das três raças para a formação do povo brasileiro e de outro fortalece a tese do branqueamento da população, uma vez que o mesmo rompe com o discurso biologizante, mas permanece com o discurso de raça. “Embranquecimento e Democracia Racial são, pois, conceitos de um novo discurso racista.” (GUIMARÃES, 1995, p. 39). Assim propõe elementos para compreensão do Brasil, bem como aponta uma interpretação que se torna bem aceita para concepção de identidade nacional, mas em essência contribuiu para a construção de uma imagem mistificadora de um país livre de tensões raciais.

Contrapondo-se à interpretação de Gilberto Freyre, o sociólogo Florestan Fernandes (2008) propõe uma leitura diferenciada acerca das relações sociais e raciais que prevaleceram no Brasil, em especial no período pós-abolição. A reflexão teórica de Florestan contribuiu para a desmitificação de que o Brasil é um país sem tensões raciais. Esta contribuição concretizou-se a partir da pesquisa apoiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), em meados de 1950, na qual buscava-se uma investigação mais substanciada das relações raciais no território brasileiro. Desta investigação, realizada em parceria com Roger Bastide (1955), publica-se “Branços e Negros em São Paulo”, produção teórica que revela a situação do negro nos diversos contextos históricos, da colonização ao momento contemporâneo da referida obra. Neste estudo, de forma mais específica, os autores denunciam o preconceito pelo qual esta população esteve imerso nos diversos períodos históricos, bem como analisa a falta de oportunidades para inserção e ascensão social da população negra no estado brasileiro. Diante de um legado do pensamento intelectual e científico brasileiro reinante até aquele momento, de sermos um país sem problemas de natureza racial, o estudo de Florestan e Bastide (1955) nos fornece elementos para

a desmitificação da democracia racial, fato este que se caracteriza como um novo paradigma para os estudos das relações raciais no Brasil.

Em sua análise, Florestan (2008), evidencia que a abolição do regime escravocrata não possibilitou condições de integração do negro à sociedade, constituindo um grande entrave para a construção de uma verdadeira democracia, conforme podemos constatar na afirmação a seguir.⁸

A desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou outra qualquer instituição assumissem encargos especiais, que tivessem por objeto prepara-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. O liberto se viu convertido, sumária e abruptamente, em senhor de si mesmo, tornando-se responsável por sua pessoa e por seus dependentes, embora não dispusesse de meios materiais e morais para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva (FERNANDES, 2008, p.29).

Na análise deste autor as relações, constituídas neste período, deixaram um legado responsável por delinear posteriormente às condições de subalternidade a que a população negra fora submetida, sendo estas condições concretizadas na falta de inserção dos sujeitos negros nos mais diversos segmentos do meio social como trabalho, educação, dentre outros.

O racismo ocultado, sob o discurso da democracia racial, é desvelado como um elemento mítico, que produziu uma imagem de uma sociedade sem conflitos de origem raciais: “Os mitos existem para esconder uma realidade. Por isso mesmo, eles revelam a realidade íntima de uma sociedade ou de uma civilização.” (FERNANDES, 1989, p.13). Dessa forma o mito da democracia racial se caracteriza como um fenômeno ideológico, constitutivo e representativo de um determinado projeto e de uma determinada classe social, conforme evidenciamos na própria análise deste autor:

(...) o mito da “democracia racial” assumiu importância específica como componente dinâmico das forças de inércia social, que atuavam no sentido de garantir a perpetuidade de esquemas de ordenação das relações sociais herdadas do passado. Teve, assim, uma parte ativa na protelação das prerrogativas e privilégios sociais dos grupos dominantes, que exprimiam e mantinham a distância social existente entre os vários segmentos da sociedade. Desse ângulo, o mito em apreço aparece como um fator de retenção do desenvolvimento da ordem social competitiva e democrática. Em vez de ser um elemento de dinamização modernizadora das relações raciais, era uma fonte de estancamento e de estagnação, solapando ou

⁸ Para Florestan (1989), o termo *Democracia* significa primordialmente igualdade racial, econômica e política.

destruindo tendências de caráter inovador e democratizador nessa esfera da convivência social humana. (FERNANDES, 2008, p. 319-320).

Para Florestan a necessidade de manutenção do mito da democracia racial se justifica pela relativa situação de favorecimento das camadas dominantes e através do efeito domesticador, e aparentemente apaziguador, dos possíveis conflitos raciais de modo que “Todo um complexo de privilégios, padrões de comportamento e valores de uma ordem social arcaica podia manter-se intacto, em proveito dos extratos dominantes da raça branca, embora em prejuízo fatal da nação.” (FERNANDES, 1989, p.12). Nesse sentido, observa-se que para o autor, o processo de integração do negro em uma nova sociedade que emergira após a abolição, estava marcado por práticas racistas e discriminatórias predominante ainda no regime escravocrata. Conforme análise de Guimarães (1999), ao analisar a passagem da ordem escravocrata para o regime de classes Florestan, conclui que: “(...) em primeiro lugar, tal transição conservara, em grande medida, o sentido hierárquico e a ordem racial da sociedade escravocrata e, em segundo, que os negros foram integrados de um modo subordinado e tardio à sociedade de classes, sendo o “preconceito de cor” a expressão da resistência das classes dominantes brasileiras a se adequar à nova ordem competitiva.” (GUIMARAES, 1999, p.152). Sem a intenção de esgotar a minuciosa análise de Florestan, acerca das relações raciais, podemos destacar que sua contribuição está para além da denúncia do mito da democracia racial, na possibilidade de intensificação de se pensar o lugar do sujeito negro na sociedade capitalista, e na preocupação em inserir este sujeito numa sociedade onde a luta de classes não se dissocia da luta racial.

A democracia só será uma realidade, quando houver, de fato, igualdade racial no Brasil e o negro não sofrer nenhuma espécie de discriminação, de preconceito, de estigmatização e de segregação, seja em termos de classe, seja em termos de raça. Por isso a luta de classes, para o negro deve caminhar juntamente com a luta racial propriamente dita. (FERNANDES, 1989, p.24).

Nesta ótica o pensamento de Florestan está consubstanciado pelo esforço em questionar a dinâmica da ordem capitalista preexistente, que traz em seu bojo conflitos originários das classes sociais antagônicas, bem como tensões de natureza raciais como fatores determinantes das relações sociais no Brasil.

Por outro lado os trabalhos, de Carlos Hasenbalg (2005), apontam uma nova perspectiva acerca das relações raciais na sociedade brasileira. No seu livro, “Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil (1979)”, o autor questiona o

legado do sistema escravista como fator determinante das condições sociais desfavoráveis da população negra no contexto capitalista, conforme sustentava Florestan Fernandes no âmbito acadêmico prevalecente naquele momento. Para o autor as práticas do racismo e discriminação raciais não se reproduzem apenas como resquícios de práticas oriundas do regime anterior, mas são decorrentes de um conjunto de vantagens que os povos brancos acumularam ao longo da história em relação aos não brancos.

(...) As sobrevivências do antigo regime são elaboradas e transformadas dentro da estrutura social modificada. A sociedade capitalista transforma o significado de raça, como dimensão adscritiva, dentro de um sistema de estratificação e mobilidade social em que a competição e atributos adquiridos são enfatizados. A sociedade de classes confere uma nova função ao preconceito e discriminação raciais: as praticas racistas, sejam ou não legalmente sancionadas, tendem a desqualificar os não-brancos da competição pelas posições mais almejadas, que resultam do desenvolvimento capitalista e da diferenciação da estrutura de classes (HASENBALG, 1979, p.84).

De acordo com o autor toda a produção acadêmica, elaborada a partir da década de 70, perpassando pelos diversos períodos da historicidade brasileira, tem evidenciado um quadro social de exclusão à população de descendência africana. “A melhoria observada nessas décadas nos vários indicadores das condições de vida da população não diminuiu as distâncias relativas aos brasileiros brancos e não brancos.” (HASENBALG, 2005, p.28).

Nesta concepção o racismo se reproduz não como arcaísmos do passado, como proferiu Florestan Fernandes, mas prolifera-se a partir das marcas de oportunidades desiguais dadas à população não branca, conforme denominação do próprio autor na sociedade brasileira. Estas desigualdades são marcadas por práticas discriminatórias sutis que beneficiam a população branca em detrimento da população não branca em relação aos aspectos de emprego, renda, moradia, dentre outros. Nesta lógica, partindo dessas relações desfavoráveis, a mobilização de classe torna-se imobilizada pelo determinante racial. Na perspectiva de Hasenbalg (2005) o fator racial configura-se como um elemento central nas relações que estruturam o sistema capitalista. Nesta lógica, como bem assinala o autor, as explicações produzidas para justificar a situação do negro, após o regime escravista, partem de uma premissa que não deu visibilidade ao fato da existência de um grande contingente de população negra que, ainda neste período, já estavam na condição de homens livres. Fato este que, segundo o autor, constitui-se como

condição primeira para “ocultar as desvantagens sociais do grupo de não brancos livres durante o regime escravista e a continuidade de sua subordinação após 1988”. (HASENBALG, 2005, p.175).

Um segundo fator determinante das desigualdades raciais, assinalado pelo autor em sua produção teórica, reside nos aspectos referentes à segregação ecológica ou geográfica dos diferentes grupos étnicos que evidencia a presença de um contingente populacional de não brancos no Brasil subdesenvolvido⁹, e a concentração populacional de imigrantes e pessoas brancas, na porção considerada como Brasil desenvolvido.

Em suas análises acrescenta-se ainda o fato de haver predominado no Brasil uma condição que não permitiu a mobilidade da população não branca à ascensão social. Ainda que partindo de condições semelhantes, imigrantes e não brancos tiveram oportunidades diferenciadas de promoção social, orientadas por processos extremamente racistas e discriminatórios, conforme afirmação do autor:

(...) um complexo de circunstancias históricas atuou no sentido de limitar as oportunidades socioeconômicas da população de cor, durante as quatro décadas seguintes a abolição. Dentre essas circunstancias, como foi visto anteriormente, a mais importante foi a política de imigração, seguida durante esse período. Impregnada como estava de matizes racistas, essa política resultou não apenas na marginalização de negros e mulatos no Sudeste, mas também reforçou o padrão de distribuição regional de brancos e não brancos que se desenvolvera durante o regime escravista. Como consequência, uma maioria da população não branca, permaneceu fora do Sudeste, na região economicamente mais atrasada do país, onde as oportunidades educacionais e ocupacionais eram muito limitadas (HASENBALG, 2005, p.176).

De acordo com o autor, ainda que os imigrantes aqui estabelecidos tivessem como ponto de partida as mesmas condições iniciais desfavoráveis possibilitadas à população negra, um fator marca o diferencial no processo de mobilidade social destas populações: o fator racial. Aos grupos populacionais brancos foram dadas as melhores oportunidades, para a melhoria de sua condição econômica e social, seja através da absorção por trabalho assalariado, bem como a sua concentração na porção mais desenvolvida do país.

⁹ Apropriando-se da proposta de G. A. Dillon Soares, Carlos Hasenbalg (1979) distingue duas regiões: Brasil desenvolvido ou sudeste composto nesta divisão pelos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul e o Brasil subdesenvolvido composto por todos os estados restantes. O autor traz uma análise dos efeitos do sistema escravista na distribuição geográfica da população não branca (escravos e pessoas de cor livres) e as consequências para a composição geográfica regional e nacional, enfatizando que desde o fim do século XIX, esses grupos populacionais concentraram-se em setores econômicos mais atrasados e em regiões com menor dinamismo industrial (HASENBALG, 1979, p.130-133).

Desta forma, assinala o autor, que as desigualdades raciais se constituíram e se consolidaram sobretudo a partir de processos acentuadamente discriminatórios. Em sua análise, estas práticas se consolidaram através de mecanismos silenciosos e perspicazes, que possibilitaram uma integração maior da população branca gerando maiores oportunidades de inserção destes aos mais diversos setores da sociedade brasileira.

Dos diferentes caminhos propostos, para o entendimento das relações raciais no Brasil, compreendemos que a análise proposta por Carlos Hasenbalg, através de dados minuciosos, nos revelam os mecanismos através dos quais serviram de base para a consolidação de um quadro crescentemente desigual entre as populações, favorecendo sobretudo a população originariamente branca, e nos permite avançar na leitura e na compreensão das relações raciais para além dos resquícios do sistema escravista, mas perceber que estas relações pautam-se em elementos ideológicos que, manipulados por um determinado grupo social, perpetuaram uma imagem submissa dos povos negros e intencionam fragmentar a sua mobilização política e social para a transformação dessa realidade.

De modo complementar as análises, de Antônio Sérgio Guimarães (1995), nos mostram que o fato de predominar no Brasil a imagem de uma nação sem problemas raciais tem suas raízes num discurso pautado no pensamento europeu e norte americano. Em sua interpretação, alguns elementos como a linguagem de classe e cor sempre foram utilizados de forma racializada e, portanto naturalizaram as desigualdades raciais.

Nesse sentido o autor assinala que o racismo no Brasil é sustentado por um preconceito de "cor". A ideologia racial que particulariza a nação brasileira tem como referencial uma ordem hierárquica estabelecida a partir da categoria "cor" conforme assinala o autor:

De fato, a idéia de "cor", apesar de afetada pela estrutura de classe (por isso "o dinheiro embranquece", assim como a educação), funda-se sobre uma noção particular de "raça". Tal noção, ainda que gire em torno da dicotomia branco/negro, tal como no mundo anglo-saxônico, é específica na maneira como define "branco". No Brasil, o "branco" não se formou pela exclusiva mistura étnica de povos europeus como ocorreu nos Estados Unidos com o "caldeirão étnico" (Omi and Winant, 1986; Oboler, 1995; Lewis, 1995); ao contrário, como "branco" contamos aqueles mestiços e mulatos claros que podem exibir os símbolos dominantes da europeidade: formação cristã e domínio das letras. Por extensão, as regras de pertinência minimizaram o pólo "negro" da dicotomia, separando assim mestiços de pretos. O significado da palavra "negro", portanto, cristalizou a diferença absoluta, o não europeu. Nesse sentido, um "preto" de verdade não era um homem letrado nem seria completamente cristão, pois carregaria sempre

consigo algumas crenças e superstições animistas. Conseqüentemente, no Brasil, somente aqueles com pele realmente escura sofrem inteiramente a discriminação e o preconceito antes reservados ao negro africano. Aqueles que apresentam graus variados de mestiçagem podem usufruir, de acordo com seu grau de branquidade (tanto cromática quanto cultural, dado que "branco" é um símbolo de "europeidade"), alguns dos privilégios reservados aos brancos. (GUIMARÃES, 1995, p. 35-36).

Assim, a "cor" tornou-se um instrumental determinante para a afirmação de papéis e lugares dos sujeitos na sociedade brasileira, ao longo da história. Sendo assim, podemos afirmar que as relações raciais no Brasil são determinadas por uma herança colonial que tem suas bases determinadas pelo que Guimarães (1995) designa de "branquidade europeizada" que neste contexto estabelece através de mecanismos diversos os significados de ser negro e de ser branco na sociedade brasileira.

As análises de Guimarães corroboram para a compreensão do legado histórico que marca o lugar social das populações afrodescendentes e nos permite ampliar o olhar acerca da temática racial, compreendendo sobretudo que estes elementos históricos, ainda na contemporaneidade, são pontuais e se refletem através de práticas racistas e de estereótipos que sutilmente determinaram e determinam os significados de ser negro na sociedade brasileira.

1.5 Relações Raciais e Educação no Brasil

Procuramos desenvolver nesta seção uma análise que nos permita situar a discussão da educação, para as relações étnico-raciais, como um campo pautado por relações conflituosas e delineado por práticas políticas e ideológicas de grupos que representam o poder hegemônico no âmbito social.

Os discursos produzidos inicialmente pela ciência, para classificação e biologização das raças, e legitimados pelo estado brasileiro, posteriormente, através do projeto de branqueamento da população brasileira e do mito da democracia racial trouxeram conseqüências que contribuíram em grande escala para a construção de uma sociedade marcada por práticas discriminatórias e racistas em relação a população afrodescendente deste país.

Neste percurso, inicialmente, buscamos compreender, a partir da literatura acerca das relações raciais e educação, como a escola, enquanto instituição social,

constituída em sua essência por sujeitos diversos, tem se posicionado frente a tais desafios.

As reflexões históricas, acerca da função social da escola, nos mostram que o processo educativo tem se delineado como um processo monocultural, discriminatório e excludente (BOURDIEU 2007; MOREIRA E CANDAU; 2003), evidenciando grande fragilidade por parte da escola em promover reconhecimento ao coletivo social, marcado pela diversidade, que compõe o universo escolar.

Em sua análise Pierre Bourdieu (2007, p. 294) afirma que o “sistema escolar sanciona e reproduz o capital cultural”. Compreendendo que é no âmbito escolar, prioritariamente, onde se manifestam práticas discriminatórias por meio de um poder simbólico, neste caso concretizado através das diversas formas de consolidação das ações pedagógicas, materializadas pelos agentes do campo educacional, que ao priorizar o capital cultural dominante excluem e inferiorizam os demais sujeitos do processo, ensino e aprendizagem. Neste sentido, ao invés de contribuir para transformações significativas na sociedade, permitindo a ascensão social a todos, a escola tem contribuído para a reprodução das desigualdades sociais. Partindo desta lógica, compreende-se que ao legitimar a cultura do segmento dominante, demarca-se que conhecimentos, valores, padrão de beleza, religião e demais elementos constituintes de nossa identidade deverão servir de padrões de referência no bojo da sociedade. Aos considerados diferentes como negros, indígenas e outros grupos cabe buscar estratégias de adequação a este padrão estabelecido socialmente e eurocentricamente. A ação pedagógica e escolar legitima a violência simbólica e reproduz o capital social e cultural por meio de suas ações pretensamente neutras. (BOURDIEU, 2007, p. 296).

Para Moreira e Candau (2003), a escola é uma instituição historicamente construída com o objetivo de transmitir os conhecimentos científicos, saberes, valores e culturas necessários para o desenvolvimento e progresso de nossa sociedade. A escola pauta-se no princípio de acesso e igualdade para todos os sujeitos que a procuram. Contudo, os autores questionam os padrões de referência de que partem tais conhecimentos, tais valores e tais culturas. Pois assinalam que estes padrões “terminam por veicular uma visão homogênea e padronizada dos conteúdos e dos sujeitos, presentes no processo educacional, assumindo uma visão monocultural da educação e, particularmente, da cultura escolar.” (MOREIRA e CANDAU, 2003, p.160).

Partindo destas reflexões compreendemos que o grande desafio posto ao sistema educacional está centrado, dentre outros aspectos, aos relacionados ao trato às diferenças que permeiam o espaço escolar. A luta pelo reconhecimento à diferença e à valorização da diversidade, sobretudo a racial, tem sido um fator presente nos diversos períodos que caracterizam a história do Brasil.

Neste trabalho iremos nos deter, por determinação do foco do objeto em estudo, a evidenciar, ainda que brevemente, alguns marcos da luta do movimento negro em prol do acesso, dentre outros direitos aos relacionados à educação.

O desafio de refletirmos sobre relações raciais no contexto da contemporaneidade, nos possibilita questionar o olhar histórico de naturalização das desigualdades sociais, sobretudo raciais, nas quais se estruturou as bases da sociedade brasileira. Desigualdades estas, que foram fomentadas a partir do modelo de colonização aqui empreendido pelos europeus a partir do século XVI. Muito mais que reduzir as desigualdades e diferenças sociais e raciais, à relação colonizador e colonizado, compreende-se a real necessidade de destacar o movimento de resistência que demarca a luta dos povos deste território, em especial da população negra, frente às diversas formas de violência a que foram submetidos no processo histórico da formação deste território.

Assim, convém ressaltar que os povos de descendência negra, ao longo da formação da sociedade brasileira, constituíram-se numa dinâmica que os condicionaram como povos subjugados aos interesses econômicos dos colonizadores, os quais impuseram por processos extremamente violentos como o sistema escravagista, a exploração de trabalhos voltados para sustentação das cortes europeias, inicialmente dos nativos que já habitavam este espaço geográfico e posteriormente por mais de três séculos dos povos negros oriundos do continente africano.

Ressalta-se ainda que no contexto da sociedade brasileira escravista diversos conflitos foram produzidos, como forma de resistência, em espaços e temporalidades históricas diferentes. A luta da população negra pela liberdade e emancipação social ocorreu através de várias revoltas e insurreições, ora individual ora coletivamente. As reflexões de Gomes (2011, p. 140) reafirmam que o movimento de resistência do povo negro remonta ao período colonial no qual registram-se as fugas e organizações de africanos escravizados e a consolidação das primeiras experiências de quilombos, bem como ressalta-se que posteriormente

algumas revoltas também protagonizadas pelos africanos e descendentes, como a revolta dos Malês, ocorrida em 1835 na Bahia e no período pós-abolição, em 1910 a revolta da Chibata, demarcam esta resistência ao longo da história.

Nossa intenção aqui não é fazer uma longa análise das relações do período escravagista e colonial brasileiro, mas sobretudo destacar que neste período a resistência da população negra é demarcada pontualmente como expressão da luta pelo respeito e reconhecimento do lugar do negro na história do Brasil.

Podemos destacar como estratégia de resistência, ainda nas primeiras décadas do século XX, na cidade de São Paulo, a presença do Movimento denominado de Frente Negra Brasileira (FNB) atuante no período de 1931-1937. Um importante movimento que se caracterizava como um espaço de caráter recreativo, político e beneficente, que além das atividades referentes ao lazer também desenvolvia atividades voltadas para a educação de crianças, jovens e adultos. De acordo com Gomes (2011), a Frente Negra Brasileira transformou-se posteriormente em um partido político, sendo, portanto colocado como ilegal e destituído em 1937, durante o governo ditatorial de Getúlio Vargas, conforme nos afirma a literatura histórica acerca deste período. (DOMINGUES, 2007; COSTA, 2006; e GOMES, 2007).

Destaca-se também, nessa trajetória do Movimento Negro, o importante papel desempenhado pelo Teatro Experimental do Negro (TEN) com forte atuação no período de 1944-1978, instituído na cidade do Rio de Janeiro, o qual tinha como intuito ser um instrumento de luta contra a ação discriminatória da população negra no Brasil. Conforme assinala Petrônio Domingues (2007):

A proposta original era formar um grupo teatral constituído apenas por atores negros, mas progressivamente o TEN adquiriu um caráter mais amplo: publicou o jornal *Quilombo*, passou a oferecer curso de alfabetização, de corte e costura; fundou o Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro; organizou o I Congresso do Negro Brasileiro; promoveu a eleição da Rainha da Mulata e da Boneca de Pixe (...) Defendendo os direitos civis dos negros na qualidade de direitos humanos, o TEN propugnava a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país. (DOMINGUES, 2007, p.110).

Nesse período a utilização da mídia impressa também irá constituir-se como um importante instrumento de denúncia contra a propagação do preconceito racial presente no cotidiano da nação brasileira.

No entanto, com a instauração da Ditadura Militar em 1964 consolida-se uma forte repressão aos movimentos das mais diversas naturezas, e o Teatro Experimental Negro, neste período, torna-se praticamente extinto.

Ressalta-se que nesta trajetória o pensamento do movimento negro não se constitui numa uniformidade ou homogeneidade. Conforme é assinalado por Gomes (2011), esse processo foi marcado por tensões, conflitos e contradições que pautam todas as lutas emancipatórias dentro de um contexto social.

Os anos finais, da década de 1970, são marcados por intensas formas de pressões para o término do regime militar. Nessa conjuntura, em 1978, é organizado o Movimento Negro Unificado (MNU), uma organização de natureza nacional, considerado pelos próprios militantes negros, como para vários pesquisadores brasileiros como o mais importante movimento negro organizado e diferenciado, por seu caráter popular e democrático, conforme nos assinala Sérgio Costa (2006):

(...) o MNU se distingue do TEN por sua crítica ao discurso nacional hegemônico. Isto é, enquanto TEN defendia a plena integração simbólica dos negros na identidade nacional "híbrida", o MNU condena qualquer tipo de assimilação, fazendo do combate à ideologia da democracia racial, uma de suas principais bandeiras de luta, visto que aos olhos do movimento, a igualdade formal assegurada pela lei entre negros e brancos e a difusão do mito de que a sociedade brasileira não é racista teriam servido para sustentar, ideologicamente, a opressão racial. (COSTA, 2006, p.144).

Neste sentido o MNU tem um papel decisivo no enfoque dado ao processo de conscientização do sujeito social e político da militância negra. Entendendo que o combate a discriminação racial perpassa, sobretudo, por um processo de conscientização no qual o exercício da consciência, da cultura e da identidade negra são marcadores fundamentais na constituição de uma mudança radical do papel histórico de subjugo da população negra. Assim o MNU, de acordo com Sérgio Costa (2006, p. 144), propõe algumas mudanças de cunho político e ideológico, tais como: o 13 (treze) de Maio passa a ser o dia da Luta nacional para o combate ao preconceito racial, contestando assim a comemoração alusiva à abolição da escravatura pela princesa Isabel, bem como se estabelece o dia 20 de novembro o dia da Consciência Negra, uma data significativa para o movimento por simbolizar a morte e a luta do líder negro Zumbi dos Palmares.

Na pauta dessa trajetória histórica, da luta do Movimento Negro, a Educação sempre esteve como uma das principais reivindicações compreendendo que a mesma se caracteriza ou deveria se caracterizar como um importante instrumento

de construção de conhecimento, um espaço de vivências Inter étnicas, no qual sujeitos oriundos de culturas diversas interagem sendo, portanto, um campo fértil para o debate da valorização da diversidade étnico e racial que compõem o nosso país.

No entanto o movimento negro, a partir da década de 80, acentua a denúncia sobre o papel histórico da instituição escolar como uma instituição que veicula conteúdos de base eurocêntrica e monocultural, onde a história e o papel do segmento negro são subalternizados, folclorizados e relegados a um segundo plano.

Assim, conforme Petrônio Domingues (2007):

Naquele período o movimento negro passou a intervir amiúde no terreno educacional, com proposições fundadas na revisão de conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia Inter étnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. “Reivindicava-se, a emergência de uma literatura “negra” em detrimento à literatura de base eurocêntrica”. (DOMINGUES, 2007, p. 115-116).

Acrescenta-se a este contexto que, o estado brasileiro frente a todo este processo de luta do segmento negro, foi pressionado a consolidar políticas públicas de combate ao racismo e valorização desse segmento étnico da sociedade brasileira. Durante o processo de redemocratização do Brasil, nos anos 80, de acordo com Gomes (2007), há uma maior inserção de lideranças negras e intelectual nas universidades públicas, os quais passam a produzir conhecimentos sobre as relações raciais e divulgá-los nos mais diversos âmbitos.

Ao colocar a diversidade étnico racial e o direito à educação no campo da Equidade, o movimento negro indaga a implementação de políticas públicas de caráter universalista, traz o debate sobre a dimensão ética da aplicação destas políticas, a urgência de programas voltados para a efetivação da justiça social e a necessidade de políticas de ação afirmativa que possibilitem tratamento apropriadamente desigual a indivíduos em situações sociais, étnico-raciais, de gênero, geracionais, de saúde, moradia e emprego, historicamente marcados pela exclusão, desigualdade e discriminação. (GOMES, 2007, p.07).

Ainda de acordo com esta autora, os marcos legais implementados neste contexto, como a Constituição Federal Brasileira de 1988; A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96; Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1996), não tratavam especificamente das demandas e peculiaridades das questões étnico raciais. As mesmas encontravam-se subentendidas em textos que tratavam de identidades étnicas do ponto de vista da homogeneização.

É neste cenário que é sancionada a Lei 10639/03 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica. A mesma foi regulamentada através da resolução nº01 de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação, que posteriormente instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. De acordo com esta lei os conteúdos programáticos das diversas disciplinas deverão abordar o estudo da história dos descendentes de africano e afro brasileiro, devem retratar o histórico de luta e resistência da população negra num viés positivo e não pejorativamente, bem como a sua cultura e contribuição nas áreas econômica, social e política para o contexto histórico da formação da sociedade brasileira.

Entretanto, é importante ressaltar que a consolidação e implementação desta lei perpassam pela condição de mudanças estruturais, que vão desde a política de formação de professores, de estruturas curriculares dos planos de ensino estaduais e municipais de educação, aos projetos políticos pedagógicos institucionalizados pelas escolas. Esta consolidação requer a superação de um projeto curricular que represente o poder hegemônico, eurocêntrico e monocultural, secularmente veiculados no interior das instituições educacionais do Brasil (GOMES, 2012; MUNANGA 2003; MOREIRA e CANDAU, 2003). E neste sentido percebemos a necessidade premente de uma discussão de quais currículos realmente permeiam nossos espaços escolares.

Nesta direção, ao analisarmos as relações étnico raciais, nos apropriamos no presente estudo de uma perspectiva de educação para descolonização dos currículos. Esta proposta será demarcada a partir do pensamento de Santos (1996); Moreira e Candau (2003) e Gomes (2012).

De acordo com Gomes, vivemos na atualidade um intenso debate sobre a diversidade no conhecimento científico, sobretudo nas ciências humanas e sociais. Nesta realidade a educação participa “como um campo que articula de maneira tensa a teoria e a prática.” (GOMES, 2012, p.99). Neste sentido estes avanços impactam diretamente a prática pedagógica, questionam-se os limites da teoria educacional sobre o processo educativo, assim como as interpretações clássicas do fenômeno educacional.

Nesse movimento, de acordo com a autora, o currículo escolar necessariamente deverá refletir essas mudanças levando-se em consideração o

contexto da diversidade dos sujeitos que cotidianamente recorrem à escola como espaço de formação. Para a autora:

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. (GOMES, 2012, p. 99).

É nesse contexto que autora analisa a importância do ensino da História da África e das Culturas Afro-Brasileiras como conteúdo obrigatório nos currículos escolares da escola básica. Este representa um instrumento fundamental na prática de descolonizar os currículos escolares e valorizar o segmento negro historicamente subalternizado na sociedade brasileira. A demanda por esta valorização requer “mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior (...) Exige questionamentos do lugar de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional.”(GOMES, 2012, p. 100).

A descolonização do currículo perpassa dessa maneira pela necessidade da construção de um projeto educativo emancipatório (FREIRE; SANTOS). Assim, Boa Ventura de Souza Santos (1996) nos afirma que:

O projeto educativo emancipatório é um projeto de aprendizagens de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potenciar a indignação e a rebeldia. (SANTOS, 1996, p.17).

Um projeto educativo emancipatório, proposto por Santos (1996), requer que possamos ter atitudes de espanto, questionamentos e muito mais que isso, desenvolver a capacidade de indignação frente a todas as situações opressoras. Dessa forma o autor defende uma pedagogia para o conflito, pois esta nos permite “desestabilizar modelos epistemológicos dominantes.” (SANTOS, 1996, p.33). Nesse sentido o autor nos aponta que o conhecimento, essa esfera conflitiva, está estruturado de duas formas: O conhecimento como regulação (conhecimento dominante) e o conhecimento como emancipação - uma forma de conhecimento “dominada, marginalizada, suprimida.” (SANTOS, 1996, p.33). O conflito, nessa perspectiva, torna-se um instrumento fundamental, pois possibilitará que os sujeitos do processo ensino-aprendizagem se apropriem de uma postura de inconformismo e rebeldia. Nesse sentido o autor acentua: “a educação para o inconformismo tem que

ser ela própria inconformista.” (SANTOS, 1996, p.33). Este pensamento, ao nosso olhar, é fundamental para uma análise da educação para as relações étnico raciais, na qual ao assumirem essa postura de inconformismo os sujeitos afrodescendentes demonstram uma forma de resistência aos modelos curriculares de cunho hegemônico e homogeneizantes que predominam no espaço e nas práticas educativas.

Seguindo esta proposição Moreira e Candau (2003), ao analisar a instituição escolar evidencia o caráter cultural como fator predominante na esfera escolar. Nesta concepção “a escola é uma instituição construída historicamente no contexto da modernidade, considerada como mediação privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade.” (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 160). A crítica dos autores, nessa perspectiva, se revela no questionamento de quais culturas são historicamente priorizadas por esta instituição. O caráter monocultural predominante nos currículos escolares oficializa a cultura do poder hegemônico conforme afirmação dos autores:

O que está em questão, portanto, é a visão monocultural da educação. Os “outros”, os “diferentes” – os de origem popular, os afrodescendentes, os pertencentes aos povos originários, os rappers, os funkeiros etc. –, mesmo quando fracassam e são excluídos, ao penetrarem no universo escolar desestabilizam sua lógica e instalam outra realidade sociocultural. (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 160).

Na realidade o que compreendemos a partir dos pressupostos teóricos, ora em pauta, é que ambos nos apontam para possibilidades de pensarmos em ações e perspectivas pedagógicas que se entrelaçam a um projeto educacional decolonial, pautados no princípio de uma educação centrada no diálogo e na valorização das diversas culturas. Dessa forma a educação para decolonialidade pressupõe um olhar mais denso para o contexto social no qual estão inseridos sujeitos também diversos da nossa sociedade. A educação para decolonialidade pressupõe ação e transformação (Sousa Santos, 1996; Freire, 1986) dos próprios sujeitos colonizados para o enfrentamento e desconstrução de estereótipos e demais situações que contribuem para inferiorização destes sujeitos.

Nessa direção é oportuno destacar a contribuição da autora Catherine Walsh (2009), na construção de uma proposta decolonial de sociedade como instrumento de subversão ao histórico de colonialidade no qual os sujeitos subalternizados foram condicionados secularmente. Este projeto (decolonial) só poderá tornar-se possível

a partir das lutas de sujeitos subalternizados e excluídos historicamente, mediados por uma perspectiva crítica de interculturalidade e por uma pedagogia e práxis pedagógica comprometidas com a “transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade e de humanidade, conhecimento e vida; Projetos de interculturalidade (pedagogia e práxis) que assumam a perspectiva da decolonialidade”. (WALSH, 2009, p. 14).

Partindo da proposta de uma educação para a emancipação do ser humano e transformação social, de Paulo Freire e da perspectiva decolonial de Franz Fanon, a autora destaca os mecanismos pelos quais a colonialidade e o capitalismo global se materializa como poder hegemônico na contemporaneidade. A proposta de valorização da diversidade cultural, hoje, configura-se como discursos das políticas neoliberais para a inclusão de sujeitos subalternizados historicamente, resultados de uma forte atuação de movimentos sociais, sobretudo de sujeitos negros e indígenas nas últimas décadas. No entanto, há que se observar que o colonialismo e sua base Neoliberal, hoje acobertam-se por um discurso multiculturalista no qual pretende-se, através do reconhecimento da diversidade e o discurso da inclusão social, manter intacta e sólida a base colonial e os interesses do mercado capitalista global. Estes são os elementos que caracterizam um fenômeno denominado por Walsh (2009) de Re- Colonialidade. Nas palavras da autora, considera que:

(...) O capitalismo global da atualidade, opera uma lógica multicultural que incorpora a diferença, na medida em que a neutraliza e a esvazia de seu significado efetivo. Nesse sentido, o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade “funcional”, entendida de maneira integracionista. Nesse sentido, o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade “funcional”, entendida de maneira integracionista. (WALSH, 2009, p. 16).

Nesse contexto opera uma lógica colonialista que através do discurso do reconhecimento à diversidade mantém-se a diferença colonial e o projeto hegemônico de dominação, agora subsumido num projeto multicultural, onde os grupos excluídos situam-se numa condição de pseudo-inclusão social. Esta ilusão forjada para mascarar uma realidade de discriminação e opressão social, torna-se uma estratégia que fortalece o poder colonial e sustenta o capitalismo em suas bases de atuação e se estrutura pela mediação da interculturalidade funcional.

A interculturalidade funcional neste bojo assume o discurso a favor da diversidade cultural como um baluarte e assim deixando de fora aparatos institucionais e de natureza estruturais que sustentam e mantêm fortalecidas as desigualdades sociais.

A interculturalidade crítica, por sua vez, torna-se condição necessária para o enfrentamento da proposta colonizadora e do poder hegemônico, pois configura-se como ação para conscientização, transformação de vidas de sujeitos colonizados/subalternizados. De maneira geral, Walsh (2009), nos aponta alguns elementos que caracterizam a decolonialidade e a interculturalidade crítica destacando-as como:

- Um projeto que aponta para a reexistência e para a própria vida; Para um imaginário “outro”, uma agência “outra” de con-vivência – de viver “com”- e de sociedade;
- Tem um sentido contra hegemônico em relação ao problema-estrutural-colonial-capitalista e sua ação de transformação e criação;
- Uma ferramenta pedagógica que questiona a racialização, inferiorização e seus padrões de poder, visibilizando maneiras diferentes de ser, viver e saber;
- Um projeto que faz dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito que alentam a criação de modos “outros”;
- Processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente; Que fazem questionar, transformar, rearticular e construir um novo modelo de sociedade. (WALSH, 2009, p. 22-25).

Nesse contexto a interculturalidade crítica, como matriz ideológica, pressupõe em sua materialidade uma aproximação necessária à sua concretude, como projeto de uma pedagogia e práxis pedagógica que assumam em sua essência lutas por uma possibilidade outra de construção de uma sociedade que fomente a valorização de sujeitos em sua diferença cultural, religiosa, de epistemologias e cosmologias que retratem verdadeiramente o sentido de um projeto para a decolonialidade.

A pedagogia decolonial, nestes moldes, fundamenta-se na perspectiva da interculturalidade crítica e dela torna-se parte indissociável. Nesse âmbito, conforme nos assinala a autora, esta pedagogia deve caracterizar-se como um processo que

possa transcender a prática de uma educação centrada na mera transmissão de conhecimentos, ditos universais visando, sobretudo, fomentar reflexões e transformações de contextos sócio-políticos que valorizem as subjetividades dos sujeitos e suas diversidades sendo, portanto “pedagogias que se esforcem por transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônica-espiritual que foi e é estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade, isto é, pedagogia(s) de-colonial(is)”. (WALSH, 2009, p. 27).

Nesta perspectiva compreendo que ao trazer as narrativas dos sujeitos afrodescendentes para o âmbito educacional, se constituirá como uma possibilidade de entendermos pelas suas vozes e experiências (dos próprios sujeitos colonizados), os conflitos e tensões que marcam suas condições de pessoas afrodescendentes permitindo desvelar situações de suas (re) existências e formações identitárias para além do contexto educacional. Contudo nos propomos, antes de empreendermos esta análise, apresentar alguns pressupostos teóricos que orientam a nossa compreensão acerca da categoria identidade.

1.6 A Constituição da Identidade Negra na Amazônia

A constituição da identidade negra num país que se projetou a partir de teorias eurocêntricas, que legitimou a hierarquização das raças, com ações do estado, visando o branqueamento da população e o desaparecimento gradativo dos sujeitos negros (as), deixaram marcas e consequências que se reproduzem nos mais diversos espaços da sociedade, constituindo barreiras que dificultam a sua desconstrução. Nesse sentido convém buscarmos compreender a identidade como uma categoria que traduz elementos dessa subjetividade, projetadas e constituídas a partir da inter-relação de todos estes marcadores.

Pautada em autores como Hall (2005); Woodward (2014); Castells (1999); Gomes (2002) e Munanga (2006) compreendo a identidade como um processo de construção, marcado por fatores históricos e culturais, sendo, portanto, construída dentro um espaço-tempo e influenciada por marcadores ideológicos, políticos e culturais do contexto, nos quais inserem-se os indivíduos de uma determinada sociedade.

As questões referentes à identidade têm sido foco de intensos debates e pesquisas, sobretudo no campo dos estudos culturais. De acordo com Ecosteguy

(2010), este olhar intensifica-se em fins do século XX e início do século XXI, pautando-se em questões relacionadas à raça, etnia, gênero, globalização, pós-colonialismo, dentre outras. O conceito de identidade e a sua constituição pautam-se em visões nem sempre consensuais dos intelectuais que a tomam como objeto de investigação e pesquisa.

Para Manuel Castells (1999, p.22), a identidade é definida como uma “fonte de significados e experiências de um povo”. Assim é constituída a partir dos elementos da subjetividade de cada ser humano e da relação das experiências constituídas ao longo da sua existência. Quando se refere aos atores sociais, enfatiza que “entendo por identidade o processo de construção de significado, com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual (is) prevalecem sobre outras fontes de significados.” (CASTELLS, 1999, p.22). Além disso, enfatiza o autor, que estas fontes de significados não podem ser confundidas com papéis sociais, haja vista que “identidades organizam significados enquanto papéis sociais organizam funções” (CASTELLS, 1999, p.22).

Neste pressuposto teórico a identidade constitui-se a partir de três processos: A identidade Legitimadora, Identidade de Resistência e Identidade de Projeto que em essência são determinados por fatores relativos ao poder, a cultura e a temporalidade histórica de cada sociedade.

A identidade Legitimadora é introduzida por instituições dominantes da sociedade com o objetivo de disseminar e racionalizar seu poder de dominação (...) A identidade de resistência é criada por atores que se encontram em posições /condições desvalorizadas e / ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo assim trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade (...) A identidade de projeto : quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural, constroem uma nova identidade, capaz de redefinir a sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social. (CASTELLS, 1999, p.22).

Essas identidades, de acordo com o autor, produzem resultados diferenciados na sua materialização no contexto social. Assim a identidade legitimadora cumpre a sua função de assegurar a existência da sociedade civil, a partir de instrumentos que racionalizam as fontes do poder cultural dominante.

Por sua vez a identidade de resistência se destaca como uma das formas mais importantes, na opinião do autor, pois possibilita uma reação coletiva dos atores historicamente oprimidos em nossa sociedade.

A identidade de projeto tem sua contribuição, reconhecidamente, no sentido de produzir sujeitos que, em sua essência, são atores que contribuíram para um projeto de transformação da sociedade como um todo.

Stuart Hall (2005) parte de uma análise da crise do sujeito pós-moderno, que ao questionar sobre os elementos que contribuem para a formação e representação das várias identidades, conclui que as identidades são constituídas a partir do deslocamento e do descentramento dos sujeitos. Deste modo, assinala o autor que:

O sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades que compunham as paisagens sociais lá fora e que asseguravam a nossa conformidade subjetiva com as necessidades objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. (HALL, 2005, p.12).

Nesta análise o autor caracteriza a identidade do sujeito pós-moderno como contraditórias. O sujeito constitui-se como algo provisório. As identidades constituídas não são fixas, cristalizadas ou imutáveis. Dessa forma problematiza-se o centro estruturante do sujeito, a concepção de um centro fixo rompe-se para dar lugar à existência de vários centros de poder que, em sua essência, podem ser articuláveis. O deslocamento “desarticula as identidades estáveis do passado, mas também abre a possibilidade de novas articulações.” (HALL, 2005, p.18).

Diante das concepções abordadas pelos autores, acima citados, podemos perceber que a identidade para ambos é elaborada a partir da historicidade e sofrem uma grande influência do contexto da globalização. Em Castells (1999), o processo de globalização favorece a constituição do que designa como “sociedade em rede”, que consiste em interligar vários processos como mão de obra, realidade virtual e midiática, elementos que atuam como fatores que impactam diretamente a formação identitária dos sujeitos. Ainda que nesse contexto haja um movimento de subversão que desafia a globalização e o cosmopolitismo no sentido de manter a singularidade cultural em detrimento do processo de homogeneização da identidade legitimadora.

Para Stuart Hall (2005), o processo de globalização contribuiu para a fragmentação do sujeito da pós-modernidade, constituindo assim um processo de deslocamento das identidades. Um processo de hibridação cultural. As novas identidades são fluidas, negociadas. Refletem experiências históricas comuns; Códigos culturais partilhados. E por fim, estes autores evidenciam que as identidades estão sujeitas ao jogo das relações da história, da cultura e do poder.

Para Woodward (2014), a construção da identidade também se insere no plano das relações históricas e sociais. Caracteriza-se como um processo relacional onde a construção da identidade deve ser compreendida e analisada numa dinâmica relacional centrada na identidade e diferença. “As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença (...) A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença” (WOODWARD, 2014, p. 40). A diferença, no entanto, se materializa na relação com o outro, com o elemento oposto. Deste modo, a identidade, é marcadamente originária da relação com o outro, daquilo que não sou. Assim as identidades “são formadas relativamente a outras identidades, relativamente ao forasteiro ou ao outro, isto é, relativamente ao que não é.” (WOODWARD, 2014, p. 50).

A autora ressalta que esta diferença pode se caracterizar como uma forma pejorativa, “por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como outros ou forasteiros”, bem como uma forma de circunscrever de forma positiva a diversidade, a heterogeneidade e o hibridismo como marcadores de uma sociedade plural”, é o caso dos movimentos sociais que buscam resgatar as identidades sexuais dos constrangimentos da norma e celebrar a diferença”. (WOODWARD, 2014, p. 50).

A identidade também aparece como elemento de reflexão na produção teórica dos intelectuais negros (as), Kabengele Munanga (2006) e Nilma Lino Gomes (2002). Neste enfoque, em seus trabalhos, os autores refletem sobre a construção da identidade, e de forma mais específica: sobre a identidade negra construída nos mais diversos espaços/tempos, da história da sociedade brasileira.

Para Munanga (2006) a identidade se caracteriza como um processo e não um produto final; Não é construída no vazio, uma vez que nesta construção prevalecem os elementos como: língua, território, história, cultura, religião e outros dos grupos dos quais os sujeitos são pertencentes. “(...) Esses elementos não precisam estar concomitantemente reunidos para deflagrar o processo, pois as culturas em diásporas têm de contar apenas com aqueles que resistirem ou que elas conquistaram em seus novos territórios.” (MUNANGA, 2006, p.14). Em sua análise, o referido autor, ressalta que a formação identitária brasileira está profundamente fundamentada no ideal da ideologia racial, elaborada a partir do fim do século XIX e início do século XX pela elite brasileira, conforme discorremos anteriormente. Como

vimos, esta ideologia foi pautada pelo ideário do branqueamento, “dividiu negros e mestiços e alienou o processo de identidade de ambos.” (MUNANGA, 2006, p.15).

Dentro deste contexto a população negra foi configurando-se e constituindo, uma identidade a partir de marcadores que os estigmatizavam como povos racializados e culturalmente inferiorizados.

O mito da democracia racial, encampado posteriormente, não conseguira trazer mudanças significativas no imaginário social quanto aos estereótipos cristalizados ao longo dos anos. No entanto, um elemento de resistência sempre esteve presente neste campo de tensas relações: o movimento de luta e resistência de negros (as), que nos mais diversos períodos históricos se organizam para subverter o poder hegemônico dominante da elite branca brasileira.

A análise de Munanga (2006) nos permite perceber a necessidade de atitudes políticas que visem corrigir os equívocos e os estereótipos, cristalizados e materializados historicamente, contra este segmento étnico da sociedade brasileira nos mais diversos setores e espaços sociais com destaque, sobretudo, para o âmbito educacional.

A autora, Nilma Lino Gomes (2002), ao refletir sobre a temática das relações étnico raciais, foco de suas pesquisas ao longo dos anos, ressalta a importância dos movimentos sociais e em específico do movimento negro, como um ator político que tem desempenhado papel fundamental na denúncia contra o processo histórico de ações excludentes e discriminatórias desferidas a comunidade negra ao longo do processo histórico da nação brasileira e por outro lado tem se destacado como um elemento propulsor na luta por promoção de políticas públicas no sentido de reconhecimento, valorização e garantia de acessos a direitos que historicamente foram retirados desta população no território brasileiro.

Tanto para esta autora, quanto para Munanga (2006), o processo de construção da identidade negra é marcado por um racismo ambíguo que ao negar a existência de preconceitos e discriminações raciais, fortalecem o mito da democracia racial e contribuem para o mascaramento e o negligenciamento de práticas e atitudes racistas e discriminatórias que se materializam cotidianamente em nossa sociedade. Gomes (2012) compreende que o mito da democracia racial:

(...) construiu ideologicamente um discurso que narra a existência de uma harmonia racial entre negros e brancos. Tal discurso consegue desviar o olhar da população e do próprio Estado brasileiro das atrocidades cometidas contra os africanos escravizados no Brasil e seus descendentes,

impedindo-os de agirem de maneira contundente e eficaz na superação do racismo. (GOMES, 2012, p.56).

Compreende ainda, a autora, que a construção da identidade negra está diretamente relacionada aos elementos que pautam a formação da identidade de uma forma mais ampla e global. Neste sentido os fatores determinantes e constituintes desta identidade estão intimamente interligados e se constroem necessariamente no processo histórico, político e cultural das sociedades. Conforme palavras da própria autora:

(...) entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade. (GOMES, 2002, p.39).

Sem a pretensão de esgotar a abrangência das várias interpretações acerca das questões referentes à identidade, fruto do trabalho intelectual dos teóricos acima relacionados e de outros, que no limite deste estudo não relacionei, tivemos como intenção trazer às proposições que, a nosso ver, nos ajudarão a compreender a problemática que justifica o presente estudo, que está diretamente relacionada à produção identitária da juventude negra, nos espaços educacionais das instituições públicas do ensino médio na cidade de Marabá-Pará-Brasil.

As análises, contidas nestes referenciais, nos permitem depreender que a constituição da identidade negra na sociedade brasileira se caracteriza como fruto de um processo pautado em relações conflituosas, não consensuais, acerca dos elementos que historicamente projetaram e cristalizaram uma imagem estereotipada e estigmatizada do significado de ser negro no Brasil.

No contexto Amazônico, destacamos a contribuição de Vicente Salles (2004), pesquisador paraense do campo das ciências sociais, que na década de 1970, publica *O Negro no Pará sob o regime da escravidão*, considerada um marco para a historiografia da Amazônia que neste período ainda contava com uma escassa publicação sobre esta temática. Nesta obra o autor busca retratar que a presença do negro africano no regime escravista não ocorreu em importância menor que nas demais regiões brasileiras. Ao registrar a presença do negro na Amazônia, e de forma mais específica no território paraense, o autor destaca a contribuição da presença do Negro na Amazônia Brasileira para além dos aspectos econômicos marcando sua contribuição de forma relevante em aspectos, sobretudo culturais.

Nesse sentido José Maia Bezerra Neto (2005), assinala que:

(...) numa época em que o eixo das discussões historiográficas sobre a escravidão negra no Brasil era dominado por interpretações sociológicas pouco ou quase nada afeitas aos aspectos culturais da escravidão, ou, ainda menos, ao escravo como sujeito da sociedade escravista, Salles buscou na antropologia e no folclore elementos do universo cultural afrobrasileiro para entender a escravidão; portanto, entender o escravo não apenas como produtor de riquezas coisificado pelo regime escravista, ou apenas como mão-de-obra sob domínio senhorial, mas igualmente como sujeito que interagindo socialmente era produtor de cultura ou sujeito de práticas culturais, não havendo para Salles dicotomia entre os mundos do trabalho e da cultura. (BEZERRA NETO, 2008, p. 168).

De acordo com Salles (2004, p. 34-35), os escravos foram introduzidos na Amazônia a partir da criação da Companhia Geral do Comercio do Grão-Pará e Maranhão, em 1755, ainda sob o regime pombalino. Nesta época se intensificou a expansão da lavoura da cana de açúcar adquirindo maior importância econômica “(...) Aí, portanto, se instalaram engenhos, com numerosa escravaria, e se estabeleceu um regime social típico”. A relevância do Negro na Amazônia na reflexão deste autor perpassa pela significativa contribuição nas manifestações religiosas, festivas, folclóricas e sociais.

Capítulo importante da história social do Pará escreveu o negro nos engenhos de cana de açúcar. Ali ele exercitou a fuga para os quilombos. Tornou-se ladino. Incorporou-se à Cabanagem. Solidarizou-se ao caboclo pela condição de escravo. No complexo cultural amazônico deixou a sua marca indelével. A miscigenação do negro com os demais estoques raciais se processou intensamente, isenta do mais rudimentar preconceito. (SALLES, 2004, p. 47).

Ressaltar estas contribuições torna-se, a nosso ver, um elemento importante quando nos propomos a pensar identidade negra no contexto da educação marabaense, pois nos possibilita ampliar o olhar sobre uma história que ainda é predominantemente restrita ao universo das academias.

Ainda acentuando a presença negra no território Amazônico, José Maia Bezerra Neto (2008; 2009) registra, em importante estudo, a relevância sócio histórica da escravidão negra na província paraense ao longo do século XIX. Contrapondo-se ao pensamento dominante no cenário histórico brasileiro no qual prevalecia a ideia que no espaço amazônico a escravidão ocorrera em menor importância, o autor evidencia em estudos sobre o abolicionismo no Grão-Pará, as forças e contradições deste movimento e a sua contribuição para a desconstrução do escravismo na Amazônia brasileira.

Neste sentido o autor ressalta que a importância da escravidão no Pará não estava diretamente relacionada à cultura do plantation. Mas esteve concentrada na

prática de uma economia agrícola e criatória de gado a qual teve significativa contribuição no mercado econômico brasileiro.

A escravidão na Amazônia é demarcada pelo autor como importante processo social, demográfico e econômico, no entanto, na província paraense ele assumiu contornos diferenciados de outras áreas geográficas do Brasil, conforme foi ressaltado anteriormente.

Com o fim do sistema escravista, de acordo com Bezerra Neto (2009), houve a necessidade de a elite dominante pensar outras formas para a manutenção da exploração da mão de obra. As constantes atitudes de revoltas dos escravos, bem como a crescente manifestação contrária a escravidão são mencionados como fatores que impulsionaram a Abolição. Desta forma, de acordo com o autor, a solução encontrada foi a implementação do trabalho compulsório. Esta era a situação do Brasil em fins do regime escravista. E na leitura de Bezerra Neto:

Na Amazônia, em particular na província do Grão-Pará, não foi diferente. Região considerada por muito tempo pela historiografia como uma área periférica do império colonial português e depois do império brasileiro, a desconstrução da escravidão se deu coincidentemente quando da inserção da região amazônica via economia da borracha à mundialização capitalista industrial em curso, sendo possível compreender este processo em suas semelhanças e diferenças com outras áreas brasileiras e americanas. (BEZERRA NETO, 2008, NP).

O autor destaca ainda em sua análise que a presença negra no sistema escravista nos seringais, bem como a presença de trabalhadores livres que migraram de outras regiões para a Amazônia, não gerou propriamente uma disputa pela mão de obra escrava com setores tradicionais da lavoura e da pecuária. Em suma, o autor põe em evidência elementos para se pensar os vínculos entre a economia da borracha e o Abolicionismo (como um processo em curso no Brasil) destacando, sobretudo, as especificidades desse movimento na região Amazônica. Assim como Vicente Salles, este autor ressalta a importante contribuição dos sujeitos negros nas lutas pela liberdade (quilombos, cabanagem), na ocupação geográfica deste espaço, bem como demarca a riqueza cultural do encontro de indígenas, caboclos, negros e populações originárias neste território.

O historiador Agenor Pacheco Sarraf¹⁰ (2016), por sua vez, analisa a presença do negro na Amazônia como um processo de intersecções culturais

¹⁰ Doutor em História Social pela PUC-SP. Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará destaca-se como um dos importantes intelectuais paraense no estudo historiográfico da região Amazônica com destaque para Ilha de Marajó.

protagonizado por sujeitos negros e indígenas. Numa leitura pós-colonial o autor traz elementos históricos que contribuem para a compreensão da importância das diásporas africanas no contexto da colonização deste território, não somente para criticar a tendência de uma tradição que insistia em separar a presença negra e indígena, como em desvelar no interior das cosmologias desses povos uma ação Decolonial, isto é, práticas e saberes que questionam determinadas categorias de análise exógenas e generalizantes.

Ao enfatizar a relevância de importantes estudos acerca do processo histórico dessa região, dentre eles, Vicente Salles; Bezerra Neto; Flávio Gomes, dentre outros, o autor demarca que nestes importantes estudos, predominou a preocupação em se ressaltar a presença de negros nesta região, contribuindo para a desmitificação do pensamento veiculado sobre uma Amazônia como área geográfica desimportante para o contexto econômico e sócio cultural brasileiro, naquele momento histórico, conforme suas palavras: “Esses intelectuais, duvidando do ‘vazio humano africano’, enfrentaram percepções apressadas e restritas de estudiosos nacionais e internacionais que procuraram reforçar o mito da ‘Amazônia: Terra de Índio’ e paraíso isolado e parado no tempo, por não se enquadrar no modelo da *plantation* verificada no centro-sul do Brasil.” (PACHECO, 2012, p. 198-199).

Para além de ressaltar rigorosamente os detalhes do processo de colonização deste espaço, o autor contribui para ampliar nossos olhares, sobretudo, para a questão da formação de identidades Afroindígenas, termo que perpassa sua produção teórica desconstruindo e evidenciando o lugar de (re) existências desses sujeitos na trajetória histórica, econômica e cultural na Amazônia, conforme podemos constatar a seguir:

As mesclas interétnicas no cenário da Amazônia Marajoara, entre índios e negros, e a composição identitária oriunda desses encontros, bem como suas trocas e empréstimos culturais em torno de cosmologias, expressões de seus modos de vida praticados e compartilhados em ambientes de campos e florestas, agenciaram significados de lutas culturais estabelecidas astuciosamente contra a dominação de suas artes, corpos e pensares por grupos no poder no contexto colonial. (PACHECO, 2012, p. 198).

Nesse contexto dinâmico de pensar identidades afrodescendentes no espaço amazônico, o autor pontua através de seu olhar histórico, que:

(...) por mais que esses encontros e empréstimos culturais tenham sido silenciados, todos nós, quer nos identifiquemos como branco, índio, negro, quer nos identifiquemos como europeu, judeu, árabe, americano, amazônica, caboclo, ribeirinho, ou qualquer outro adjetivo, para marcar o lugar social de onde falamos, remetemos-nos a zonas de contato. Se habitamos na Amazônia, somos alinhavados em nossas cosmologias

cotidianas pelos conhecimentos do mundo indígena e africano em profundas interconexões. (PACHECO, 2012, p. 199-200).

Compreendemos com os autores anteriormente relacionados, nesta rápida abordagem sobre a presença do negro na Amazônia brasileira, a necessidade de assinalar esses elementos como fatores relevantes para o estudo ora em pauta, uma vez que suas reflexões conformam outro olhar para as formações identitárias dos sujeitos protagonistas da história desta região. Desse modo, prosseguiremos apresentando as experiências dos estudantes afrodescendentes que alentam a continuidade de uma luta para a valorização de identidades africanas e afro-brasileiras no âmbito do Ensino Médio em Marabá.

2- DO COTIDIANO EXTRAESCOLAR: NARRATIVAS E (CON) TEXTOS DOS DISCENTES AFRODESCENDENTES

O passado colonial brasileiro, conforme vimos no capítulo anterior, foi marcado pelo processo de dominação eurocêntrica que ao consolidar o poder capitalista no mundo moderno estruturou um processo de hierarquização de povos e territórios. Neste processo compreendemos, com Aníbal Quijano (2010), o papel desempenhado ou atribuído a alguns instrumentos ideológicos que fundamentaram esta construção como: o trabalho, a raça e o gênero.

Neste capítulo temos como intuito compreendermos, a partir das memórias presentes nas narrativas da juventude negra, ora investigada, os elementos da sua vivência cotidiana, que apontam para a permanência da colonialidade do poder e do saber na formação identitária destes jovens, bem como percebermos os conflitos, tensões e discontinuidades dessa relação.

De início gostaríamos de enfatizar que os caminhos trilhados para a realização do presente estudo centravam-se na investigação das relações raciais situadas dentro do espaço escolar. Neste sentido a escola seria a princípio, o único espaço considerado para situar a vivência e a formação dos sujeitos nela inseridos, seguido pela análise de alguns elementos que estruturam a prática pedagógica cotidiana, como o conhecimento de documentos escolares que orientam o currículo veiculado na escola, principalmente através da leitura e análise dos planos de cursos.

No entanto, os primeiros encontros para a realização do grupo focal, técnica de pesquisa realizada num primeiro momento com os estudantes e explicitada no início deste trabalho, se mostraram insuficientes para apreender alguns dados com maiores especificidades, decorrendo desta lacuna a necessidade de ir mais além. Nesse momento percebi as possibilidades que o trabalho com a história oral, como caminho metodológico, poderia proporcionar, ao trazer elementos mais consistentes ao presente estudo permitindo dentre outras coisas, uma maior aproximação no trato às questões subjetivas, bem como permitira através das narrativas históricas a possibilidade de percebermos os caminhos que diferentes sujeitos envolvidos na pesquisa trilham em sua formação identitária.

A história oral caracteriza-se como uma metodologia de investigação da realidade social que focaliza os sujeitos e os discursos destes, ocultados nos

diversos espaços da sociedade. Num contexto de intensas mudanças ocorridas nos últimos séculos, no que se refere às diversas práticas culturais de sujeitos também diversos, a história oral se configura como uma alternativa metodológica para o trato das questões referentes às mediações culturais, subjetividades e identidades de múltiplos atores sociais que compõe o tecido social.

Expandindo-se na Europa e América a partir da segunda metade do século XX, contrapõem-se ao legado de um pensamento tradicional que prevaleceu dominante na comunidade científica e intelectual por um longo período.

De acordo com Portelli (1997; 2001) o trabalho com a história oral propõe uma nova dinâmica, onde a reflexão histórica toma para si outros sujeitos que são protagonistas de uma história não oficial, através das memórias e narrativas dos mesmos.

A memória compreendida nos termos de uma história que retrata não somente um passado estático, mas, sobretudo que marca a trajetória dos indivíduos no tempo presente, através de suas lutas e processos de resistência ao longo da vida.

Como campo investigativo centra-se num discurso dialógico onde os sujeitos (narrador e pesquisador) têm valores semelhantes. Nesta abordagem o discurso produzido se traduz em performance dos entrevistados. “Expressa a consciência da historicidade da experiência pessoal e do papel do indivíduo na história da sociedade em eventos públicos (...) “A história oral permanece no ‘entre’ conectar a vida aos tempos tão bem quanto a oralidade e a escrita” (PORTELLI, 2001, p.13-14).

É neste sentido que me proponho a fazer uso desta metodologia. Na tentativa de investir num estudo mais direcionado ao conhecimento das memórias de estudantes negros (as) que em suas trajetórias, narradas individualmente, nos fornecem elementos para uma possível compreensão de suas identidades em construção num universo que ultrapassa as salas de aulas e os muros escolares.

Desta forma uma das técnicas priorizadas foi a realização de entrevistas narrativas, as quais tiveram inicialmente um papel preponderante para uma aproximação do universo cotidiano de cada sujeito entrevistado, possibilidade esta que num primeiro momento não fluiu com a realização dos encontros com o grupo focal.

De acordo com Jovichelovitch e Bauer (2010, p. 93), as entrevistas narrativas possibilitam aos sujeitos da pesquisa “reconstruir acontecimentos sociais a partir das

perspectivas dos informantes, tão diretamente quanto possível”. Neste sentido, compreendemos que as narrativas se constituem no modo pelo qual os diversos sujeitos revelam os seus modos de conceber as realidades e de vivenciá-las nos diversos momentos da vida cotidiana.

Nesta perspectiva, ouvir as narrativas de estudantes negros (as), constitui-se como um desafio e um empreendimento que irá nos possibilitar condições para melhor compreender como são tecidas as identidades destes sujeitos múltiplos que se constituem como discentes na instituição escolar. Para tanto, inicialmente, faremos uma breve descrição dos caminhos percorridos para a escolha dos estudantes/sujeitos da presente pesquisa.

2.1 Diálogos Iniciais

A Escola Estadual de Ensino Médio Liberdade, localizada na Travessa Duque de Caxias, S/Nº, Bairro Liberdade, é uma instituição que surgiu no bojo de um processo de lutas e resistências de famílias organizadas através de um movimento de ocupação do referido bairro no ano de 1984.

De acordo com as informações contidas no Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola fora construída no ano de 1985 através de um mutirão realizado pelas próprias famílias, para atender de imediato a demanda de muitas crianças que estavam fora da sala de aula.

Neste primeiro momento a estrutura física da escola consistia em um “barracão de madeira, com quatro salas de aula, uma cantina, a secretaria e um espaço para o recreio das crianças, a qual levou o nome de Liberdade”. (PPP, 2015, p.12). A referida escola teve o reconhecimento legal como instituição de ensino no dia 11 de Novembro de 1986.

Foto 01. Lideranças da EEEM LIBERDADE e Comunidade Escolar na Década de 1980.



Fonte: Arquivo da EEEM LIBERDADE.

A foto acima retrata alguns elementos que são importantes para compreendermos a natureza de uma instituição que surgiu no ensejo de um processo de lutas e reivindicações de uma população oriunda da classe trabalhadora. Aqui encontra-se presente, através das reuniões entre lideranças da escola e comunidade em geral, uma estratégia de resistência que reflete disputas pelo acesso aos direitos que garantam uma inserção social e melhores condições de vida aos sujeitos que, em sua diversidade sócio, econômica e cultural, constituíram-se às margens da sociedade marabaense.

Segundo o professor Loredo de Souza Lima, historiador e ex-professor da EEEM LIBERDADE, o qual pesquisou, em seu Trabalho de Conclusão de Curso, o processo de ocupação do bairro Liberdade, nos revela que a área geográfica onde situa-se o referido bairro tratava-se de uma área abandonada de propriedade dos fazendeiros Guido Rolin e Antônio Augusto Arruda Rolin Neto. Após vários pedidos e ordens de reintegração de posse da referida área e com a presença atuante da Associação dos Moradores dos Bairros da Cidade Nova (AMBCN), o Centro de Educação e Assessoria ao Movimento Sindical (CEPASP) e algumas Lideranças

Políticas, passaram a consolidar estratégias de organização para resistência e permanência na área ocupada, sendo a mesma entregue aos moradores pelo então governador do estado Jáder Barbalho em junho de 1984. Hoje este bairro é habitado por um total de mais de 14.000 (Quatorze Mil Habitantes)¹¹.

Assim é importante ainda ressaltar o significado desse enfrentamento na área urbana de Marabá, num contexto onde as oligarquias marabaenses contavam com a proteção judiciária e governamental, e a presença do Estado consequentemente favorecia quase sempre um grupo social dominante, tornando-se passivo frente aos conflitos de natureza, sobretudo rural/agrária, comum numa região marcada pelos grandes latifúndios e prática de pistolagem, conforme descreve o autor Airton Pereira (2015):

Inúmeras decisões, mesmo aquelas bem fundamentadas juridicamente, quase sempre favorecem os proprietários e empresários rurais. Diversos juízes partilham das mesmas práticas culturais desses grandes proprietários e são imbuídos de uma visão preconceituosa e estigmatizante sobre os trabalhadores rurais. Inquéritos bem feitos e atuações exemplares do Ministério Público, que nem sempre existiram, por si só não possibilitam que os acusados pelos crimes no campo sejam condenados se as decisões de alguns juizes já são marcadas por visões pré- concebidas e contaminadas desde o início de seus trabalhos. As práticas de pistolagem quase sempre aí encontraram ressonâncias. (PEREIRA, 2015, p. 220).

Nesse contexto nos inserimos, nesta análise, como sujeito integrante desse processo histórico. Recém chegados à Marabá, no ano de 1983, parentes bem próximos que já moravam nesta cidade também relatam suas experiências como trabalhadores nessas fazendas onde confirmavam todas as práticas de violências á trabalhadores rurais impetradas pela elite local. Além disso, registramos a participação desses sujeitos no movimento de ocupação e permanência deste espaço territorial, no qual habitamos atualmente.

Neste breve histórico situamos e demarcamos o lugar no qual esta pesquisa se materializa. Uma instituição escolar que recebeu a mesma nomenclatura do bairro, eleita pelo coletivo social daquela época para circunscrever a saída do período ditatorial e a conquista do direito à moradia, num vocativo que expressa a luta e a resistência desses sujeitos: Liberdade.

¹¹ De acordo com os dados do IBGE (2010) a população total deste bairro corresponde a 14.472 habitantes.

Foto 02: Atividade Cultural na EEEM LIBERDADE – Década de 1990.



Fonte: Arquivo da EEEM LIBERDADE

Na foto acima podemos perceber, através dos sujeitos que nela se apresentam, que trata-se de uma comunidade formada por sujeitos de origem simples, mas destacamos sobretudo a presença dos sujeitos negros e afrodescendentes que numa ação cultural, demarcam com seus corpos, um território histórico e cultural a ser reconhecido e valorizado, de um grupo social historicamente discriminado na sociedade brasileira.

Dessa forma nos propomos, neste capítulo, a apresentar através das narrativas dos sujeitos deste estudo, elementos do seu cotidiano que caracterizam suas identidades como uma construção onde se entrelaçam aspectos diversos de uma realidade histórica, cultural, econômica e social.

O contato com a turma pesquisada, (Terceiro Ano Médio Regular- Turma 02-3MR02), ocorreu inicialmente no primeiro semestre de 2016, momento no qual apresentamos a proposta da pesquisa e explicamos detalhadamente como seria realizada. A atividade inicial neste primeiro encontro foi a aplicação de um questionário socioeconômico para toda a turma representando um total de 31

alunos. O objetivo do questionário foi o de possibilitar um conhecimento de aspectos referentes às questões de natureza econômica, étnica e social da referida turma.

Os dados tabulados e refletidos, a partir da aplicação dos questionários acima citados, nos permite visualizar informações que revelam o lugar e a realidade social onde estão inseridos os atores sociais do presente estudo. Quando olhamos para os dados que refletem o aspecto relacionado à naturalidade dos discentes, evidenciamos um processo de migração que caracteriza a dinâmica de ocupação dessa região do sudeste paraense, ainda que haja a predominância de estudantes oriundos do estado do Pará (87,1%) acentuamos através das narrativas dos discentes que muitos são originários dos municípios circunvizinhos, tendo sua vinda atribuída à cidade de Marabá, dentre outros fatores, por tratar-se de uma cidade considerada em rápido desenvolvimento econômico. Desta forma evidenciamos também a presença de estudantes originários dos Estados do Maranhão, Goiás e Tocantins, conforme exposto no anexo 01 do presente trabalho.

Neste contexto, observa-se que o fenômeno da migração é um elemento importante para a compreensão da dinâmica social da formação do sudeste paraense e, de maneira específica, para a cidade de Marabá. Dentre os diversos estudos desenvolvidos por pesquisadores acerca desta região, destaco a pesquisa de mestrado intitulada *Migração e Cultura no Sudeste do Pará: Marabá (1968-1988)*, da autora Idelma Santiago da Silva (2006), na qual ao refletir sobre as migrações negras no sudeste paraense destaca que:

Na primeira metade do século XX, a região do Médio Tocantins era o lugar de encontro e trânsito de migrantes especialmente do Maranhão, antigo norte de Goiás e Baixo Tocantins. Dentre essas migrações, inclusive uma parcela significativa da população negra (...) concentrando-se esta população negra e escrava em quilombos (...) sendo que o quilombo mais próximo de Marabá situava-se na região de Alcobaça (hoje atual cidade de Tucuruí) (SILVA, 2006, p. 53).

Desta forma ressalta-se mais que a presença física de sujeitos negros migrantes para esta região a contribuição destes, sobretudo, através de um rico legado cultural expresso nos modos diversos de ser e viver, nas manifestações religiosas e demais naturezas, construindo deste modo a pluralidade cultural marabaense.

Outra frente de migração, destacada pela autora para o sudeste do Pará, foram os negros oriundos do estado do Maranhão, “uma população de trabalhadores (as) que protagonizaram a história local, mas que tem sofrido um processo de

invisibilidade ou tem sido vista através de estereótipos” (SILVA, 2006, p. 54). Estes sujeitos negros (as) e migrantes, no entanto, foram personagens que protagonizaram a história de Marabá e região sudeste do Pará, sendo ressaltadas as suas atuações em diversos setores da sociedade marabaense neste período, perpassando por atuações desde as atividades em seringais, castanhais, atividades extrativistas e agropecuárias, como força trabalhadora braçal, assim como nos cargos do poder judiciário ou como poetas dentre outros. (SILVA, 2006, p. 53-66).

De fato esta realidade se entrelaça com os dados observados nas narrativas dos estudantes negros (as), atualmente na cidade de Marabá. Filhos (as) de migrantes oriundos do estado de Goiás, Maranhão e Tocantins, trata-se de um grupo de sujeitos afrodescendentes que têm como marcadores identitários elementos de natureza histórica e cultural e que estão pautados em um processo diaspórico, de lutas conflitos e resistências que permearam todo o processo de expansão deste território.

Compreendemos que evidenciar esses elementos torna-se importante no presente estudo, pois permite-nos inicialmente pontuar que há, neste encontro de sujeitos oriundos de espaços geográficos diversos, um encontro de culturas que não são homogêneas e que se refletem no espaço escolar e extraescolar onde estes sujeitos interagem cotidianamente.

Ainda retratando as origens geográficas destes sujeitos, consideramos fundamental demonstrar que há uma predominância também plural que se manifesta quando são revelados os bairros nos quais estes sujeitos habitam. De uma maneira geral os dados nos mostram que a grande maioria dos estudantes (48,4%) reside no próprio bairro Liberdade. No entanto registramos que há uma grande parcela que é originária de bairros também de ocupação situados no entorno do bairro Liberdade, dentre os quais destacamos o bairro Jardim União, Independência, Bela Vista, Bom Planalto e Bairro da Paz. (ver anexo 02). Esta realidade tem muito a nos dizer, permitindo de antemão visualizar que tratam-se de sujeitos que situam-se num espaço considerado periférico da cidade de Marabá, que enfrentam no seu cotidiano problemas relativos a questões que vão desde a ausência do poder público na legalização da energia elétrica, rede de esgotos e demais infraestruturas necessárias para o exercício da condição de cidadão.

Através da leitura dos questionários foi possível também nos aproximarmos da informação da quantidade de membros familiares que formam o universo familiar

destes estudantes. Neste sentido podemos constatar que a maioria vive em ambientes familiares compostos de uma a três pessoas (54,8%), sendo que os demais apresentam uma composição que varia de quatro a dez ou mais pessoas. (ver anexo 03).

Os dados anteriormente descritos, entrelaçados aos aspectos da renda familiar, nos revelaram que quase 70% dos estudantes vivem com uma renda mensal de até um salário mínimo (ver anexo 04), e em suas residências a grande maioria 80.6% tem apenas um membro familiar com vínculo empregatício nos chamando atenção para o fato de que tratam-se de sujeitos que estão imersos numa realidade economicamente precária, decorrendo daí todos os demais fatores que conseqüentemente determinam suas formações identitárias e circunscrevem seus lugares no âmbito social.

Outro fator que reitera a leitura anterior diz respeito à Escolaridade dos Pais. Neste aspecto podemos evidenciar que mais de 40% dos pais possuem o ensino Fundamental Incompleto seguido de 25,8% que possuem o Ensino Fundamental Completo (Ver anexo 05). Deste modo ressaltamos que a leitura destes dados nos permite depreender, dentre outros fatores, que a baixa escolarização dos pais impacta diretamente na renda familiar e na estrutura sócio econômica do universo familiar destes estudantes, revelados na limitação ao acesso de usufruir de condições básicas de cidadania lazer, saúde, condições de moradia dentre outros. Constatamos no aspecto referente à forma de lazer que a maioria dos estudantes 20,2% tem como atividade de lazer o culto religioso, seguido do uso do celular 20,8% e a Televisão 18,1% (ver anexo 06).

No aspecto referente à classificação racial¹² constata-se que 83,9% dos estudantes podem ser classificados, na categoria racial, como negros. (ver anexo 07). Neste ponto esclarecemos que aqui nos apropriamos de uma postura política e ideológica do Movimento Negro, o qual designa a classificação racial de pretos e pardos como uma única categorial racial: a categoria negra. Deste modo, no presente estudo utilizo alternadamente o termo Afrodescendente e Negro (a) para designar os sujeitos que se classificam como pretos e pardos, conforme designação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

¹² A classificação racial utilizada nesta pesquisa está baseada na classificação dada pelo IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- cor ou raça característica declarada pelas pessoas de acordo com as seguintes opções: Branca, Preta, Amarela, Parda ou Indígena.

Os dados referentes à classificação étnico-racial dos estudantes nos possibilitou, de maneira mais específica, uma análise inicial do processo de auto identificação racial dos discentes, dado este que posteriormente proporcionou condições para a realização de um segundo momento no percurso deste estudo que foi a formação do grupo focal, técnica de pesquisa realizada num momento inicial deste estudo conforme já anunciado anteriormente.

A composição deste grupo ocorreu através de um convite aberto aos discentes que se auto identificaram como pardos e pretos e que demonstraram interesse em participar do presente estudo. Desta forma foram selecionados onze estudantes sendo cinco discentes do sexo masculino e seis discentes do sexo feminino. Nesta etapa realizamos dois encontros no mês de Setembro/2016 com duas horas de duração cada. Nestes encontros refletimos sobre os seguintes aspectos:

- Contribuição da escola para a valorização das diferenças raciais;
- Abordagem da temática Étnico-Racial nos conteúdos das disciplinas de História, Literatura, Artes e Sociologia;
- Conhecimentos produzidos na instituição escolar e a contribuição para afirmação identitária;
- Significados de ser Negros (as).

Os dados analíticos destes encontros serão apresentados mais adiante, através de um entrelaçamento destes com as entrevistas narrativas realizadas posteriormente, pois, como afirmamos inicialmente, estes encontros grupais não permitiram análises mais consistentes sobre outros aspectos da realidade destes discentes, principalmente nos espaços e vivências do cotidiano extraescolar.

2.2 Os Sujeitos da Pesquisa: A Realidade Social e Cultural dos Discentes

As entrevistas narrativas foram realizadas durante os meses de Novembro e Dezembro/2016. O local escolhido foi a biblioteca da própria escola, *lócus* da pesquisa, em horários marcados individualmente de acordo com a disponibilidade dos estudantes. O início das entrevistas foi precedido de um encaminhamento de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pesquisa, no qual solicita-se o consentimento dos pais ou responsáveis dos discentes para a participação no presente estudo, ressaltando ainda o cuidado com a identificação protegida destes

sujeitos bem como das memórias narrativas socializadas pelos mesmos. Aqui faremos um breve esclarecimento quanto à redução de dois participantes que num primeiro momento estiveram no grupo focal e por motivos diversos, dentre eles a ausência na escola nos dias que os procuramos, nos levaram a realização da entrevista narrativa com um total de nove estudantes sendo quatro discentes femininas e cinco discentes masculinos.

Durante a realização das entrevistas informamos aos participantes que estaríamos gravando, pois este recurso seria necessário para a preservação dos relatos proferidos pelos mesmos de forma mais fidedigna possível. A utilização de um caderno de campo também se constituiu como um instrumento para registros gestuais e expressões emotivas durante os encontros, como forma de subsídio para o enriquecimento das análises posteriores. Para que fosse garantido o sigilo quanto à identidade dos sujeitos foram utilizados pseudônimos escolhidos pelos próprios discentes, os quais passaremos a nos referir na sequência das abordagens realizadas a partir deste momento. Segue apresentação inicial dos narradores.

Vini, tem dezessete anos de idade, mora com o pai e a madrasta desde os cinco anos. Ao todo são sete irmãos. O pai é militar reformado e tem como grande sonho que o filho siga a carreira militar, ainda que esta não seja realmente a escolha própria de Vini, ele fez a opção de seguir a carreira militar como uma forma de não contrariar a vontade do pai. A sua família tem como base a religião evangélica. As atividades de lazer que fazem parte do cotidiano de Vini estão relacionadas às atividades de ler algum livro, jogar futebol, assistir e jogar vídeo game. Quanto à formação posterior pretende fazer uma área que esteja relacionada à medicina, biomedicina ou fisioterapia.

Júnior killer, tem 17 anos de idade, mora com o pai e a mãe. Os pais são do Maranhão e Rio Grande do Norte respectivamente, mas Júnior nasceu em Esperantinópolis, no Maranhão, e moram aqui em Marabá há cerca de quatorze anos. Tem somente uma irmã, mas a mesma não mora mais com os pais. O pai terminou o ensino fundamental e trabalhava numa empresa que fechou. Atualmente é feirante. A mãe concluiu o ensino médio e atualmente trabalha num consultório odontológico. As atividades de lazer presentes em seu cotidiano é o uso do computador, ir para a escola, jogar bola e assistir televisão. Pretende se formar em Tecnologia da Informação.

Nenê, tem 18 anos de idade, mora com os pais e mais oito irmãos. A mãe é de origem do Estado do Maranhão e o pai do Pará. O pai tem o ensino fundamental incompleto e atualmente está desempregado e para garantir a sobrevivência faz bico, como tirar açaí dentre outras coisas. A mãe também não chegou a concluir o ensino fundamental e se encontra atualmente desempregada. Ressalta que a sua moradia possui apenas quatro cômodos para acomodar a família que ao todo totalizam dez pessoas. Quando aparece algum trabalho para os pais, Nenê chega a faltar as aulas para cuidar da casa e olhar os irmãos menores. Em outras situações também ajuda o pai nos trabalhos esporádicos, “(...) geralmente eu ajudo meu pai, quando ele arranca açaí (...) Ele vai pros mato, sobe o rio. Ali pro rumo do Brejo do Meio e da Vila Santa Fé.” (Nenê, 18 anos, narrativa do dia 28/11/2016).

Loh tem dezoito anos, mora com os pais e cinco irmãs. O pai nasceu no Maranhão e atualmente trabalha como motorista. A mãe é do Piauí e não está trabalhando. Tem como base religiosa os preceitos evangélicos. Afirma que no ambiente familiar não tem muito a predominância de diálogo sobre questões de natureza mais íntima e na maioria das vezes a presença do pai tem sido mais próxima em situações difíceis. A atividade de lazer consiste em ir, aos feriados ou na folga do pai, pra roça do tio com os primos e família em geral. Algumas situações relatadas por Loh, como o fato de ter sido abusada sexualmente por um tio na fase da infância, traduzem-se em sentimentos de indignação e marcam ainda seu cotidiano expressando tristeza e lágrimas ao recordar deste fato.

Tóia tem dezessete anos, mora com os pais e mais uma irmã. O pai é maranhense e trabalha na construção civil, a mãe é cearense e trabalha somente nos afazeres do lar. Diferentemente dos demais entrevistados, Tóia tem uma vivência como militante do movimento de Lésbica, Gays, Bissexuais e Travestis (LGBT), bem como em atividades voltadas para o fortalecimento da cultura afro brasileira. Ressalta que inicialmente quando revelou sua orientação sexual vivenciou momentos difíceis pela falta de aceitação dos progenitores e demais membros da sua família. “Quando eu me assumi tanto pra minha família (...) quanto para os outros de fora, foi meio difícil, porque agente passa preconceitos, nomezinhos preconceituosos e também de cara não teve aceitação nem do meu pai nem da minha mãe.” (Tóia, entrevista realizada dia 08/11/2016). De formação religiosa católica, foi excomungada pelo padre após confessar sua orientação sexual e na

atualidade diz não ser de nenhuma religião. Seu projeto é, após concluir o ensino médio, entrar no quartel pela área da saúde através do curso de enfermagem.

Vivi tem dezessete anos e mora com a sua mãe e mais cinco irmãos. Aparentemente quando olhamos para esta jovem, não percebemos o quanto a realidade na qual se insere é precária. A mãe trabalha num abrigo e tem uma renda mensal de um salário mínimo, o qual se constitui como única fonte de renda para suprir as despesas com aluguel, alimentação dentre outras. O padrasto está preso. E o ex-cunhado casado com a sua irmã de quinze anos suicidou-se. O dia a dia da mãe neste abrigo também é de lutas diárias com crianças abandonadas pelos pais ou recolhidas pela justiça em situações de riscos. Por tal realidade, Vivi, afirma que não há educação familiar, pois a mãe na luta pela subsistência não tem tempo pra isso, o que existe é uma luta diária pela sobrevivência. Tem como orientação religiosa a igreja evangélica, ainda que no momento encontre-se, conforme suas próprias palavras, afastada da igreja. Quanto à atividade de lazer, esta se limita a ir para igreja e nada mais. Após concluir o ensino médio pretende fazer uma faculdade de serviço social.

Thêus tem dezessete anos de idade e mora com a avó que tem 61 anos. Os pais se separaram quando o mesmo tinha oito meses, momento em que foi morar com a avó paterna até os nove anos de idade. A mãe morava aqui mesmo na cidade de Marabá, quando recebeu uma proposta de emprego para cidade de Tucuruí e decidiu ir embora, momento em que Thêus decidiu acompanhá-la. O mesmo morou com a sua mãe até cerca de um ano atrás quando retornaram para Marabá, voltando novamente para a companhia da avó. Sua avó recebe uma aposentadoria pela morte do cônjuge e além desta renda ela trabalha fazendo faxina uma vez por semana. Sua família é de orientação católica e a principal atividade de lazer consiste em visitar os parentes nos fins de semana. Além das atividades cotidianas em relação ao estudo faz um curso de atendente de farmácia atualmente, mas pretende mesmo fazer uma faculdade de arte cênica.

Jaque tem 18 anos e é natural de Marabá. Viveu com seus pais até os seis anos de idade, momento no qual decidiram se separar, passando então a morar com o pai, a madrasta e mais dois irmãos. Deste tempo a estudante relata os maus tratos sofridos pela madrasta, principalmente com o nascimento dos irmãos do segundo relacionamento do seu progenitor. Dentre outras situações destaca a discriminação frequente, (manifestada através de xingamentos e apelidos), ocasionada pelo fato

de ser negra. Aos doze anos de idade, com a morte da madrasta, a situação de desemprego do pai, a mesma passou a morar com a mãe, o padrasto e mais os seus irmãos. Sua mãe trabalha como doméstica e o padrasto como cobrador. Além das atividades domésticas, desempenhadas pela estudante, o seu tempo é destinado às atividades escolares e da igreja evangélica. As atividades de lazer são a igreja e algumas leituras, jornais e romances, presentes no seu cotidiano. A estudante fez o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para ciências biológicas, mas pretende se formar em Fisioterapia.

Y.A.S tem dezessete anos e é natural de Marabá. Mora com os seus pais, ambos oriundos do Estado de Tocantins e mais quatro irmãos. Sua mãe é doméstica. O pai não tem um trabalho fixo, mas tem a profissão de motorista, onde desenvolve trabalhos como pequenos fretes esporadicamente, dessa forma o mesmo não tem uma renda fixa e o estudante relata que às vezes a situação financeira da casa fica difícil. Y.A.S é membro da religião evangélica, e as formas de lazer às quais tem acesso são os cultos, e atividades realizadas na sua igreja e ir para a escola. Além da bíblia gosta muito de literatura, poemas e crônicas. Para este estudante o acesso ao nível superior significa uma possibilidade de melhorar a condição social, dessa forma pretende fazer enfermagem ou fisioterapia.

O contato neste segundo momento e a maior proximidade com estes jovens, inicialmente nos causou uma sensação do quanto desconhecemos a realidade na qual se inserem os discentes que diariamente frequentam a instituição escolar. As realidades descritas através de suas narrativas nos revelam os limites de uma prática educativa que se reproduz historicamente, sob a égide da homogeneidade reinante nas diversas práticas que predominam no universo escolar.

Dentre os diversos elementos elucidados pelas narrativas destes discentes, alguns serão destacados por trazer apontamentos para a compreensão dos fatores que atuam diretamente na formação identitária destes jovens, revelando os conflitos e resistências presentes no trajeto constituído por vivências e realidades plurais destes sujeitos.

O conhecimento, a priori, da realidade socioeconômica dos estudantes, exposta nos dados anteriormente e descrita de forma mais detalhada nas entrevistas individuais, confirmam a condição econômica e social desfavorável desta juventude negra. Oriundos, em sua grande maioria, da região Norte temos uma caracterização de jovens que se originam de uma estrutura familiar marcada pela baixa

escolarização, poucos são assalariados e outros, que não tem sequer uma renda fixa para as despesas diárias. Com moradias em bairros periféricos e de ocupação, sem nenhuma estrutura de saneamento básico, localizados no entorno da escola, essa situação incide diretamente nas demais áreas da realidade social como os aspectos que se relacionam às oportunidades de emprego, formação, cultura e lazer. É neste universo que nos propomos a imergir em prol de compreender a partir das próprias narrativas destes sujeitos os marcadores sócio, econômicos e culturais, que os constituem através da formação de identidades diversas que se materializam na condição etnicamente definida como negros e negras.

O universo sócio cultural destes jovens retrata, ainda, uma situação desfavorável para a sua inserção nos setores diversos da sociedade. Nesta, os lugares destinados a uma juventude oriunda de uma situação de extrema pobreza, destituída do acesso às condições básicas de cidadania, que se refletem na luta pela subsistência, na escassez das opções de lazer, na limitação ao acesso a outras formações complementares, se concretizam através de situação de subempregos, exploração da mão de obra e a falta de oportunidades para sua mobilidade e ascensão social, de uma maneira em geral, esse fato nos remete a pensar inicialmente que os elementos constituintes da identidade desta juventude são marcados, dentre outros fatores, pelos estigmas que a sua condição social econômica determinam. O enfrentamento cotidiano destas situações, no entanto, não encerra a força de vontade em subverter a condição de colonizados e de projetar sonhos e outro ideal de vida, como podemos confirmar nas narrativas que seguem:

Eu quero me formar em T.I. (Tecnologia da Informação). “Trabalhar em empresas e quando eu tiver uma condição financeira, sei lá boa, mais ou menos, eu quero viajar pra Europa, conhecer o mundo” (Junior Killer, narrativa do dia 23/11/2016).

Esta narrativa retrata um projeto de vida, articulado a partir de alguns sentidos e representações, construído no imaginário social sobre o discurso da Europa como centro da civilização. Dizer isto significa externar um ponto de vista, no qual fica subentendido que o modelo Europeu (cultural, econômico, social, dentre outros) é o padrão de vida a ser almejado e conquistado. Conhecer o mundo significa, sobretudo, conhecer a Europa. Esta concepção cristalizada no pensamento dos países colonizados se reproduz através da continuidade de um padrão de poder

eurocêntrico que institui a condição de subalternizado. Este processo é denominado por Anibal Quijano (2014) de Colonialidade.

La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial / étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social.(QUIJANO, 2014, p.286).

A colonialidade, portanto, traz consigo diversas implicações, que continuam produzindo reflexos em nossa existência, tendo sua materialidade nos domínios do poder econômico científico, bem como nas produções de subjetividades conforme constatamos na narrativa ora analisada.

Ainda discorrendo sobre os projetos de vida desta juventude negra destacamos, na narrativa de Nenê, o desejo de ingressar no mundo do trabalho e ajudar na renda familiar. Para este jovem o ingresso na carreira militar se traduz como condição de sua realização profissional, conforme podemos verificar na narrativa que segue:

Eu quero trabalhar, ajudar em casa. “Eu pretendo entrar no exército e fazer cursos, concursos, para ingressar na carreira militar como tenente ou como sargento” (Nenê, 18 anos, narrativa do dia 28/11/2016).

De forma semelhante encontramos na fala da estudante Vivi o desejo de ingressar num curso de graduação, neste caso Serviço Social. Podemos inferir através de sua narrativa que esta opção está relacionada ao contexto familiar desta jovem, permeado por situações onde o papel de sua mãe, como cuidadora num abrigo, é bastante enfatizada no sentido de prestar um serviço voltado para o bem estar social.

Eu quero cursar o curso de serviço social, eu acho bem interessante (...) envolve a sociedade, é isso que eu quero” (Vivi, 17 anos, narrativa do dia 29/11/2016).

Podemos depreender a partir das falas iniciais destes jovens a presença de instrumentais, de natureza econômica e sócio cultural, que marcam suas formações identitárias envoltas em questões de natureza complexas, como ação da colonialidade se traduzindo no pensamento e nas subjetividades desta juventude negra. Assim, somente o conhecimento das Memórias - realidades, experiências e vivências cotidianas dos sujeitos deste estudo, nos permitirão uma possível aproximação e compreensão dos conflitos, tensões e elementos que determinam o

processo de (des) construção de identidades da juventude negra no trajeto desta pesquisa.

2.3 Juventudes Plurais: Processos de Identificação no Cotidiano Extraescolar

A juventude constitui a fonte principal de sentidos deste trabalho. Assim para refletirmos sobre juventude, no contexto da educação básica para o Ensino Médio, necessitamos compreender que nesta modalidade de ensino transitam “juventudes” múltiplas, dentre as quais uma juventude negra, que além de necessitar dos conhecimentos disciplinares para a sua formação plena, necessita de ver valorizada a sua história, a sua ancestralidade, e demais elementos identitários que compõem o significativo negro em sua totalidade.

Entendemos que, para avançarmos nesse processo, precisamos compreender as peculiaridades e especificidades que os movem nessa fase, os aspectos que marcam a subjetividade desta faixa etária definida como juventude.

A juventude, no sentido adotado para este estudo, se configura como uma produção histórica e cultural de sujeitos que, mediados por questões de natureza diversas, delineiam os seus processos identitários dentro de um espaço e tempo no qual se inserem. Nesse sentido concordamos com os apontamentos de Dayrell (2014), ao afirmar que:

A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social. Nesse, o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional. Essa realidade ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos. As distintas condições sociais (origem de classe e cor da pele, por exemplo), a diversidade cultural (as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares etc.), a diversidade de gênero (a heterossexualidade, a homossexualidade, a transexualidade, por exemplo) e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição dos diferentes modos de vivenciar a juventude. (DAYRELL, 2014, p. 112).

Dessa forma propõe, ainda o autor, que haja uma superação na forma tradicional de caracterizar a juventude, partindo-se da possibilidade de se romper com o princípio da homogeneização de estereótipos que levam a uniformização dos comportamentos juvenis como uma etapa difícil e problemática. Para ele é necessária a superação desses critérios rígidos passando a considerá-la como um processo mais totalizante, que envolve questões de naturezas mais complexas

(DAYRELL, 2003, p. 41). Esse pensamento encontra-se traduzido na narrativa de Vini ao analisar a sua condição de jovem na sociedade brasileira:

(...) geralmente as pessoas hoje em dia têm aquela visão de que o jovem em alguns casos é mais de curtidão, não tinha preocupação com a vida, e que era só uma fase assim de aproveitar. A maioria das pessoas principalmente as mais velhas acabam pensando que por ser jovem agente não tem preocupação nenhuma, tipo assim não tem medo do futuro. Ou então que a gente não tem noção da situação do que a gente está vivendo hoje em dia. Eu pelo menos assisto direto jornal, e eu vejo como é que estão as coisas, principalmente a questão da PEC, aí a gente vai vendo cada coisa, agente vai vendo que o futuro, não tem assim uma projeção muito boa né. Porque a gente tem muita dificuldade hoje em dia. Isso já é uma questão genérica de todo jovem, a dificuldade de arrumar emprego, e também de ingressar na universidade. (Vini, 17 anos, narrativa do dia 27/11/2016).

Nesse sentido um dos grandes estereótipos a ser superado é a condição do “vir a ser” da juventude. A sociedade não vê a condição do ser jovem no presente, com suas angústias, medos, superações, alegrias e sentimentos de outras naturezas como algo característico da condição de ser humano, neste caso atribuem-se a uma fase, a uma transição para a fase adulta.

Partindo das análises de Dayrell (2003), compreendo a juventude a partir de uma lógica mais totalizante, que não se resume meramente a um vir a ser. Constitui-se uma fase determinada de vivência do ser humano, mas este momento traduz uma grande importância em si mesmo. A juventude é, sobretudo, um processo marcado pela constituição histórica de sujeitos diversos e de sujeitos múltiplos que atuam num determinado espaço construindo relações e também sendo influenciados pelo meio em que transitam.

A diversidade dos jovens pesquisados se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas (DAYRELL, 2003, p. 42), nestes espaços são concretizadas vivências, individuais e coletivas, que atuam e determinam o modo de ser jovem desses estudantes.

O Lugar Social, onde se inserem os sujeitos deste estudo, revela que estamos trabalhando com jovens pobres, moradores de bairros de ocupações no entorno da escola, oriundos de uma classe social desprovida de toda sorte de benefícios do poder público e privados de condições básicas para uma vida digna, conforme vimos em dados anteriores e nas narrativas que seguem:

O pai ele só terminou o ensino fundamental, ele trabalhava numa firma que fechou, e aí agora ele é feirante (...) A mãe concluiu o ensino médio e

trabalha num consultório odontológico. (Júnior Killer, narrativa do dia 23/11/2016).

Meu pai faz bico, porque ele está desempregado atualmente. Minha mãe ela não está trabalhando. Minha mãe estudou até a quarta série e meu pai até a quinta. (Nenê, 18 anos, narrativa do dia 28/11/2016).

Minha mãe é doméstica e o meu padrasto trabalha sendo cobrador. (Jaque, 18 anos, narrativa do dia 08/11/2016).

As narrativas destes estudantes também nos mostram como os elementos que constituem as suas identidades culturais, étnicas e religiosas são marcadas pelas mediações culturais. Para Esteves e Abramovay (2006, p. 25):

Existem muitos e diversos grupos juvenis, com características particulares e específicas, que sofrem influências multiculturais e que, de certa forma, são globalizados. Portanto não há uma cultura juvenil unitária, um bloco monolítico, homogêneo, senão culturas juvenis, com pontos convergentes e divergentes, com pensamentos e ações comuns, mas que são, muitas vezes, completamente contraditórias entre si (...) vivencia-se a condição juvenil de diferentes maneiras, em função das diferenças sociais e de parâmetros concretos, como o dinheiro, a educação, o trabalho, o lugar de moradia, o tempo livre etc. Logo a definição da categoria juventude em hipótese alguma pode ser a mesma para todos aqueles que nela estão enquadrados.

A realidade, sobretudo cultural dos atores desse estudo, é marcada pelos reflexos dessa pluralidade que se traduzem nas narrativas individuais onde são externadas através das palavras, olhares e gestos a condição juvenil vivenciada por cada sujeito delimitando o seu modo de ser e estar na sociedade.

Temos assim uma diversidade que se expressa na religiosidade, muito embora haja a predominância das religiões de matriz cristã e europeia, como a religião evangélica e o catolicismo. Dos nove sujeitos entrevistados nenhum é membro ou participante de religiões de matrizes afro-brasileiras, um dado que marca o desconhecimento e, porque não, a discriminação dessas práticas religiosas em nossa sociedade. A exceção é a análise de Tóia, que relata:

Na minha outra escola não podia ter manifestação religiosa nenhuma, se tivesse da evangélica tinha que ter da umbandista, e o pessoal tinha medo de macumbeiro como eles falam. (Tóia, 17 anos, narrativa do dia 08/12/2016).

E prossegue afirmando que, na atualidade, não participa de igreja nenhuma:

Eu não tenho orientação religiosa, nenhuma religião. Eu fui excomungada (risos) quando eu fui me confessar pro padre. Ele falou: Olha você está errada. Você não pode pensar dessa maneira. Deus criou o homem e a mulher para se completarem. Aí ele falou: olha você vai ser excomungada. (Tóia, 17 anos, narrativa do dia 08/12/2016).

Tóia é assumidamente homossexual, e em suas narrativas se coloca como militante do movimento LGBT conforme assinalamos anteriormente. Além disso, também participa de um grupo denominado *as engaioladas*, um grupo composto por cinco integrantes que estudam, fazem palestras sobre sexualidade quando solicitadas em escolas e até nos municípios circunvizinhos. Algumas situações de preconceitos por sua orientação sexual foram narradas pela estudante, as quais de acordo com a mesma contribuíram para o fortalecimento de uma luta que é contínua.

Da família do meu pai até hoje tem gente que não fala comigo (...) não fala por conta que são todos evangélicos e por eu ser lésbica, eles não falam comigo. Minha avó, ela não gosta quando eu vou lá (...) ela fica jogando umas piadinhas (...) minhas tias também então eu prefiro evitar que criar conflitos, porque eu não gosto de bater de frente com a família. (Tóia, 17 anos, narrativa do dia 08/12/2016).

As reflexões que insurgem das narrativas desta estudante apontam para a constatação que as instituições: familiar, religiosa e escolar, negligenciam a diversidade e as identidades de gênero de uma juventude que do ponto de vista institucionalizado, deveria seguir um padrão comportamental pautado na homogeneização de padrões culturais e sexuais tradicionalmente instituídos por uma parcela de base predominantemente conservadora em nossa sociedade.

É preciso ir além dos paradigmas dados pelos projetos coloniais que limitam, desumanizam e estigmatizam corpos juvenis a partir do olhar produzido pela ocidentalização do conceito de identidades de gêneros que, em seu espectro de normatividade, produz homofobias, discriminações e racismo aos sujeitos não heterossexuais. O processo de identificação desta estudante traduz os sentimentos de um cotidiano marcado pela discriminação da família, da igreja, da escola e de outros espaços normatizados pelos valores eurocêntricos. No entanto, a sua (re) existência é marcada por ações pontuais como a atuação no grupo "*as engaioladas*", em atividades voltadas para a consciência negra que, nesse contexto, representam um lugar de lutas contra as formas de discriminação que ocorrem no seu cotidiano em tempos e espaços diversos.

Outro fator de destaque, nas narrativas dos estudantes, diz respeito ao lugar que o trabalho ocupa nos projetos de vida, seja num momento presente ou no futuro, a preocupação com o acesso ao mercado de trabalho figura como variável que marca positiva ou negativamente o momento existencial dessa juventude.

De acordo com a Constituição Brasileira o trabalho deve constituir-se como um direito social com fins a garantia de elementos básicos para a subsistência, bem como contemplar outras dimensões da formação humana como a cultural, por exemplo, dentre outras. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) estabelecem como marcos conceituais neste segmento que: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar as novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” sejam princípios norteadores nesta etapa educacional. E mais ainda, as Diretrizes propõem uma “integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular”. Ocorre que, na prática, não conseguimos identificar o trabalho como uma categoria integrada à educação e o cotidiano. Fator recorrente na fala dos estudantes, o trabalho aparece como um campo de possibilidades rasas para esta juventude. O acesso ao mercado de trabalho reflete a discriminação de gênero, raças e etnias, conforme as vivências e os relatos presentes nas narrativas a seguir:

O primeiro desafio que a gente encontra na juventude da gente é o mercado de trabalho (...) a gente está sempre a procura do nosso primeiro emprego e não consegue (...) Eu acho que por ser mulher principalmente porque, por mais que a mulher tenha avançado muito do que era antigamente (...) ainda encontra muito preconceito na sociedade porque eles (os homens) pensam que mulher só sabe cozinhar (...) cuidar de casa e taí bastante mulheres mostrando que não é verdade, que a gente consegue ir além do que os homens conseguem fazer. (LOH, 18 anos, narrativa do dia 06/12/2016).

Esta narrativa especifica a memória do papel social da mulher constituído e impregnado nos imaginários da sociedade a partir do estereótipo da dominação masculina atuante nos mais diversos tempos e espaços da nossa história e que se reproduz como um fator de negatividade no acesso ao mercado de trabalho às estudantes e mulheres de forma geral. Não é nossa intenção aprofundar a análise de gênero e trabalho na sociedade contemporânea, mas de forma geral nos limites deste estudo, ressaltar que este configura-se também como um fator recorrente nos processos de identificação juvenil.

Assim podemos perceber que um grande desafio para todos os envolvidos neste segmento de ensino é a proposta de integração entre trabalho e educação. Conceituado nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio como “perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como processo de produção de sua existência” (BRASIL, 2012), o trabalho é

concebido a partir de uma leitura marxista para a qual, numa breve análise, a organização social fundamenta-se numa lógica capitalista de exploração, sobretudo da classe trabalhadora assalariada em prol do enriquecimento de uma classe detentora dos meios de produção.

Nesta direção os jovens que entrevistamos ressaltam em sua grande maioria uma inserção e vivência do trabalho domiciliar como uma atividade rotineira, haja vista que a maioria dos pais necessita ausentar-se para o desenvolvimento de suas atividades laborais com vínculos empregatícios ou não. Assim temos caracterizado nas narrativas abaixo algumas realidades nas quais estão inseridos estes (as) estudantes:

Quando a mãe tá trabalhando, geralmente sou eu que cuido das crianças. O pai ia fazer algum serviço: caçar ou pescar e eu ficava em casa olhando os meninos e fazendo o almoço” (...) geralmente eu ajudo o meu pai, quando ele arranca açaí e traz pra casa eu ajudo ele em casa. (Nenê, 18 anos, narrativa do dia 28/11/2016).

Torna-se importante destacar nesta narrativa a multiplicidade de papéis desempenhada por este jovem, que perpassa pelo cumprimento de todas as obrigações escolares assumindo, de acordo com a necessidade, o papel de cuidador dos outros irmãos mais novos bem como o desempenho de outras atividades como a coleta e a venda do açaí com vistas a contribuir para o sustento de seus membros familiares. A realidade de Nenê sinaliza que as suas vivências cotidianas marcadas por uma precária situação social e econômica são invisibilizadas e sem nenhuma relevância nos espaços e na ação pedagógica da instituição escolar. A participação dos estudantes nos trabalhos domésticos e de outras naturezas se caracteriza como uma realidade predominante na vida cotidiana dos sujeitos deste estudo, conforme constatamos também na narrativa a seguir:

No meu dia a dia normalmente (...) eu faço as coisas de casa porque ultimamente minha mãe não anda muito bem. Eu sempre ajudei nas coisas de casa, eu arrumo a casa, faço almoço. (Jaque, 18 anos, narrativa do dia 08/11/2016).

Além de sua participação na realização das tarefas domésticas podemos enfatizar aqui um elemento que se traduz como mais um desafio a ser enfrentado no seu cotidiano: O cuidado com a saúde da sua mãe, uma vez que a mesma é doméstica e por não estar em condições de trabalhar a estudante toma para si esta responsabilidade. Podemos verificar ainda a presença de outras experiências no mundo do trabalho no qual estes estudantes tem a oportunidade de ingressar. Assim vejamos a narrativa da estudante Vivi:

Eu trabalhava lá no Irmã Teodora (escola pública municipal de Marabá), na verdade, no programa Mais Educação, como professora, por incrível que pareça. Como professora de alunos do 6º e do 7º ano. Na verdade a minha disciplina era Língua Portuguesa. Eles tinham muita, muita dificuldade. Não sabiam nem escrever o próprio nome. Não sabiam ler. Aí eu trabalhei lá durante sete meses, ano passado. Aí esse ano não está tendo mais o projeto porque não tem verba e também os professores estava em greve do município, aí esse ano não teve o projeto mais. Por isso que eu não fui trabalhar lá. (Vivi, 17 anos, narrativa do dia 29/11/2016).

Importante destacar, na fala de Vivi, a experiência vivenciada no exercício da docência. Tendo a oportunidade de trabalhar em projetos sociais como o “Mais Educação”¹³ durante o relato a estudante afirmou que se tratou de uma experiência significativa, pois atendia a um grupo de alunos de uma escola periférica que apresentavam dificuldades no processo de leitura e escrita. Além disso, houve uma relação de afetividade com estes alunos (as) os quais demonstravam gostar muito de suas aulas e isso facilitava o desenvolvimento do trabalho. Além do mais esta atividade era remunerada e possibilitava complementar a renda familiar. Atualmente Vivi encontra-se desempregada, pois se tratava de uma bolsa com prazo pré-determinado.

As experiências cotidianas do trabalho na vida destes estudantes demonstram que, na realidade, há uma grande dificuldade em se valorizar outras formas de trabalho, que não a consolidada pelo viés do sistema capitalista. Para estes jovens o trabalho informal e o trabalho doméstico são uma realidade constante em suas vidas. Diferentemente de outras realidades de jovens de condições econômicas mais favorecidas para os quais o emprego não se caracteriza como uma necessidade premente, mas um projeto que pode esperar pelo término desta modalidade de ensino, os estudantes entrevistados tentam conciliar a obrigação decorrente dos estudos com o trabalho das naturezas anteriormente descritas. E nos revela ainda, tais narrativas, que o discurso de inserção no mundo do trabalho, proferido pela Escola Básica, tem servido muito mais para o fortalecimento de uma

¹³ O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. O Programa objetiva atender, em caráter prioritário, as escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais e regiões metropolitanas. Disponível em: portal.mec.gov.br acesso em 14 de Julho de 2017.

visão unilateral que para a construção de um projeto de integração entre a educação e o mundo do trabalho conforme institui a base legal do Ensino Médio.

De modo geral, constatamos que o trabalho tem significados diferenciados expressando múltiplas realidades e sentidos dependendo do contexto social no qual estão inseridos. No entanto, convém afirmar que para estes jovens o acesso ao mercado formal representa uma grande expectativa, mas alguns desafios como os processos de seleção, experiência no cargo pretendido e a qualificação cada vez mais abrangente se tornam critérios de seletividade que excluem grande parte da juventude oriunda da classe social pobre trazendo a estes jovens muitas angústias e frustrações, principalmente quando nos referimos à juventude negra, conforme narrativa que segue:

(...) O que é bem difícil pra juventude negra hoje em dia é conseguir lugar no mercado de trabalho, nas universidades, em inúmeros lugares, sabe. Bons empregos. Porque a gente vê que a maior parte, ou 90% da juventude negra trabalhando, por exemplo, como repositor de mercado (...) não desmerecendo a profissão, mas eu acho que é falta de oportunidade, sabe. Porque eles não tiveram boas oportunidades pra seguir (...). Faltam iniciativas da escola, do governo, do estado, da cidade para que melhore. (Tóia, 17 anos, narrativa do dia 08/12/2016).

O trabalho deste modo, ao olhar da juventude, é atravessado por questões diversas inclusive de natureza étnico-racial. Alguns marcadores são pontuais no processo de seleção ao mundo do trabalho. A boa aparência tem como referência um padrão que na maioria das vezes não inclui a diversidade pluriétnica que nos constitui enquanto nação brasileira. Em consonância com as reflexões de Florestan Fernandes (1989), podemos afirmar a atualidade do mito da democracia racial presente nas narrativas, se materializa na denúncia quanto aos desafios da juventude negra em ter acesso ao mundo do trabalho de tal forma que a sua inserção não esteja limitada a subempregos, conforme vimos anteriormente. Assim de acordo com Fernandes (1989, p. 16) o mito da democracia racial “permite ignorar a enormidade da preservação de desigualdades tão extremas e desumanas como são as desigualdade raciais no Brasil” e se constitui como um impedimento para uma análise mais profunda que levaria à compreensão dos verdadeiros elementos que determinaram e determinam, ainda na atualidade, a inserção social dos negros no Brasil. Observemos a narrativa a seguir, na qual se encontra refletido o pensamento de Thêus quanto à discussão ora em pauta:

(...) Bem a gente pode observar que nas universidades os cursos de elite são mais frequentado por quem é branco. Os melhores empregos e cargos de trabalho é pra quem é branco. E geralmente a gente pode falar que a

sociedade negra é a mais pobre, né. E obvio que não vou dizer que todo branco tem muito dinheiro, mas pelo que eu pesquiso e pelo que eu estudo a população negra não tem uma renda boa pra fazer um curso de elite, pra poder estar nos melhores cargos, ter um estudo bom pra estar nos melhores cargos e assim acaba sendo os cursos de elite, os melhores empregos no mercado de trabalho é preferencial para os brancos (Thêus, 17 anos, narrativa do dia 07/12/2016).

Imbuída na fala de Thêus estão imbricados os paradigmas de uma sociedade que naturalizou o mito da democracia racial. A situação desfavorável da população negra de forma geral, no entanto é refletida por esta juventude na falta de oportunidades a cursos considerados melhores, bem como no acesso a bons empregos. Aqui a consciência de sua condição de negro é marcada pelo significado de dificuldades que se expressam nas situações cotidianas para a mobilidade social. De forma semelhante, a narrativa de Y.A.S corrobora com esta reflexão:

Ser jovem e negro você não tem muita oportunidade na vida. Ainda mais quando você mora numa periferia. Sua renda não permite você ter estabilidade. Não tem como você entrar numa faculdade. Se você vê nas faculdades particulares, a maioria são pessoas brancas. Pessoas que tem condição. Dificilmente você vai ver um negro fazendo uma faculdade particular pagando mais de um salário. A dificuldade é imensa. O jovem negro às vezes pela sua condição de vida tem que deixar a escola para trabalhar. Ou você come, ou estuda. O jovem negro tem essa dificuldade: Ou pela sua condição, ou pela discriminação ou pela falta de oportunidade. (Y.A.S, 17 anos, narrativa do dia 08/12/2016).

Podemos perceber, ainda na leitura deste estudante, a referência a alguns elementos que demarca o lugar social da juventude negra. Morar numa área periférica; numa situação de precariedade econômica, tendo muitas vezes de fazer uma opção, entre o trabalho e o estudo, incide e repercute nas possibilidades de sucesso e melhoria de sua condição social. Deste modo torna-se necessário enfatizar os três fatores que atuam para esse quadro social, segundo a narrativa deste jovem: A situação financeira ou socioeconômica, a discriminação racial e conseqüentemente a falta de oportunidades.

Esta breve análise, empreendida sobre o lugar do trabalho no cotidiano da juventude negra, nos possibilita compreender que as relações de trabalho perpassam por questões que vão além de uma busca por uma renda salarial. O acesso ao mundo do trabalho é atravessado por questões de natureza mais complexas como as de cunho étnico-raciais, sociais, que circunscrevem as possibilidades de acesso ao mesmo para as diferentes juventudes que o buscam como processo de realização pessoal.

A escola básica média neste contexto tem dentre as suas funções, o papel de preparar os alunos para o mundo do trabalho, conforme determina as Diretrizes desta modalidade. No entanto como bem evidencia Corrochano (2014, p. 207): “(...) se a escola média não é apenas preparação para o trabalho, ela é também preparação para o trabalho. Os sentidos dessa finalidade, ao lado das maneiras para realizá-la, permanecem como perguntas importantes”.

Desta busca pela aproximação e conhecimento das realidades que atravessam o cotidiano da juventude, ora em estudo, outro fator assume relevância para analisarmos os processos que marcam a sua constituição identitária para além dos muros escolares. Trata-se de percebermos a relevância de outros espaços e contextos que se localizam fora do ambiente escolar, mas que são fatores determinantes e reveladores nesse processo de identificação.

Na busca pela compreensão dos elementos que contribuem para a constituição das identidades de jovens negros (as), além dos fatores relacionados anteriormente, de natureza socioeconômica, convém ressaltar que estas identidades também são atravessadas por elementos “outros” (históricos, políticos e culturais) que marcam tais subjetividades.

A identidade, compreendida como um processo de construção histórico e cultural, de acordo com Manuel Castells (1999, p.23) utiliza-se de alguns recursos denominado por este autor de “matéria prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasmas pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso” os quais são processados pelos sujeitos produzindo significados a partir da relação entre esses sujeitos e o universo cultural de uma determinada sociedade. Partindo desta interpretação, as identidades são produzidas nesta interação do homem com o meio social. Conforme análise deste autor, exposto no capítulo anterior, as identidades podem assumir um caráter legitimador, de resistência e de projetos. É nesta segunda forma, caracterizada como um processo protagonizado por identidades de sujeitos ditos subalternos, que expressam sua luta contra o poder hegemônico cultural, é que situamos os sujeitos desta pesquisa. Os estudantes negros (as) expressam em suas narrativas as compreensões históricas que enfocam significados da identidade negra na sociedade brasileira pautados em estereótipos que reproduzem o racismo e o preconceito de forma violenta e dissimuladora, conforme narrativa que segue:

(...) pra mim ser negro é dar sentido de uma pessoa que se impõe dentro da história na raça. Às vezes a história tem os prós e os contras. Às vezes pode ter mais o contras do que os prós. Aí um exemplo, a história negra fala do quanto os negros sofreram. Então as pessoas, às vezes não quer ser negro por causa disso. (Y.A.S, Grupo Focal, 28/09/2016).

Esta fala traduz alguns elementos que marcam a formação identitária de jovens negros concretizadas na forma de como esta história foi oficializada nas mais diversas instâncias sociais (escolas, família, igrejas e outras). Neste caso, ao afirmar *que às vezes a história pode ter mais os contra que os prós*, o estudante enfatiza os crivos da ideologia colonial para inferiorizar e reproduzir práticas discriminatórias a povos e culturas consideradas subalternizadas. Estes elementos também podem ser evidenciados na narrativa de Junior Killer:

Ser negro também quer dizer dificuldades. Porque com certeza a gente vai ter sempre mais dificuldades que os brancos. A sociedade sempre impõe mais barreira para os negros. No caso para a população pobre (...) para os negros também. Se você pegar um curso numa faculdade, um curso técnico, os melhores agrimensura, enfermagem essas coisas, eles são colocados a tarde, que é a hora que os pobres e a maioria são negros estão trabalhando, os mais fracos, por exemplo, são colocados a noite que você chega do trabalho e vai para o seu curso. “Então a sociedade impõe mais barreiras, isso quer dizer que ser negro significa mais dificuldade”. (Júnior Killer, narrativa do dia 23/11/2016).

A marca de um passado do sistema escravista, como fator determinante no ser negro hoje, termina por refletir uma condição de inferioridade, de um povo dominado, dentre os quais não há motivos para sentir orgulho enquanto pertencente de tal coletivo social. Estas marcas têm suas raízes produzidas, conforme Aníbal Quijano, num passado que articula a colonialidade do poder e do saber, aos processos de hierarquização dos indivíduos, os quais podem ser compreendidos a partir da teoria histórica de classificação social.

Nesse entendimento o poder não se limita às relações de produção, mas configura-se num complexo de relações marcadas pela exploração/dominação e conflito, dentre as quais os indivíduos disputam o controle de elementos ou instrumentais como: trabalho, sexo, natureza, subjetividade e autoridade. O lugar e o papel desses agentes é que os classifica socialmente dentro de uma dada sociedade uma vez que “as suas características empiricamente observáveis e diferenciáveis são resultados dessa relação de poder, dos seus sinais e das suas marcas.” (QUIJANO, 2005, p. 100-101).

Partindo dessa compreensão os processos de formação identitárias de estudantes negros (as), ora em análise, devem ser compreendidos pelas demais

instâncias sociais, dentre elas a escola, a partir do seu princípio de dinâmica e descontinuidade e dos significantes que marcam os sentidos de ser negro (a) na história brasileira.

A herança do passado escravista, ainda muito presente e reforçados cotidianamente nos conteúdos escolares, se expressam como força atuante da colonialidade sobre a juventude negra, conforme expressa a narrativa a seguir:

Assim... O que a gente mais vê principalmente em História, o que mais falam é sobre a escravidão (...) Chegam a descrever o que eles (os negros) sofriam e os que eles passavam para chegar aqui no Brasil vindo da África (...) O quanto sofriam com a viagem(...) e apanhavam como animais... Acho que não é, até hoje, fácil pra nenhum negro (...) mesmo quando agente tem a convicção de que a gente é um povo negro...de que a gente vem de descendência negra, a gente, de certa forma às vezes tem até medo de assumir essa identidade... A gente tem medo de sofrer... De sofrer o preconceito... De sofrer o racismo. (Vivi, 17 anos, grupo focal, 28/09/2016).

Nesta narrativa encontram-se presentes alguns marcadores que anunciam os pressupostos ideológicos nos quais se sustentam o poder colonizador. A construção do significado de ser negro, forjando as identidades desses sujeitos, tem suas bases consolidadas no sofrimento, na dor, no constrangimento e no medo de se auto afirmar como descendente de um povo marcado pela discriminação e preconceitos raciais. Este pensamento também se concretiza na narrativa que segue:

Eu vejo assim que a história ela reflete a discriminação. Se você olhar pelos livros de história você ver como foi a trajetória que os negros caminharam até o dia de hoje. Ultimamente pode ver que certas pessoas, às vezes, ela discrimina o seu passado. Ela olha o passado... E às vezes ela não quer ver esse passado por saber que o seu povo sofreram e ainda sofre até hoje por causa disso. (Y.A.S, Grupo Focal, 28/09/2016).

Problematizar a história legitimada pelo poder hegemônico na qual encontra-se refletida a discriminação de natureza étnica e racial, materializada nos instrumentos que orientam as práticas oficializadas nas instituições escolares, significa um importante passo para a desconstrução do projeto colonizador de mentes e culturas da juventude negra, pois sinaliza a ação de sujeitos inconformados que proclamam por uma nova proposta de sociedade pautada na valorização das diferenças e da diversidade de povos e culturas.

Nesse sentido a memória, da diáspora africana e do sistema escravista, deverá ser reconstruída como instrumento que possibilite visualizar contribuições positivas e com vistas à valorização do povo afrodescendente como sujeitos importantes na formação cultural, econômica e social do Brasil. Se por um lado o tema da escravidão evoca memórias de violências, em outra, possibilita a

compreensão de como tais processos podem ser desconstruídos no presente. Como bem assinala Kabenguele Munanga (2015):

A questão do negro tal como colocada hoje se apoia sobre uma constatação: o tráfico e a escravidão ocupam uma posição marginal na história nacional. No entanto, a história e a cultura dos escravizados são constitutivas da história coletiva como são o tráfico e a escravidão. Ora, a história nacional não integra ou pouco integra os relatos de sofrimento, de resistência, de silêncio e de participação.(...) A memória da escravidão no Brasil é ora esquecida ou negada, ora descrita negativamente como uma simples mercadoria ou uma força animal de trabalho sem habilidades cognitivas. A construção da memória da escravidão começa por justificativas ideológicas. Estas apresentam a escravidão como um gesto civilizador para integrar o africano na “civilização humana”. E para justificar essa missão era preciso atribuir ao africano “abstrato” as qualidades tais como a preguiça, libidinagem, vagabundagem, deslealdade etc. que apenas o chicote da escravidão poderia corrigir. Esse retrato depreciativo forjado contra os escravizados foi por força da pressão psicológica introjetado pelos sujeitos escravizados que acabaram por aceitá-lo como que fazendo parte da sua natureza humana negra. No entanto, essa construção memorial da escravidão teria sido feita positivamente incluindo numerosos aportes dos escravizados na economia brasileira colonial, no povoamento do país e nos diferentes domínios da cultura. (MUNANGA, 2015, p.28-29).

Partindo das análises, descritas anteriormente, assinalamos que a história oficial, legitimada pelas diversas instituições do poder hegemônico, age diretamente na formação de identidades da juventude afrodescendente ora em estudo, seja como um processo que se revela ao olhar dos sujeitos como perpetuação do racismo, seja como uma possibilidade de construção de um projeto ideológico para descolonização da história e do pensamento.

Sendo assim a compreensão dos elementos históricos que determinaram a colonialidade do poder na América, de forma mais específica, torna-se condição fundamental para a análise das relações étnico-raciais, com vistas à desconstrução de estereótipos pautados na inferiorização dos povos afrodescendentes que, como vimos nas narrativas dos estudantes, conforma um lugar de dominados, explorados e subalternizados.

Nesta lógica buscamos demonstrar que o legado histórico, disseminado pelo poder capitalista eurocêntrico, impacta de forma negativa na formação identitária da juventude negra e contribui para a reprodução do processo de hierarquização de povos considerados outros. No entanto, buscamos também demonstrar que nesse processo de formação identitária, a compreensão da diversidade que caracteriza as juventudes constituídas em suas pluralidades, bem como o acesso aos bens culturais, aqui compreendidos nas dimensões do acesso ao conhecimento, lazer, ao mundo do trabalho, dentre outros, são pautados em relações tensas e complexas

que refletem os enfrentamentos desses sujeitos ao processo histórico da colonialidade de povos e territórios, permitindo observar a identidade como um fluxo de mediações, isto é, atravessada por aspectos e sentidos dados a partir de um plano ou horizonte de experiências.

Por fim, desconstruir os pilares de um processo colonial não é tarefa simples. A colonialidade do poder e do saber, como vimos, perpassa por todas as instâncias sociais, demarcando lugar nas memórias traduzidas em espaços para reafirmação e construção de não somente outras possibilidades do ser negro (a) na sociedade brasileira, mas para avançar na multiplicidade de interpretações que essas pessoas acolhem em seus posicionamentos, portanto, nessa orientação, o “ser negro” é um constante “tornar-se” um “devir-negro”.

Na sequência, do presente estudo, nos propomos a refletir através das memórias dos sujeitos afrodescendentes, o papel desempenhado pela instituição escolar no aspecto referente às diversidades étnico-raciais e como este impacta na formação de identidades da juventude negra no âmbito da Educação Básica para o Ensino Médio em Marabá.

3-ENSINO MÉDIO E PERSPECTIVAS DISCENTES: NARRATIVAS E (RE) EXISTÊNCIA NEGRA

O Ensino Médio no Brasil tem sido historicamente marcado por uma permanente indefinição quanto à sua identidade. Este fato tem se caracterizado como um consenso por vários pesquisadores que se dedicam ao estudo desta modalidade de ensino: Zibas (2001), Arroyo (2010) e Krawczyk (2011), dentre outros. Recorrentemente, tal dualidade tem sido denunciada pela caracterização de um ensino propedêutico e um ensino profissional, destinados respectivamente a públicos claramente bem diferenciados.

Inicialmente instituído a partir do modelo jesuítico de educação, ainda no período colonial brasileiro, até meados do século XVIII, este ensino materializou-se como um espaço restrito, voltado para o atendimento aos projetos das elites locais, com vistas à formação destes para o ingresso aos cursos superiores, preferencialmente em países europeus (PINTO, 2002). Este foi o cenário predominante também no período republicano, até a criação de um órgão especificamente voltado para educação em 1930, o Ministério da Educação (MEC), comandado pelo ministro Francisco Campos. Neste âmbito, foi instituído o decreto Nº 19.890/31, posteriormente complementado pelo decreto lei 4.244°42, a partir do qual se consolidava a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que regulamentava a divisão entre ensino ginasial (com a duração de quatro anos) e o ensino colegial (com a duração de três anos), sendo o acesso a ambos realizados por meios de exames admissionais. Esta organização curricular perdurou até 1971, sendo modificada através da lei 5692/71 que organizou o ensino de primeiro grau com 08 anos de duração e transformou o ensino colegial em segundo grau com três anos de duração.

Entretanto, o caráter dual continuava prevalecendo como um elemento estruturador do ensino médio. Influenciados fortemente por um contexto desenvolvimentista e industrial, levado a cabo pelos governos militares, o estado brasileiro fez uma forte investida no ensino secundário profissionalizante, investindo maciçamente na criação de escolas técnicas, para gerar mão de obra qualificada e em curto prazo, para atender a demanda das grandes empresas capitalistas que se implantavam no território nacional.

Contudo, nesse mesmo íterim, o cenário mundial do contexto pós-guerra na Europa desenha um novo contexto de educação, pautado em valores universais que ampliam a necessidade de um processo educacional consolidado numa formação mais ampla, democratizante e para o exercício da cidadania. Especialmente na década de 60 presenciou-se, de acordo com Krawczyk (2011):

(...) questionamentos à estrutura dual do Ensino Médio e suas consequências na seletividade educacional e social. No Brasil, quebrou-se pela primeira vez, a rígida organização do ensino secundário, permitindo a equivalência entre todos os cursos do mesmo nível. Em vários países da Europa e das Américas, implantaram-se reformas na estrutura do Ensino Médio, prolongando o tronco curricular comum, para adiar os mecanismos de orientação dos alunos, porque se comprovou que a seleção prematura vinha produzindo efeitos discriminatórios. (KRAWCZYK, 2011, p. 79).

O processo de redemocratização no Brasil, a partir da década de 80, trouxe como principal marco a promulgação da Constituição Federal Brasileira em 1988, que no seu artigo 205 estabelece que “a educação é um direito de todos, dever do estado e da família, tendo como fins o preparo para a cidadania e a qualificação para o trabalho”. Esta garantia da educação como um direito de todos reflete a intenção de democratização da escola para “Outros” que historicamente foram excluídos do processo educacional brasileiro.

Em relação a modalidade, do ensino ora em pauta, a mesma Constituição estabelece “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio” (Artigo 208, Inciso II), refletindo possibilidades de inserção gradativa neste segmento à população de forma geral sob a responsabilidade e tutela do Estado.

Todas as mudanças suscitadas ao longo desse processo histórico, no campo da educação, foram marcadas por tensas relações sociais, associadas a toda uma conjuntura de denúncias feita por pesquisadores e movimentos sociais, acerca do caráter elitista da educação brasileira que se materializavam no texto das diversas reformas impetradas pelo estado. Os conjuntos dessas ações impulsionaram a implantação de uma nova lei (9394/96) que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O Ensino Médio, atualmente, caracteriza-se nas bases legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução N°02/2012) e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio como uma etapa final da Educação Básica. A LDB estabelece que:

O Ensino Médio passa a ter a característica da terminalidade, o que significa assegurar a todos os indivíduos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; Aprimorar o educando como pessoa humana; Possibilitar o prosseguimento dos estudos; Garantir a preparação básica para o trabalho e para a cidadania; Dotar os estudantes de instrumentos que o permitam continuarem aprendendo tendo em vista, o desenvolvimento da compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos (LDBN 9394/96 art.35, incisos I a IV).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, por sua vez, discorrem de maneira específica sobre as formas de organização desta modalidade de ensino, especificando os elementos conceituais que se caracterizam como eixos constitutivos do ensino em pauta: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

§1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

§2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (CNE/CEB 2/2012).

Constata-se, portanto, que a proposição das diretrizes é que tais eixos possam articular-se aos conteúdos das diversas áreas do conhecimento que formam a Base Curricular do Ensino Médio no Brasil atualmente, imprimindo a este nível de ensino uma identidade que poderia, talvez, superar a tão questionada dualidade histórica presente neste segmento de ensino.

Em meio a intensificação da crise do capitalismo mundial, o ano de 2016 é marcado pelo agravamento da crise política brasileira que culminou no impeachment da então presidente Dilma Rousseff, marcando um momento de consolidação de um golpe na democracia brasileira com a ascensão de um governo de bases conservadoras liderado pelo presidente interino Michel Temer.¹⁴ Não é intenção do

¹⁴ De acordo com o Pesquisador Professor Marcelo Braz (2016) “Há um debate se aquilo se configurou num golpe. Uns acham que é um golpe branco, outros que é um golpe institucional, um misto do modelo hondurenho (que depôs Zelaya em 2009 com aval da Suprema Corte) e paraguaio (que depôs Lugo em 2012 com aval do legislativo). No Brasil a deposição da presidente adicionou mais ingredientes: contou com aval da Suprema Corte, do Legislativo, de parte ativa do Judiciário, da PF e com apoio militante da nata do empresariado nativo e, especialmente, dos oligopólios da Mídia que agiram não como um “Quarto Poder”, mas como se fossem o Primeiro Poder pautando todos os outros”. Para maiores informações consultar: BRAZ, Marcelo. Um golpe nas ilusões democráticas-disponível em: marxismo21.org/wp/2016/06um-golpe-naa-ilusoes-democraticas-marcelo-braz.pdf Maio/2016 acesso em: 31 de Julho de 2017.

estudo em pauta fazer uma análise mais aprofundada desta conjuntura política, no entanto compreende-se a necessidade de enfatizar uma, dentre as várias medidas implementadas pelo governo que rege uma mudança imediata na estrutura do Ensino Médio, lugar onde a presente pesquisa se materializa.

Trata-se da Medida Provisória nº 746, de 22 de Dezembro de 2016, que propõe a implantação do Ensino Médio Integral, traz modificações ao texto da LDB 9394/96, principalmente na modalidade do Ensino Médio, bem como modifica a Lei 11.494/07 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação. Implantada as pressas, via medida provisória e com força de lei, tendo um prazo de até 120 dias a partir de sua publicação para aprovação final no Congresso Nacional Brasileiro. Trata-se uma das mais importantes modificações feitas nesta modalidade de ensino desde a aprovação da Lei de Diretrizes e bases da Educação (LDB 9394/96). Pautados em argumentos da estagnação dos baixos índices de qualidade registrada nos processos instrumentais de avaliação como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a medida foi implantada de forma bruscamente autoritária, sem levar em consideração o debate que vem sendo realizado ao longo dos anos pelos segmentos diversos que se inserem neste espaço, tais como: os profissionais da educação, os estudantes, pais de alunos, pesquisadores da área e demais sujeitos que estão envolvidos direta ou indiretamente no cotidiano neste segmento de ensino.

Grosso modo, a medida traz amplas modificações nos aspectos referentes a ampliação da carga horária anual, que passaria de 800 horas para 1400 horas anuais, com objetivo de implantação gradativa do ensino integral e profissionalizante; Mudanças na organização curricular que será composto pela Base Nacional Comum Curricular (em processo de elaboração para ser aprovada até meados do segundo semestre de 2017), e por áreas específicas: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Formação técnica e profissional (MP 746/2016 artigo 36).

Algumas reflexões sobre tais mudanças são necessárias e inclusive tornaram-se bandeira de lutas das inúmeras ocupações ocorridas em escolas e universidades públicas neste período em todo o Brasil, que lutavam contra esta medida provisória

e a não aprovação da PEC 55.¹⁵ A luta estudantil contra estas medidas teve sua importância minimizada pelas mídias dominantes e alienantes que a todo tempo fortaleceram as mudanças antidemocráticas materializadas por tais medidas governamentais.

Em pauta estavam alguns questionamentos que perduram até o momento atual em que a referida MP, com ampla aprovação pela Câmara de Deputados, tornando-se PL 34 e posteriormente tendo aprovação final com ampla maioria pelo Senado Federal constituindo-se Lei Federal N°13 415 de 16 de Fevereiro de 2017.

O tempo para a construção de um processo participativo e democrático fora suprimido pelo discurso da necessidade de mudança imediata nos resultados e índices deste nível de ensino. Ademais tem-se, a propósito da implantação do ensino integral, o conhecimento que a implementação do mesmo requer um mínimo de infraestrutura nos prédios escolares, com laboratórios de informática, multidisciplinar, quadras de esporte, bibliotecas e outras áreas para o desenvolvimento de atividades diversificadas, visando o seu pleno funcionamento. Quando se pensa na qualidade e na dinâmica que este modelo de ensino pressupõe, constatamos que as realidades das escolas públicas deste segmento, principalmente no estado do Pará, estão muito longe do patamar mínimo necessário. Os efeitos de uma reforma dessa dimensão, sem uma infraestrutura física e humana, poderá tornar o tempo passado na escola integral, sem o planejamento e condições necessárias, um tempo desgastante e desestimulante, agravando ainda mais a qualidade neste segmento de ensino.

Outro aspecto inquietante refere-se às mudanças na estrutura curricular, que neste modelo deixa escancarar o fortalecimento ainda maior da tão questionada formação dual do Ensino Médio. Após algumas mudanças no texto inicial da MP, que a princípio tornava as disciplinas de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física como optativas, sendo revogado após muitas críticas a este retrocesso, o atual modelo propõe que as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) correspondam a um total de 50% da carga horária total do Ensino Médio, sendo o restante da carga horária considerada como o currículo flexível, onde o aluno iria

¹⁵ A Proposta de Emenda Constitucional - PEC 241 ou PEC 55 foi uma proposta de emenda constitucional criada para limitar o teto com os gastos públicos, com ênfase na saúde e na educação por um período de vinte anos Apesar de intensa mobilização social, foi aprovada com 56 votos a favor e 16 contra, no dia 13 de Dezembro de 2016.

optar dentre as áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica profissional.

No entanto, levando-se em consideração a não obrigatoriedade das instituições escolares ofertarem todas estas modalidades (itinerários formativos), ao mesmo tempo, questiona-se: Quais critérios serão avaliados para escolhas e ofertas destas especificidades nas escolas? Quais os critérios para implantação do ensino técnico? Ele acontecerá no mesmo espaço da modalidade regular? Esta medida não contribuirá em sua essência para elitizar os espaços escolares, tornando-os ambientes de competição desiguais?

Podemos perceber que o contexto atual, nesta modalidade de ensino, encontra-se permeado por incertezas que uma mudança desta natureza ocasiona. Estas incertezas marcam a vida dos atores sociais que estão envolvidos diretamente neste processo como os docentes e discentes deste nível de educação. Desse modo, podemos constatar que tal situação se evidencia claramente nas narrativas expressas pelos estudantes conforme relatos a seguir:

Bem. Eu acho que o ensino médio precisa mudar sim, só que a maneira que eles estão tentando mudar é de uma forma meio que errada. Eles estão mudando ao ver deles, eles têm que mudar a nosso ver, porque somos nós que estamos fazendo ensino médio, não é eles. Apesar deles já terem passado por aqui (...). Então eu acho que se for pra melhorar o ensino médio, tem que no caso, consultar a gente (...) Perguntar pra gente o que que vocês querem no ensino médio? Não sair colocando coisas e agente ter que fazer depois, as próximas gerações tem que fazerem do jeito que eles querem.

(Júnior Killer, narrativa do dia 23/11/2016).

Na reflexão de Junior Killer encontramos muitos elementos que refletem o lugar dos estudantes na mudança estrutural do ensino Médio. Daremos ênfase a dois fatores, de modo especial, que ao nosso olhar merecem destaque nesse processo. O primeiro está relacionado à experiência como fator determinante, a ser considerado, para as transformações nos processos educacionais. Neste caso trata-se de valorizar uma experiência que é do tempo presente, construída através de uma vivência cotidiana no interior das instituições educacionais no qual estes sujeitos estão inseridos. Uma experiência que nesta proposta foi desconsiderada e silenciada tornando irrelevante a participação dos sujeitos e principais agentes, ao nosso olhar, desta transformação. O segundo circunscreve uma posição política que se contrapõe a um processo de mudança, que tem sua origem pautada no olhar e nas determinações da classe hegemônica do poder educacional. Dessa forma temos

presente, ainda no pensamento de Júnior Killer, a crítica severa ao processo antidemocrático que orientou a mudança no Ensino Médio. Podemos perceber ao longo das entrevistas que este pensamento é predominante na escola pesquisada. Vejamos a narrativa de Thêus:

Primeiramente eu não sou a favor, porque eles não ouviram a gente (...) eles tinham que ouvir todo mundo (...) pra fazer a proposta de mudança no Ensino Médio (...) Só colocaram na televisão, na mídia e pronto (...) O certo é estudar todas as matérias e dessas matérias você perceber qual é a sua função. Porque, a pessoa escolhe direito. Vai estudar Português, Literatura até Matemática às vezes e deixa de estudar outras matérias como esse Ensino Médio está propondo, esse Novo Ensino Médio. (Thêus, 17 anos, narrativa do dia 07/12/2016).

Acrescenta-se, na narrativa de Thêus, o destaque para a consciência midiática presente ao enfatizar os meios de comunicação (com evidência para a Televisão) como interventor na realidade social. Neste acentua-se o poder da mídia em legitimar interesses de um determinado grupo social, bem como se revela este instrumento como uma das formas de controle e manutenção de privilégios do grupo dominante. Neste sentido o governo investiu maciçamente em propagandas como meio de levar a efeito a legitimação (aprovação de todo o coletivo social) às transformações impetradas na modalidade do Ensino Médio.

As mudanças propostas na Educação Básica para o Ensino Médio refletem dessa forma, um conjunto de ações ou medidas que estão sendo colocadas em prática sem um devido envolvimento, esclarecimento e participação da comunidade escolar e extraescolar de maneira geral. Do mesmo modo, os docentes também assistiam como espectadores e sem muito conhecimento acerca dos rumos concretos da implantação de tais mudanças, conforme podemos constatar na narrativa de uma das estudantes entrevistadas:

Sobre essas mudanças eu não estou muito a par não. Eu vejo na televisão. Porque quando a gente pergunta para os professores eles nunca tem uma resposta concreta, sobre isso. Eles dizem: Ah eu vou me informar, eu não sei. Só o que eu vejo na televisão que eles querem mudar né, botar pra tempo integral e a gente vai estudar parece só ciências humanas eu não sei muito bem e a gente já vai estudar também a profissão da gente, se eu não me engano é assim. (Loh, 18 anos, narrativa do dia 06/12/2016).

Nesse processo vemos, por meio da fala de Loh, a percepção de uma fragilidade nesta mudança em curso, refletida na circunstância na qual sequer os professores desempenham um papel de profissionais que mediam conhecimentos mais elaborados, dado à sua formação não possuem informações suficientes para dar respostas aos questionamentos dos estudantes. Ao nosso olhar este fato

demonstra a natureza de um processo antidemocrático onde se exclui os principais sujeitos (docentes e discentes) como agentes de transformação, colocando-os na condição de passividade frente às mudanças em curso.

A realidade é que a aprovação da Lei 13.415/17 impulsionou mudanças drásticas no Ensino Médio que, em curto prazo e sem a devida infraestrutura para a sua implementação, instaurou um clima de insegurança sem uma direção clara para onde estamos trilhando. É nesse tenso contexto que, na escola pesquisada, foi implantada a proposta de Ensino Médio em Tempo Integral, com início no ano de 2017 com as turmas de 1ºano estendendo-se progressivamente ao 2º e 3º anos respectivamente. Não é intenção do presente estudo aprofundar as questões referentes a natureza da mudança, na estrutura do Ensino Médio, ainda que reconheçamos a importância de tal proposta, mas compreendemos que abrir um parêntese para esta breve reflexão era uma necessidade para situarmos o campo onde estamos inseridos e os próprios elementos que passam a constituir aspectos das narrativas dos estudantes em tela.

Cabe destacar, nesse contexto, a permanência dos questionamentos que historicamente marcam a identidade do Ensino Médio, no entanto, no bojo desta transição colocamos em pauta um olhar sobre a materialidade das relações étnico-raciais neste segmento e como esta incide no processo de identificação dos estudantes negro (as) da instituição escolar ora em estudo.

3.1 Ensino Médio e Relações Étnico Raciais no Pará: Perspectivas em Construção

A breve contextualização, feita anteriormente, traz subsídios que nos permite depreender que a realidade do Ensino Médio no Estado do Pará, reflete todas as problemáticas históricas deste segmento educacional, agravado ainda mais pelos baixos índices da Educação Básica revelada através dos exames de avaliação nacional, sobretudo neste segmento de ensino neste território paraense. O quadro a seguir nos mostra a abrangência e distribuição de matrículas nesta etapa de ensino, bem como nos permite fazer uma breve análise comparativa em relação as demais regiões geográficas do Brasil.

QUADRO 01- Matrícula na Educação Básica para o Ensino Médio

Tabela - Matrícula no Ensino Médio, por faixa etária						
Abrangência Geográfica	Total	Percentual de matrículas por faixa etária				
		De 0 a 14 anos	De 15 a 17 anos	De 18 a 19 anos	De 20 a 24 anos	De 25 anos ou mais
Brasil	8.133.040	491.990	6.102.245	1.073.569	307.808	157.428
Norte	792.783	40.430	508.626	141.125	66.524	36.078
Nordeste	2.245.524	132.922	1.528.088	380.802	138.923	64.789
Sudeste	3.441.661	228.442	2.771.107	360.434	50.389	31.284
Sul	1.050.716	63.328	825.372	116.856	31.030	14.130
Centro-Oeste	602.356	26.863	469.052	74.352	20.942	11.147

Fonte: MEC/INEP 2016

O Censo Educacional 2016, relativo às matrículas no Ensino Médio, evidenciado no quadro acima, permite visualizarmos que alguns problemas persistem neste segmento educacional. A distorção idade/série configura-se como ponto crucial, desafio posto ao longo das etapas da educação brasileira, como pauta dos discursos governamentais de uma realidade a ser superada, apresenta ainda na atualidade índices muito altos, determinados por elevadas taxas de evasão e repetências na modalidade que antecede o Ensino Médio.

Esta situação encerra a realidade educacional do Estado do Pará e Sudeste Paraense, refletido de forma específica na cidade de Marabá, *lócus* deste estudo, conforme nos revelam os dados do quadro a seguir.

QUADRO 02- Matrícula na Educação Básica para o Ensino Médio-2016

Tabela - Ensino Médio, por faixa etária						
Abrangência Geográfica	Total	Percentual de matrículas por faixa etária				
		De 0 a 14 anos	De 15 a 17 anos	De 18 a 19 anos	De 20 a 24 anos	De 25 anos ou mais
Pará	364.418	20.014	210.526	72.965	39.423	21.490
Marabá	13.414	531	7.853	2.533	1.452	1.045

Fonte: MEC/INEP 2016

Podemos perceber que no Estado do Pará 57,7% dos estudantes já ingressam na Educação Média com distorção idade/série e na cidade de Marabá este percentual reflete 57,6% do total de matrículas.

Convém ressaltar que a realidade educacional paraense com toda a problemática que a envolve não pode ser analisada sem uma relação direta com o histórico do processo de colonização e ocupação da Amazônia brasileira.

Para Edna Castro (2010), a elite brasileira, através do discurso do vazio demográfico da região amazônica, instituiu uma política favorável ao avanço do capital, sustentado pelo mito do El Dorado, interpretado como um recurso de legitimidade do poder hegemônico. Nesta lógica o modelo de integração da Amazônia Brasileira, consolida-se através de disputas nas formas de controle e domínio entre atores sociais e empresariais.

Partindo desta abordagem, compreendemos que pensar a dinâmica regional do território amazônico pressupõe levar em consideração a pluralidade que institui e constitui as Amazônias, marcada por uma multiplicidade de povos e culturas diversificadas. Neste contexto a educação, como um instrumento propulsor de transformações sociais, deve superar o modelo homogeneizante, tradicionalmente instituído nos moldes da educação brasileira e pautar-se na valorização do aspecto da pluralidade étnica e cultural que constitui o Estado Paraense.

O artigo 9º das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (CEB Nº02/2012) reitera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), sobre os componentes obrigatórios que devem integrar o currículo em uma ou mais áreas do conhecimento, institui uma obrigatoriedade a nível nacional, para a valorização da pluralidade étnico-racial que constitui o povo brasileiro, conforme podemos constatar a seguir, estas leis determinam que os currículos da Educação Básica devem evidenciar:

- c) O ensino da História do Brasil, que leva em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia;
- d) O estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, no âmbito de todo o currículo escolar, e em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira;

Embora as bases legais para o funcionamento do Ensino Médio estabeleçam como princípio a valorização da diversidade, constatam-se nas práticas

pedagógicas e curriculares cotidianas, presentes no universo escolar, poucas iniciativas para a consolidação de tais medidas.

Coelho (2010), ao tratar sobre a temática concernente à questão racial no Brasil, ressalta que a mesma perpassa pelo histórico da colonização que difundiu através dos discursos da elite governante e científica a naturalização do preconceito e discriminação das populações etnicamente negras. Desta forma a autora ressalta que:

(...) o Brasil, o país da mistura, representado como aquarela, é, também, o país do preconceito racial velado – pois é por meio delas que as identificações são produzidas. Preto, branco, mulato, cafuzo, caboclo, índio, sarará ou chegadoinho não são meros índices de cor, são formas de identificação e de assunção de um lugar social (...) Problematizar tais categorias no universo escolar significa discuti-las no momento mesmo em que são formuladas por uma parcela importante da população em uma etapa crucial de suas vidas. (COELHO, 2010, p. 18).

A autora analisa, em estudo realizado no período de 1970 a 1989, o lugar que a questão racial ocupava na formação de professores no Estado do Pará, aponta que a ausência no tratamento da questão de natureza racial, acentua o não lugar do negro na sociedade brasileira. (COELHO, 2009).

Nesta análise a autora problematiza como a cor, categoria necessária para a compreensão e o debate das questões raciais no Brasil, esteve ausente na formação docente e nas políticas educacionais implementadas naquele momento no Estado do Pará, constatando que a problemática referente à questão étnico-racial se configura como uma lacuna da formação inicial docente no território paraense.

O Estado do Pará reflete, de acordo com dos dados do IBGE (2010), uma composição étnica populacional que se constitui numa classificação de 69,5% de pardos e 7,2% de pretos somando-se ao todo uma população total de 76,7% de negros. O Censo Educacional 2016 nos mostra que esta realidade torna-se preponderante também no universo da Educação Básica para o Ensino Médio no Estado do Pará, conforme podemos constatar no quadro a seguir:

QUADRO 03: Matrículas por Sexo, Raça e Cor no Pará e Marabá.

Número de Matrículas por Região Geográfica, Sexo, Raça e Cor 2016														
Abrangência Geográfica	Feminino							Masculino						
	Total	Não declarado	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Total	Não declarado	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Pará	196.754	80.560	14.805	4.235	35.960	583	605	167.664	69.198	11.745	4.300	81.166	457	798
Marabá	7.047	2.616	610	122	3.872	22	5	6.367	2.330	531	166	3.324	13	3

Fonte: MEC/INEP 2016

No quadro acima destacamos que, além da finalidade de espelhar um mapeamento étnico e racial do Estado Pará, ele demonstra a preponderância de estudantes declarados na categoria racial preto e pardos, revelando um percentual de 55,56% de estudantes que se auto declaram como negros. Muito mais que uma leitura numérica estes dados nos possibilitam, sobretudo, uma interpretação de natureza qualitativa sobre as origens e o legado cultural dos estudantes que constituem maioria nas instituições escolares na cidade de Marabá.

Raquel Amorim Santos (2014) nos revela, através de sua pesquisa de doutorado, que apesar do Estado do Pará apresentar o maior número de negros em termos percentuais e a nível nacional ocupar a quinta posição em números absolutos, ainda assim existe uma visível predominância de um projeto homogeneizante que acentua as práticas de um “racismo, discriminação e preconceito, observados no âmbito da escola básica, ao longo do exercício da profissão docente, especialmente seu caráter ultrajante (para quem sofre) e degradante (para quem pratica).” (SANTOS, 2014, p. 24).

Ao analisar o contexto político da Educação Básica no Estado do Pará a autora destaca que, diante de uma elevada taxa de analfabetismo da população negra 28,3% em detrimento de 8,5% das pessoas brancas, tenhamos a relevância de uma política educacional que considere as diferenças raciais, possibilitando a superação dos quadros de desigualdades que se acentuam sobre uma parcela significativa da população negra no contexto paraense.

Neste sentido evidencia que o Estado Pará, por meio do ciclo de políticas (2008-2012), teve alguns avanços ao propor ações de natureza antirracista, contudo enfatiza a presença de práticas curriculares que fortalecem a consolidação de “um racismo estrutural e simbólico na medida em que o discurso naturaliza as práticas

racistas (tangível, invisível), manifestam em atitudes, condutas, estereótipos e preconceito.” (SANTOS, 2014, p. 239).

As análises sobre as relações raciais no Pará nos apontam, de forma geral, que a superação do racismo e a promoção de políticas de equidade para a população negra, ainda representam um grande desafio. Os dados sócios educacionais, ora expostos, ratificam a necessidade de um empreendimento que venha favorecer a superação de tal realidade no território paraense.

Na cidade de Marabá, lócus do desenvolvimento deste estudo, podemos constatar a extensão de tais problemáticas concernentes às questões raciais, evidenciadas principalmente no campo educacional, lugar onde nos inserimos como sujeitos de vários processos que consolidaram a nossa formação identitária como estudante, docente e pesquisadora.

As memórias destes tempos de formação, enquanto estudantes nas escolas públicas, nesta cidade reiteram uma prática permeada por ações educacionais invisibilizadoras do papel social do negro (a) na sociedade brasileira. Ainda assim, cabe ressaltar que as lutas pelo combate às ações de natureza racistas e discriminatórias, atravessaram as organizações sociais se fazendo presente como ponto de resistência nas associações de moradores, grupo de jovens, igrejas e outros espaços de luta por equidade social.

3.2 Narrativas e (Des) Construção de Identidades Afrodescendentes no Ambiente Escolar

Partindo dos significados de memória contextualizado por Aleida Assman (2011), através dos quais a memória é comparada como uma arca, um espaço onde se guardam as recordações, uma espécie de arquivo onde os registros podem ser novamente evocados é que situamos a natureza do presente estudo num esforço de nos apropriarmos das narrativas da juventude negra ora pesquisada, como um instrumento para compreensão dos elementos determinantes de suas formações identitárias em espaços outros além da instituição escolar.

Nesta análise destacamos que as memórias dos sujeitos, (negros e negras), subsidiaram a reflexão sobre o papel da escola como instituição formadora

destacando a sua importância como espaço para construção e valorização da identidade negra.

A instituição escolar, como *lócus* da produção do conhecimento, assume um importante papel na formação de Identidades dos sujeitos, (homens e mulheres), marcados por uma pluralidade cultural - características e diferenças que os constituem em sua singularidade – e que cotidianamente se fazem presentes tecendo relações neste espaço.

Historicamente o ambiente escolar tem se constituído como “lugar” onde também são reproduzidas as relações de inclusão e exclusão. Considerada como um espaço de reprodução da cultura hegemônica, nem sempre representa condições igualitárias de apropriação do conhecimento formal a todos. (BOURDIEU, 2010).

De acordo com Santiago (2015, p. 35) a escola “constitui-se como um demarcador de fronteiras que, elege, legitima e classifica quem fica dentro ou fora”. O significado que tais fronteiras assumem fortalecem, em grande medida, as relações de poder. Deste modo a escola se organiza em torno de práticas que, de maneira explícita, contribuem para o fortalecimento deste processo de exclusão social “classificando e hierarquizando, conforme a identidade e a diferença atribuídas às pessoas e aos grupos”. (SANTIAGO, 2015, p. 35).

É precisamente neste sentido que nos propomos analisar, ainda que de forma muito tímida nos limites deste estudo, o papel da instituição escolar numa perspectiva de valorização da pluralidade e diversidade cultural, uma vez que é neste espaço que se materializam as práticas curriculares que contribuem para a formação identitária de sujeitos marcados pela diversidade e que cotidianamente frequentam a instituição escolar.

Para Brandão (2007) o processo educativo não ocorre somente através de um ensino formal e institucionalizado, mas faz parte de uma construção que ultrapassa os muros escolares, pautando-se na continuidade e na legitimação dos valores, costumes e tradições dos diversos grupos da humanidade, sendo por esta razão um meio de atender as necessidades reais dos homens.

Deste modo, ao adentrar os espaços escolares, todos os sujeitos trazem consigo um acervo – memórias, vivências, práticas culturais, aspectos da sua religiosidade - e outros elementos que os caracterizam como ser. Esses elementos, contudo, não tem sido valorizados na instituição escolar, tornando a escola uma

instituição distante e alheia à vida de grande parte dos sujeitos que a ela recorrem como espaço de socialização e formação humana. A valorização da diferença, nesse sentido, constitui condição de extrema importância para a construção de uma escola aberta à inserção social de forma concreta.

A busca pela compreensão, através das narrativas de estudantes negros, dos elementos que determinaram sua formação identitária para além do ambiente escolar, pressupõem um olhar cuidadoso que nos possibilite perceber que esta construção pauta-se num movimento dinâmico de construção e reconstrução de valores, crenças, atitudes que influenciam diretamente em nossa subjetividade.

É neste sentido que o debate acerca da diferença, enquanto uma categoria primordial na formação de identidades assume um caráter não fixo. Pressupondo, desta maneira, que se estabeleça uma prática dialógica que valorize a pluralidade em todas as suas dimensões.

Compreendemos que numa sociedade marcada pela “miscigenação”, como é o caso brasileiro, a valorização das diferenças constitui fator preponderante para a promoção da igualdade e equidade social. Assim o debate acerca das diferenças perpassa, pois, por questões relacionadas à discriminação, preconceito de natureza diversa, raça, gênero, cor e demais formas de inferiorização de grupos subalternizados.

A desconstrução de preconceitos e a valorização da diferença, sobretudo racial na escola, tornam-se condições necessárias para a superação dos quadros de desigualdades de cunho étnico e raciais, expostos pelas estatísticas de órgãos oficiais do estado brasileiro. Sobre este aspecto destacamos a análise de Cavalleiro (2001), na qual ressalta-se que:

A implementação de políticas educacionais não pode prescindir da realidade sociocultural brasileira. O Brasil é uma imensa nação cujas características principais não se reduzem as desigualdades socioeconômicas. É um país marcado, também, pela diversidade cultural e racial. Não podemos, portanto, desconsiderar a interferência das diferenças étnico raciais nas condições de vida e história do povo brasileiro (...) ao propor uma educação cidadã que articule a questão racial, tanto os/as educadores/as quanto os/as formuladores/as de políticas devem estar cientes da complexidade que envolve a história e a trajetória escolar do segmento negro no Brasil. (CAVALLEIRO, 2001, p.85).

Reiterando a importância da instituição escolar, na desconstrução de estereótipos historicamente arraigados no imaginário social acerca dos povos afrodescendentes, é que Kabengele Munanga (2004) destaca a importância de se

colocar em evidência no processo educacional o papel da memória como instrumento de luta e resistência do povo negro. A memória coletiva destes povos contribui para o fortalecimento dos aspectos da sua cultura, ciência, religiosidade e outros marcadores que os constituem como grupo social.

Essa memória, de acordo com o autor, apagada pelo sistema educacional formal é necessária para que a escola cumpra de fato o seu papel e implemente condições favoráveis ao aprendizado e a valorização de todos os sujeitos inseridos em nossa sociedade.

Nesse viés ressalto que a memória dos estudantes afrodescendentes, sujeitos dessa pesquisa, nos forneceram elementos para uma análise e percepção de (re) existências de identidades de negros (as), forjadas numa trajetória que ultrapassam o ambiente escolar e ainda mostrando-se contrária às lógicas de dominação perpetuadas no âmbito dessa instituição.

Em análise exposta no capítulo anterior vimos que trata-se de uma juventude plural, que ao adentrar a instituição escolar trazem consigo todos os elementos de suas vidas construídas e reconstruídas na dinâmica de um cotidiano marcado por uma condição socioeconômica de extrema pobreza.

As percepções dos estudantes entrevistados, acerca da contribuição da escola em sua formação identitária, nos apontam para algumas reflexões acerca do significado de uma instituição que se mostra alheia às realidades de uma juventude que diariamente nela convivem. É o que podemos constatar na narrativa que segue:

Eu acho que falta muita coisa. Nós, alunos precisamos assim, de algo pra nos estimular a continuar, entendeu? Tá certo que é a nossa obrigação, o nosso dever, mas a gente precisa de algo pra nos estimular. Por que a gente chega na sala (pausa). A sala tem quatro paredes, têm as grades, a gente se sente numa prisão. Aí entra um professor e começa a falar, falar, falar, falar (em tom de cansaço) aí a gente sai da sala. A gente passa quatro horas sentada numa sala de aula, sem merenda escolar, a gente se sente cansada, a gente vai embora cansada. E às vezes, a gente nem aprende o que a gente precisa aprender, não consegue assimilar, entendeu? Então falta um atrativo, né. (Vivi, 17 anos, narrativa do dia 29/11/2016).

No caso de Vivi, as experiências cotidianas que delineiam a sua existência são oriundas de um processo marcado por uma realidade social pautadas em muito sofrimento e dificuldades descritas pela estudante, desde a situação de ser uma família numerosa (cinco irmãos, a mãe e o sobrinho) que sobrevive com a renda apenas de sua mãe, que trabalha como cuidadora em um abrigo de crianças, à prisão do padrasto e o suicídio do cunhado.

Fazendo uma relação com o relato acima descrito pela estudante, sobre a sua visão acerca da escola e os saberes e experiências de sua dura realidade, percebemos a necessidade de questionarmos a quem serve o modelo atual dos currículos que permeiam as instituições escolares. Vejamos ainda o significado e a representação acerca da dinâmica escolar retratado na continuidade de sua narrativa:

(...) na verdade todo mundo aqui na escola, está como se tivesse vindo pra cumprir um ritual. O professor vem dar aula. Os alunos sentam e assistem à aula e o professor vai. Entra outro professor explica o assunto vai embora, só isso. (Vivi, 17 anos, narrativa do dia 29/11/2016).

Neste ponto é profícuo recorrermos ao pensamento de Paulo Freire (1986) sobre a necessidade de se proporcionar nas instituições escolares uma ação educativa para a vida e para a formação de seres críticos e transformadores do contexto no qual estamos inseridos. Assim destaca que a motivação é um dos elementos primordiais neste processo, pois dela decorre o desejo da apropriação do conhecimento para a libertação, conforme suas próprias palavras:

(...) a motivação tem que estar dentro do próprio ato de estudar, dentro do reconhecimento, pelo estudante, da importância que o conhecimento tem para ele. (...) O currículo padrão lida com a motivação como se esta fosse externa ao ato de estudar. As provas, a disciplina, os castigos, as recompensas, a promessa de emprego no futuro são considerados os motores da motivação, alienados do ato de aprender aqui e agora. (SHOR e FREIRE, 1986, p. 15).

Para esta aluna a escola representa um local desmotivador, que não atende a suas expectativas, e o tempo escolar conseqüentemente torna-se um momento de experiências dolorosas assemelhando-se a uma vivência na prisão, conforme exposto anteriormente.

Os rituais, ora destacados na narrativa da estudante e promovidos diariamente nas instituições escolares, provocam desmotivação e contribuem para a promoção de um processo educativo pautado no medo, no silêncio e na dor.

Theodor Adorno (2011) nos aponta a necessidade da superação de um modelo educacional pautado na severidade, no medo e na dor para que a Barbárie não volte a imperar como em Auschwitz. Desta forma, assinala que:

(...) Essa ideia educacional da severidade, em que irrefletidamente, muitos podem até acreditar, é totalmente equivocada (...) Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor que precisou ocultar e reprimir. Tanto é necessário tornar consciente esse mecanismo quanto se impõe a promoção de uma educação que não premia a dor e a capacidade de suportá-la, como acontecia antigamente. Dito de outro modo: a educação precisa levar a sério o que já de há muito é do conhecimento da filosofia: que o medo não deve ser reprimido. Quando o

medo não é reprimido, quando nos permitimos ter realmente tanto medo quanto esta realidade exige, então justamente por esta via desaparecerá provavelmente grande parte dos efeitos deletérios do medo inconsciente e reprimido (ADORNO, 1995, p.128-129).

Nesta lógica a educação em Adorno pressupõe a sua valorização enquanto um processo de resistência. A valorização de uma educação que produza uma consciência crítica, ou seja, que possibilite condições para que os sujeitos se tornem seres mais sensíveis ao combate da naturalização de toda e qualquer tipo de barbárie. Deste modo, podemos afirmar que ao produzir situações que perpetuam a discriminação e as situações de desigualdade, incluindo as raciais, a escola reforça uma lógica voltada para a desumanização. A descolonização dos currículos, necessariamente, deverá estar pautada numa proposta pedagógica para subversão de práticas descritas anteriormente contribuindo para a valorização das experiências e saberes dos sujeitos historicamente invisibilizados no cotidiano escolar.

Compreende-se, a partir das narrativas dos sujeitos desta pesquisa, que a formação das identidades de jovens negros (as) configura-se como um processo complexo de vivências e experiências que se acumulam em outros espaços (igrejas, diversão e outros) e (re) existe a lógica opressora disseminada no interior da escola. Podemos identificar, portanto, a partir de suas falas, a importância destes espaços e como estes se constituem como elementos centrais para o debate da formação de identidades raciais da juventude negra no Ensino Médio.

Quando analisamos o lugar que a escola ocupa e a sua contribuição para a formação de identidades dos estudantes negros, confirmamos o que a produção teórica acerca das relações raciais na escola, tem evidenciado ao longo das últimas décadas, sobretudo na sociedade brasileira. Mas, além disso, as narrativas nos fornecem outros elementos que partem da situação real e da experiência de vida dos narradores.

Em suas narrativas os estudantes apontam para a presença de um currículo que trata de forma estereotipada ou invisibilizada o grupo social afrodescendente deste país conforme podemos constatar no texto da narrativa a seguir:

A escola tem tratado o assunto dos negros, na verdade como se já fizesse parte do conteúdo. E como se o professor falasse no caso aqui do Brasil, quando ele ainda era colônia e como os negros eram tratados. Então, não tem um aprofundamento neste assunto. No caso eles só passam por ali e falam sobre os negros, depois fala sobre a independência e etc... (Júnior Killer, narrativa do dia 23/11/2016).

Podemos enfatizar, a partir desta e de outras narrativas provenientes desta pesquisa, que os conteúdos veiculados e oficializados nos planos de curso das disciplinas de Artes, Literatura e História, constituem-se em artefatos que reproduzem conteúdos universalizantes que se contrapõem a um projeto de valorização das diversidades e da contribuição histórica de outros grupos étnico-raciais (negros, indígenas etc...). Na realidade constatamos que os marcadores legais (Lei 10.639; DCNERER, e outras Resoluções) estabelecem diretrizes e obrigatoriedade do trato das questões raciais, nas matrizes curriculares, ainda que legitimadas pelo Estado brasileiro encontram-se timidamente concretizadas nas matrizes dos planos de curso e da ação pedagógica predominantes no ensino Médio em Marabá. A manutenção do mito da democracia racial, as práticas de um currículo monocultural, denunciada pelos teóricos que fundamentam este estudo, prevalecem reinantes no interior da escola pesquisada. De acordo com Kabengele Munanga (2004):

Não existem leis capazes de destruir os preconceitos que existem em nossas cabeças e provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. A educação ofereceria uma possibilidade aos indivíduos para questionar os mitos de superioridade branca e de inferioridade negra neles introjetados pela cultura racista na qual foram socializados. Não se trata da memória que recupera apenas as nossas glórias, nossos heróis e nossas heroínas, mas, sobretudo de uma memória que busca recuperar a nossa história em sua plenitude, até nos momentos de insucesso e nos fatos que nos envergonham. Essa recuperação é como uma operação de desintoxicação mental, uma operação sem a qual não podemos reerguer a cabeça para apreender no mesmo pé de igualdade. A partir dessa recuperação, poderíamos facilmente equiparar a expressão cartesiana “penso então sou e existo” à expressão “tenho minha história e a minha identidade, então sou e existo.” (MUNANGA, 2004, NP).

De maneira semelhante a narrativa, da estudante Jacque, reitera a análise anterior quanto à forma como os conteúdos sobre a história do negro são refletidas nos textos escolares, conforme podemos verificar no relato que segue:

Eles aparecem de forma meio que distante né. Eles ensinam eu acho que só o que o governo impõe né. Só aquela partezinha que a gente tem que saber que os negros sofreram bastante (...) vem falando só a mesmice. A história, o contexto real mesmo eles não contam. (Jacque, 18 anos, Grupo Focal do dia 28/09/2016).

Nesta análise da estudante podemos destacar o papel atribuído aos conteúdos que são legitimados pelo poder hegemônico. Estes, ao olhar desta juventude negra, refletem a colonialidade expressa nos limites do que é traduzido e oficializado dentro da história do negro, ou seja, o sofrimento, a inferioridade e

outros atributos negativos à formação identitária dos sujeitos negros (as). Para além da reprodução de práticas, que silenciam e invisibilizam a presença destes sujeitos, destacamos nesta narrativa a memória como um espaço de reivindicação e de transformação. Neste sentido nos apropriamos das reflexões de Assmann (2013), acerca da memória como instrumento político para a transformação social. Deste modo a autora discorre sobre como agem os dispositivos da memória como espaços de recordação.

A memória sempre tem a ver com escolhas. Escolher é também uma outra palavra para esquecer. A maioria das coisas é esquecida. Lembrar, em geral, sempre é exceção. Quando consideramos uma pessoa, a sociedade já escolheu muitas coisas da cultura para ela. Cada geração é inserida num certo nível de cultura, num certo estado de coisas seja estático, imutável. Fundamentalmente, em sociedades democráticas, toda geração tem a possibilidade de redefinir esse estado de coisas e compor novamente. A idéia de que tudo pode ser composto novamente só acontece depois de uma mudança no sistema político. Como em um quarto, usando outra metáfora, no qual se troca toda a mobília. (ASSMANN, 2013, NP).

Partindo deste entendimento, vemos consolidado na materialidade do pensamento da juventude negra uma rejeição ao modelo colonizador das mentes e dos corpos destes estudantes retratados pelos atos subversivos de não aceitação e acomodação do modelo imposto pelo poder dominante. Ainda que estas inquietações não sejam anunciadas verbalmente elas se traduzem em outras formas de estranhamento como a falta de motivação para o ato de apreender. A narrativa de Tóia encerra essa compreensão:

Eu vejo uma carência tão grande nos livros de História, Sociologia e Filosofia. Por exemplo, o livro de História fala sobre o negro, eu contei as páginas, são quatro páginas falando e só. Aí Sociologia vai falar sobre preconceito, é um capítulo falando basicamente por cima. Acho que cabia nesse capítulo que foi falar sobre preconceito que houvesse um trabalho assim grande por parte do professor, seria bem inovador. Acho que as matérias de Ensino Médio hoje precisam ser inovadas, trazer a atualidade, porque hoje o jovem ele não quer só sentar ali e que o professor vomite aquelas informações, que ele vai entender. Não! Ele quer uma aula lúdica com elementos novos. Porque a gente vem tendo essas aulas ruins. Essas aulas assim chatas, com um sono, desde o maternal. Na escola a aula é tão parada que dá sono. Até as aulas que eram pra ser animadas são chatas. Até a aula de Educação Física, agente falta deitar na quadra e dormir. (Tóia, 17 anos, narrativa do dia 08/12/2016).

Percebemos no relato de Tóia, além da falta de ênfase de uma proposta pedagógica curricular para valorização da pluralidade étnica e racial expressa nos conteúdos das disciplinas de História, Sociologia e Filosofia, uma forte repulsa que se manifesta na falta de dinâmica que rege as práticas pedagógicas de um modo geral. Os sentidos da palavra “vomitar”, se referindo aos modos pelos quais o

conhecimento é socializado pela ação docente, traduzem um ato de repulsa, de indignação e ao mesmo tempo em que se reitera a necessidade de um novo modelo educativo.

Neste sentido compreendemos que a perspectiva de uma educação para decolonialidade, está centrada no âmbito da valorização da diversidade e da diferença étnico, racial, cultural e de gênero dos sujeitos que nela se inserem. Nesta perspectiva, tomando como referencial as formulações teóricas de Walsh (2009), ressaltamos a necessidade de se projetar um novo modelo nas estruturas epistêmicas, políticas e sociais que se contrapõe ao modelo colonizador hegemônico. Assim, a interculturalidade crítica, representa uma alternativa viável para a transformação da realidade ora em pauta, uma vez que “ se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados”(WALSH, 2009, p. 23) oportunizando a valorização de epistemes outras para além do modelo colonial.

Falar de uma política epistêmica da interculturalidade, mas também de epistemologias políticas e críticas, poderia servir, no campo educativo, para colocar os debates em torno da interculturalidade em outro nível, transpassando seu fundo enraizado na diversidade étnico-cultural e focalizando o problema da “ciência” em si; isto é, a maneira através da qual a ciência, como um dos fundamentos centrais do projeto da modernidade/colonialidade, contribuiu de forma vital para o estabelecimento e manutenção da histórica e atual ordem hierárquica racial, na qual os brancos, e especialmente os homens brancos europeus, permanecem em cima. Permite considerar a construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais, partindo de uma política e ética que sempre mantêm como presente as relações do poder às quais foram submetidos estes conhecimentos. Assim, alenta novos processos, práticas e estratégias de intervenção intelectual que poderiam incluir, entre outras, a revitalização, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais, não como algo ligado a uma localidade e temporalidade do passado, mas como conhecimentos que têm contemporaneidade para criticamente ler o mundo, e para compreender, (re) aprender e atuar no presente.(WALSH, 2009, p.24-25).

As memórias dos estudantes negros (as) nos revelaram ao longo deste estudo que a produção das identidades acontece num movimento dinâmico onde são entrelaçadas relações de poder, disputas e contradições no bojo de um processo marcado pelas subjetividades, experiências e vivências dos sujeitos afrodescendentes. A narrativa a seguir nos mostra um exemplo dessas contradições. Ao refletir sobre a contribuição da escola para a formação da identidade negra, Loh relata:

Ela (a escola) não tem contribuído muito com isso não, até porque eu já vim com isso, com a minha identidade negra desde casa mesmo e a escola,

contribui de certa forma, mas não diretamente porque isso eu já vim de casa é meu psicológico e tal eu já construí essa ideia e tal que eu sou negra. A primeira vez que eu aprendi a ler que eu fui ler no registro que eu era parda, eu queria entender porque parda, porque que existe essa cor? Se eu sou negra se eu sou escura? Porque parda? Ai desde ali eu já vinha construindo ideias na minha cabeça e vendo pessoas também na televisão falando um monte de coisas vendo entrevistas e tal de pessoas negras. Porque se no meu registro tivesse que eu sou negra, eu aceitaria numa boa, não precisaria indagar porque que esta aqui negro, se eu sou tal parda. Não, porque lá no meu registro eles colocaram parda e sendo que eu sou negra, eu me considero negra. (Loh, 18 anos, narrativa do dia 06/12/2016).

Percebemos na narrativa de Loh um conflito identitário que, indesejavelmente, tornou-se recorrente em nações multiétnicas como no caso brasileiro. O projeto de embranquecimento da nação brasileira, como discutimos no início deste estudo, manteve-se com o intuito de levar ao desaparecimento o grupo racial considerado inferiorizado (os negros) e a predominância do grupo racialmente desejado representado pelas pessoas de cor branca. O processo de mestiçagem tomado a fôlego pelo governo brasileiro com o intuito de branqueamento da população revela a complexidade decorrente de tal processo quando analisamos formações de identidade. Assim, ressaltamos que a questão da identidade negra não pode ser analisada sem uma profunda relação com a origem do preconceito racial no Brasil. Deste modo nos apropriamos das análises de Antônio Sérgio Guimarães (1995) no que tange aos fatores determinantes do racismo brasileiro:

A especificidade do racismo brasileiro, mas também da América Latina em geral, provém do fato de que a nacionalidade brasileira foi formada ou "imaginada", para usar a fina metáfora empregada por Benedict Anderson (1992), como uma comunidade de indivíduos etnicamente dissimilares que chegavam de todas as partes do mundo, principalmente da Europa. No Brasil, a nação foi formada por um amálgama de crioulos cuja origem étnica e racial foi "esquecida" pela nacionalidade brasileira. A nação permitiu que uma penumbra cúmplice encobrisse ancestralidades desconfortáveis. Mas a ordem escravocrata, no entanto, fora apenas substituída por outra ordem hierárquica. A "cor" passou a ser uma marca de origem, um código cifrado para a "raça". O racismo colonial, fundado sobre a ideia da pureza de sangue dos colonizadores portugueses, cedeu lugar, depois da Independência do país, à ideia de uma nação mestiça (Skidmore, 1979; Wright, 1990; Wade, 1993), cuja cidadania dependia do lugar de nascimento (a nossa "naturalidade") e não de ancestralidade. Para entender o racismo resultante desse processo de formação nacional é pois necessário entender como foi construída a noção do "branco" brasileiro. (GUIMARAES, 1995, p. 34).

Esses pressupostos, ainda que mascarados pelo mito da democracia racial, agem de forma dissimulada nos currículos oficiais e nas demais instâncias da sociedade brasileira, criando-se uma ilusão de que o racismo e o preconceito racial

não se configuram como fatores que determinam a exclusão social de povos, de afrodescendentes na sociedade brasileira.

As narrativas, dos sujeitos do presente estudo, nos apontam ainda para a necessidade de superação nas instâncias educacionais de um currículo legitimador da cultura dos colonizadores. Suas falas e reflexões traduzem-se num processo de resistência, que marcam a necessidade de desconstrução de tais práticas colonizadoras e tornem visíveis as histórias dos povos subalternizados pela hierarquia do poder dominante. Vejamos a narrativa de Y.A.S :

“Então às vezes a gente fica em dúvida. Será que esse pardo existe mesmo? Porque eu não sei se essa cor parda existe. Ou você é negro ou você é branco. Mesmo que essas raças tenham se misturado, isso vai mesmo da sua consciência do que você acha que é. A sociedade ela vai te moldando a tua mente o teu modo de pensar e se você é de uma família pobre e é um pouco escuro, então a sua identidade é negra. Se você é de uma família mais bem-sucedida você acha que é branco. Você é ensinado que você tem traços negros e aparência, mas motivação de ser negro não muito porque a história do negro que você ver na escola, o negro sofreu muito e foi escravo. Então você não ver motivação. Motivação é quando você ver “os negros conquistaram isso, os negros conquistaram aquilo” isso é motivação. (Y.A.S, Grupo Focal, 28/09/2016).

Nesta narrativa podemos ressaltar uma reflexão crítica do estudante apontando os elementos que historicamente determinaram o lugar do negro socialmente instituído e oficializado nas estruturas de poder. Esses apontamentos fundamentam-se num construto ideológico que dentre outras coisas, orientam a identidade negra a partir de uma escala gradativa de cor, e padrões econômicos e sociais. Esta análise tem uma fundamentação na literatura em curso sobre relações raciais conforme podemos evidenciar na abordagem a seguir:

De fato, a idéia de "cor", apesar de afetada pela estrutura de classe (por isso "o dinheiro embranquece", assim como a educação), funda-se em uma noção particular de "raça". Tal noção, ainda que gire em torno da dicotomia branco/negro, tal como no mundo anglo-saxônico, é específica na maneira como define "branco". No Brasil, o "branco" não se formou pela exclusiva mistura étnica de povos europeus como ocorreu nos Estados Unidos com o "caldeirão étnico" (Omi and Winant, 1986; Oboler, 1995; Lewis, 1995); ao contrário, como "branco" contamos aqueles mestiços e mulatos claros que podem exibir os símbolos dominantes da europeidade: formação cristã e domínio das letras. Por extensão, as regras de pertinência minimizaram o pólo "negro" da dicotomia, separando assim mestiços de pretos. O significado da palavra "negro", portanto, cristalizou a diferença absoluta, o não-europeu. Nesse sentido, um "preto" de verdade não era um homem letrado nem seria completamente cristão pois carregaria sempre consigo algumas crenças e superstições animistas. (...) Consequentemente, no Brasil, somente aqueles com pele realmente escura sofrem inteiramente a discriminação e o preconceito antes reservados ao negro africano. Aqueles que apresentam graus variados de mestiçagem podem usufruir, de acordo com seu grau de branquidão (tanto cromática quanto cultural, dado que

"branco" é um símbolo de "europeidade"), alguns dos privilégios reservados aos brancos. (GUIMARAES, 1995, p. 35-36).

Na fala de Y.A.S, encontramos também uma crítica bem elaborada que reflete a ação do pensamento decolonial. São análises que apontam para o questionamento do papel do negro como assujeitado e coisificado no campo do conhecimento e das epistemologias homogeneizantes e excludentes de sujeitos subalternizados pela história legitimada e ao mesmo tempo em que reivindica-se um novo modo, um novo olhar e uma nova episteme que possa se contrapor ao aos padrões do poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de sujeitos "outros".

As narrativas ora analisadas no presente estudo revelam, ao nosso olhar, que a formação identitária da juventude negra é marcada por elementos de sua vivência e experiências cotidianas. Ao adentrar o universo escolar estes sujeitos trazem consigo as marcas de um processo histórico, cultural, produzidos em tempos e espaços no qual foram socializados, imprimindo desta forma nas suas subjetividades elementos que subvertem as marcas da discriminação, do racismo e do preconceito racial legitimado historicamente nas instituições sociais, dentre elas a escola.

Podemos constatar ainda que o conteúdo destas narrativas revelam saberes e experiências que se traduzem em instrumento de luta da população negra em prol da desconstrução de representações estereotipadas do sujeito negro (a), ao mesmo tempo em que se revela um ato de resistência e de exigência de um projeto educacional para inclusão de todos os povos e culturas, ou seja, um projeto para decolonialidade do ser, do poder e do saber. Em suma, as vozes dos estudantes como sujeitos históricos, representam no presente estudo um instrumento para a valorização das diferenças e diversidades que nos constituem como seres múltiplos e plurais.

4.CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como propósito analisar a relação entre o processo de formação de identidades de jovens negros (as), através das memórias e das narrativas destes sujeitos, e a contribuição das práticas pedagógicas para a valorização étnico-racial. Ao adentrar o universo escolar, lugar da materialidade deste estudo, tivemos a intenção de perceber em que medida a instituição escolar tem contribuído para a valorização das diferenças e das diversidades culturais. Deste modo ao circunscrever as memórias narrativas dos estudantes, como via principal de acesso para análises dos elementos que influenciam na formação de identidades negras, buscamos identificar por meio de suas experiências da vida cotidiana, como estas servem de aporte para subverter práticas educativas coloniais, que se desdobram diariamente na Educação Básica para o Ensino Médio em Marabá.

As consequências do projeto colonizador pautado no pensamento eurocêntrico de hierarquização das raças, ainda exercem força dominante nas instituições sociais, dentre elas a instituição escolar. Este pensamento encontra legitimidade nas ações educativas que permeiam as instituições escolares e também em espaços “outros” de socialização da juventude negra e da sociedade de forma geral. Outrossim, percebe-se que o mito da democracia racial, denunciado pelo movimento social negro como instrumento ideológico para naturalização da discriminação e do preconceito racial, ainda continua operante de forma dissimulada nas ações educativas que permeiam o universo escolar e em outras instâncias da nossa sociedade.

As narrativas dos estudantes negros (as) do Ensino Médio em Marabá nos permitiram identificar que a questão racial é um fator de natureza mais complexa e que não tem suas origens propriamente no espaço da instituição escolar, como vimos, trata-se de um problema que tem suas raízes num processo histórico de colonização do território brasileiro, mas nela encontra um campo prolífero para sua manutenção e reprodução.

Podemos constatar que nesse movimento a construção das identidades acontece num movimento dinâmico de poder, disputas e contradições. As relações de poder desiguais, permeadas nesse território, são estabelecidas a partir de

colonialidades de corpos e mentes que inferiorizam e violentam as diversidades étnico-raciais em nossa sociedade. Desta forma podemos perceber que o entendimento dos processos, da construção de identidades dos negros (as), bem como os impactos desta construção no contexto educacional brasileiro não pode abster-se das análises do conhecimento e da invisibilidade desses sujeitos pelo viés da colonialidade. Articular a ideia de que a formação da identidade negra para estes jovens perpassa pela condição de incitar e valorizar esforços direcionados no sentido de construção de práticas efetivas para decolonialidade inclui reconhecer que estas práticas se materializam, como vimos neste estudo, em fatores que delimitam o acesso da juventude negra ao trabalho, ao lazer, ao ensino superior dentre outros espaços caracterizados por exclusões sociais e marginalização de sujeitos negros (as).

Podemos evidenciar que as experiências e as vivências extraescolares se configuram como espaços de (re) existências para o enfrentamento do projeto hegemônico que atua com total preponderância no interior das instituições educacionais. Assim vimos, por meio das narrativas desta juventude negra, uma forte oposição às práticas instituídas e oficializadas nos currículos e na ação educativa enraizada no cotidiano da educação básica para o Ensino Médio em Marabá.

As condições para uma inserção social destes estudantes perpassam, a partir de suas narrativas, em primeiro lugar, pelo reconhecimento do caráter plural que os constitui como seres diversos (em sua sexualidade, família, cultura, etnia, religião) dentre outros marcadores. Isso requer a constatação de que esta juventude, ao chegar à escola, reflete um conjunto de saberes, constituído ao longo de suas vidas. Esses saberes são pautados em marcadores como a religião, raça, questões de gênero dentre outras e são refletidas, por conseguinte, nos espaços da instituição escolar. Como vimos anteriormente a educação é um processo amplo e, acompanhando as reflexões de Dayrel (1996) e Brandão (2007), se materializa no cotidiano das relações entre os indivíduos na sociedade por meio do diálogo e das negociações constantes dentro do sistema histórico, cultural, econômico e social dos quais estes jovens estão inseridos. Portanto, trata-se de uma valorização do estudante em sua diferença enquanto sujeito que possui sua historicidade e visões de mundo consolidadas por um construto histórico no qual foi socializado. Em segundo lugar, perpassa pela problematização das práticas educativas

hegemônicas, oficializadas no currículo e nas ações pedagógicas, realizadas pela instituição escolar. Tais práticas constituem-se como estratégias que reproduzem os conhecimentos, a cultura e os valores do poder hegemônico da sociedade brasileira. Nesse sentido problematizar práticas educativas hegemônicas que se relacionam com a questão do preconceito racial no cotidiano escolar torna-se tarefa indispensável.

No contexto educacional os conteúdos enfatizados pelo currículo escolar para decolonialidade adquirem diferentes significados quando relacionados à produção de identidades, uma vez que ao valorizar saberes oriundos das realidades dos estudantes nos permitem o favorecimento da construção de uma ação educativa intercultural, onde os saberes, as vivências e as experiências são frutos de um diálogo permanente entre as diversas culturas.

As narrativas dos estudantes, nesse sentido, refletem a necessidade de um projeto curricular que tenha como eixo central a valorização das diferenças. Desse modo a diferença se constitui como um campo determinante nas relações étnico-raciais. A partir da diferença que podemos olhar o “Outro” na sua completude e singularidade pelo qual somos constituídos. “A diferença é sempre uma relação: não se pode ser “diferente” de forma absoluta; é se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada precisamente como “não diferente”. (SILVA, 1999, p. 87).

Deste modo, consideramos que perspectiva da diferença não poderá ser pensada de maneira indissociada do conceito de identidade, uma vez que as identidades são atravessadas e constituídas por elementos relacionais, dialógicos e processuais. Nessa perspectiva as identidades são transitórias e se constituem num processo dinâmico, fluido e híbrido bem como nas mediações e negociações entre as diversas culturas.

Nesse horizonte, este estudo nos apontou que a formação de identidades da juventude negra no Ensino Médio em Marabá, é marcada por fatores históricos, ideológicos e culturais. Os espaços de socialização da juventude pesquisada e suas condições sócio-econômicas aqui foram ressaltados nas condições precárias no que diz respeito a falta de acesso ao lazer, ao mundo do trabalho, às condições de moradia, bem como organização familiar, fazendo com que se determinem o modo pelo qual suas identidades são constituídas.

Ao adentrar na instituição escolar esses marcadores continuam presentes nas subjetividades desta juventude, ainda que a instituição escolar cumpra o papel de

torná-las invisibilizadas e silenciadas. Desse modo, constatamos por meio de suas memórias e narrativas que a instituição escolar, bem como nos aponta Dayrell (2016), é uma instituição polissêmica, ou seja, constitui-se numa multiplicidade de sentidos decorrentes da pluralidade dos sujeitos que nela se inserem assumindo, a partir deste contorno, diferentes significados e representações sociais para estes sujeitos. Assim constatamos, pela análise presente nas narrativas dos estudantes negros, dois pontos a ressaltar. O primeiro aponta para instituição escolar como um espaço que assume uma importância como caminho ou alternativas para o melhoramento das condições sócio educacionais. Neste ponto acentuamos que, embora com todas as contradições presentes na ação educativa, esta se configura como ponte de acesso à cidadania. Neste sentido, ao refletir sobre a contribuição da escola em suas formações identitárias, alguns estudantes enfatizaram que a escola teve sua contribuição no sentido de promover o acesso ao conhecimento da história do povo negro. Daí decorre um segundo posicionamento. A crítica aos conteúdos que são oficializados dentro da história e, por conseguinte, na instituição escolar.

O papel da escola, refletido pelo pensamento dos estudantes no Ensino Médio, aponta para caminhos de resignificação da instituição escolar. Assinalada como um espaço marcado por um conjunto de rituais (SILVA, 1994), que orientam a ação educativa, estes cumprem a função dentre outras coisas de introduzir os valores, saberes e culturas do poder hegemônico. A constatação pelo viés dos estudantes negros (as) que os conteúdos oficializados, principalmente nas disciplinas de História, Literatura e Artes, são reforçadores da colonialidade do poder e do saber evidenciam a fragilidade nas formas de materialização das bases legais (Lei 10639/2003; DCNERER, e outras) nesta modalidade de ensino, evidenciando o distanciamento entre o que é instituído e o que de fato se concretiza no cotidiano da escola, perpetuando deste modo, na ação educativa e nos currículos de maneira em geral, os conhecimentos homogeneizantes e legitimadores do pensamento eurocêntrico. De forma que podemos afirmar que os conteúdos se expressam na Educação Básica para o Ensino Médio como força atuante da colonialidade.

A descolonização dos currículos, de acordo com Candau (2003); Munanga (2004); Gomes (2012), necessariamente deverá estar pautada numa proposta pedagógica para subversão das práticas educativas ritualizadas, contribuindo para a valorização das experiências e saberes dos sujeitos historicamente invisibilizados no cotidiano escolar. Analisar a formação de identidades de sujeitos negros (as), a

partir das narrativas dos estudantes, nos possibilitou perceber práticas de re (existências) desses sujeitos que tornam-se concretas através da rejeição ao modelo educacional imposto pelo poder dos colonizadores.

Para finalizar, enfatizo que a presente pesquisa representa um esforço no sentido de contribuir para a reflexão da Educação e das Relações Étnico-Raciais nas escolas do Sul e Sudeste paraense: as complexas e traumáticas formas de povoamento alcançando povos indígenas, trabalhadores rurais, trabalhadores urbanos e populações tradicionais, ainda que encerrem produções e reproduções de violências de todos os tipos, de forma alguma são capazes de silenciar resistências que pululam em todos os poros do cotidiano. A própria vivência dos narradores, desde a trajetória familiar, do compartilhamento de experiências nos bairros, igrejas, associações, círculos culturais diversos e ambientes de trabalho, enriquece o pensamento crítico desses jovens desconstruindo a noção de que a escola é o lugar, por excelência, do estudo da realidade.

Aprendemos que os valiosos debates sobre o conteúdo escolar, currículo e políticas afirmativas, por exemplo, só podem garantir continuidade se forem capazes de perceber que o estudante só se constrói no percurso, na ruminação das memórias e na potência atualizadora, isto é, quando se dispõe no exercício da escuta, de sair do lugar privilegiado da fala e reconhecer outras possibilidades de ensinar/aprender, também, no trajeto. Um conceito que possa ouvir, que seja perfurado por outras vozes e dinâmicas da vida – sentido maior de um projeto decolonial.

Finalmente, ressalto que a dissertação não encerra as possibilidades de aprofundamento neste campo do conhecimento. São os primeiros e singelos passos dessa perspectiva nesta área da Amazônia. Tratar da temática das relações raciais e da formação de identidades de sujeitos negros (as), pelo viés das narrativas dos estudantes, se consolidou como um grande desafio e inovação à qual nos propomos no sentido de contribuir para a construção de uma proposta de descolonização de mentes e culturas de sujeitos subalternizados.

5.REFERENCIAS

ABRAMOVAY, M. Andrade, Eliane, Esteves. L.C.G. (Coord) **Juventudes: Outros olhares sobre a diversidade**. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco. 2007.

ADORNO, Theodor. **Educação após Auschwitz**. In: ADORNO, Theodor. Educação e Emancipação; tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011, p. 119-138.

ASSMANN, Aleida. **Espaços da Recordação: formas e transformações da memória cultural** tradução: Paulo Sothe- Campinas- SP- editora da Unicamp 2011.

_____, _____. Entrevista realizada em 10 de junho de 2013. Disponível em: < www.unicamp.br/unicamp/sites/default/files/jornal//..//ju_564_página-06_e_07_web.pdf >. Acesso em 30/07/2017.

BEZERRA NETO, José Maia. **Escavidão, abolicionismo, mundialização e processo de escavidão a Amazônia, século XIX_ texto integrante dos anais de XIX encontro regional de História poder, violência e exclusão**. ANPUH/SP-USP, São Paulo, 08 a 12 de dezembro de 2008. Disponível em: acesso em 23 de julho de 2017.

_____, _____. **A Presença Negra no Pará**. Resenha de um trabalho pioneiro, Revista Estudos Amazônicos, vol. III, nº 01, p. 167-172, 2008.

_____, _____. **Por Todos os Meios Legítimos e Legais: As lutas contra a escavidão e os limites da abolição (Brasil, Grão-Pará: 1850-1888)**, tese de Doutorado, Pontifícia Universidade de São Paulo, 2009.

_____, _____, José Maia. **A presença negra no Pará: resenha de um trabalho pioneiro, revista estudos amazônicos vol.III, n1, 2008, p.167-172**. Acesso em 24/07/2017.

BORDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. Introdução, organização e seleção, Sérgio Miceli. São Paulo, Perspectiva, 2007.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio-** Resolução Nº02, de 30 de Janeiro de 2012.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: MEC/SECAD/SEPPPIR /INEP, 2004.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996.

BRAZ, Marcelo. **Um golpe nas ilusões democráticas-** disponível em: <marxismo21.org/WP/2016/06/umgolpenasilusõesdemocráticasMarceloBraz.pdf > Maio de 2016. Acesso em: 31 de julho de 2017.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BETO, Frei. **O que é Comunidade Eclesial de Base.** Editora Brasiliense, São Paulo. 1985.

CANDAU, Vera Maria. Direito a Educação, **Diversidade e Educação em Direitos Humanos.** Educação & Sociedade, vol. 33, nº 120, p. 715-726, Jul/Set, 2012.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar.** São Paulo, Contexto, 2000.

_____, _____. **Racismo e Anti-Racismo na Educação: Repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade.** São Paulo. Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Edna; VEJMEKKA, Marcel (orgs.). **Amazônia: região universal e teatro do mundo.** São Paulo; Globo, 2010.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores- Pará, 1970-1989.** 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições; Belém: Editora Unama, 2009.

CORROCHANO, Maria Carla. **Jovens no Ensino Médio: Qual o lugar do trabalho?** In: Juventude e Ensino Médio: Sujeitos e Currículo em diálogo. Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia (orgs). Belo Horizonte; Editora UFMG, 2014. P. 206-228.

COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo.** Belo Horizonte. Editora UFMG, 2006.

_____, _____. **A mestiçagem e seus contrários: Etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo.** Tempo social; Ver. Sociologia. USP, São Paulo, 2002.

DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. MAIA, Carla. Organizadores, **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículo em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

_____, _____. **O Jovem como Sujeito Social**. Revista Brasileira de Educação, nº 24; Set/Out/Nov/Dez; 2003 p. 40-52.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo [online]. 2007, vol.12, n.23, p. 100-122. ISSN 1413-7704.

ECOSTEGUY, Ana Carolina Damboriarena. **Cartografias dos Estudos Culturais - Uma versão latino-americana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FERNANDES, Florestan. **A integração do Negro na sociedade de classes (o legado da raça branca)**, volume 1-5^o Edição, São Paulo, Globo, 2008.

_____, _____. **Significado do Protesto Negro**. São Paulo, Cortez; Autores Associados, 1989, Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 33.

GOMES, Nilma Lino (org). **Um olhar além das fronteiras: a educação e as relações raciais**, Belo Horizonte, Autêntica, 2007.

_____, _____. **O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes**. Política e Sociedade. Vol. 10, nº 18. Abri de 2011, p.133-154.

_____, _____. **Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: Uma breve discussão**, In : Educação anti-racista.: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10639/03, Brasília, 2005.

_____, _____. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem fronteiras, v. 12, nº 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/articles.htm>.> Acesso em: 20 de junho de 2015.

_____, _____. **O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes, Política e Sociedade**, volume 10 - Nº18 - Abril de 2011, p. 133-154.

GONDIN, Sonia Maria Guedes. “**Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: Desafios Metodológicos**”, Paidéia, 2003, 12 (24), p. 149-161.

GONÇALVES, Luís Alberto Oliveira: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 3ª Edição, Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____, _____. **Classes, Raças e Democracia**. Editora 34 LTDA; São Paulo, 2002.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro, 10ª. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____, _____. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdade raciais no Brasil**. 2ª Edição. Belo Horizonte: Editora UFNG; Rio de Janeiro; IUPERT, 2005.

JOVICHELOVITCH, Sandra. **Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais**. In: GUARESCHI, Pedrinho A; JOVICHELOVITCH, Sandra (ORGS.) Textos em representações sociais: 2ª Edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

KRAWCZYK, Nora. **Uma roda de conversa sobre os desafios no Ensino Médio**. In: Juventude e Ensino Médio: Sujeitos e Currículo em diálogo. Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia (orgs). Belo Horizonte; Editora UFMG, 2014, p. 76-98.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas. 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **A pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Antônio Flávio. CANDAU, Vera Maria. **Educação Escolar e Cultura (s): Construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, Maio/Jun/Jul/Ago, nº 23, p. 156-168, 2003.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Cadernos PENESB (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira). UFF, Rio de Janeiro, n. 5, p. 15-34, 2004.

_____, _____. **Diversidade, Identidade, Etnicidade e Cidadania**. Conferência Proferida no 1º Seminário do III Concurso Negro e Educação. São Paulo. 21/08/2003.

_____, _____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus Identidade Negra**. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____, _____. **Por que ensinar a história da África e do negro do Brasil de hoje?** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, nº62, p.20-31, Dez. 2015.

_____, _____. Palestra proferida no curso diversidade e educação: **o desafio para a construção de uma escola democrática** - NEINBC Núcleo Interdisciplinar sobre o Negro Brasileiro. MAUÁ- SP. 2004.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 4ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil**. Educação em Revista. V. 26, n. 01, p. 15-40. Belo Horizonte: abr. 2010.

PACHECO, Agenor Sarraf. **Diásporas africanas e contatos afroindígenas na Amazônia Marajoara**. Cadernos de História, Belo Horizonte, Vol.17, nº 26,1º sem/ 2016, p. 27 a 63.

_____, Agenor Sarraf. **Cosmologias afroindígenas na Amazônia Marajoara, Projeto História**, São Paulo, n.44, p. 197-226, jun, 2012.

PEREIRA, Airton dos Reis. **A prática da pistolagem nos conflitos de terra e as resistências dos parceiros**. In: PEREIRA, Airton dos Reis, do parceiro do sem terra: A luta pela terra no Sul e Sudeste do Pará. Recife: Editora UFPE, 2015, p.195-248.

PINTO, José M. **O Ensino Médio**. In: OLIVEIRA,R.P. e ADRIÃO, T.(org.). Organização do Ensino no Brasil: Níveis e Modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002.

PORTELLI, Alessandro. **“O que faz a História Oral Diferente”**. Proj. História, São Paulo, 2001.

_____, _____. **História Oral como Gênero**. Projeto História, São Paulo, 1997.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Edgardo Lander (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, CLACSO, 2005; p. 117 a 142.

_____, Aníbal. Cuestiones y horizontes: **de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: 1ª Edição, CLACSO, 2014.

SALLES, Vicente. **O negro na formação da sociedade paraense**. Belém; Paka-tatu, 2004.

SANDIN STEBAN, Maria Paz. **Pesquisa Qualitativa em Educação: Fundamentos e tradições**. Porto Alegre, AMGH, 2010.

SANTIAGO, Mylene Cristina. **Educação Intercultural: desafios e possibilidades/ Mylene Cristina Santiago, Abdeljalil akkari, Luciana Pacheco Marques**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SANTOS, Boa Ventura de Souza. **Por uma pedagogia do conflito**. In: SILVA, Luiz Heron et al. (org). Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre, editora Sulina 1996. p.15-33.

SANTOS, Raquel Amorim dos. **Ciclo de política curricular do estado do Pará (2008-2012): A enunciação discursiva sobre relações raciais-2014**. Universidade federal do Pará- Instituto de ciências da educação, programa de pós-graduação em educação, Belém, 2014.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Ação afirmativa ou utopia possível: o perfil dos professores e dos pós-graduandos e a opinião deste sobre as afirmativas para os negros ingressarem nos cursos de graduação da UNB**- Relatório Final de Pesquisa. Brasília: ANPED/2º Concurso Negro e Educação, Mimmeo, 2002.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEYEFERTY, Giralda. **A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos**. Anuário Antropológico/93. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; 1995; p. 175-203.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941, **Metodologia do Trabalho Científico**, 23ª Edição, São Paulo, Cortez, 2007.

SHOR, Ira. FREIRE, Paulo. **O Cotidiano do Professor**. Tradução de Adriana Lopes; Rio de Janeiro; Paz e Terra; 1986.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade, uma introdução as teorias do currículo**, Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

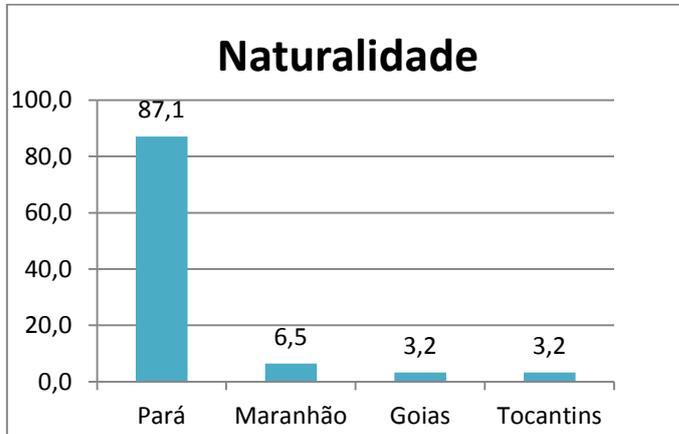
SILVA. Idelma Santiago. **Migração e Cultura no Sudeste do Pará: Marabá (1968-1988)**. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de Goiás. Faculdade de História, 2006.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. – Rio de Janeiro: Letras, 2009. pp. 12-42.

WOODWARD, Kathyryn. **Identidade e diferença: A uma introdução teórica conceitual**. In: SILVA, Tomaz Tadeu. Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais. 15ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

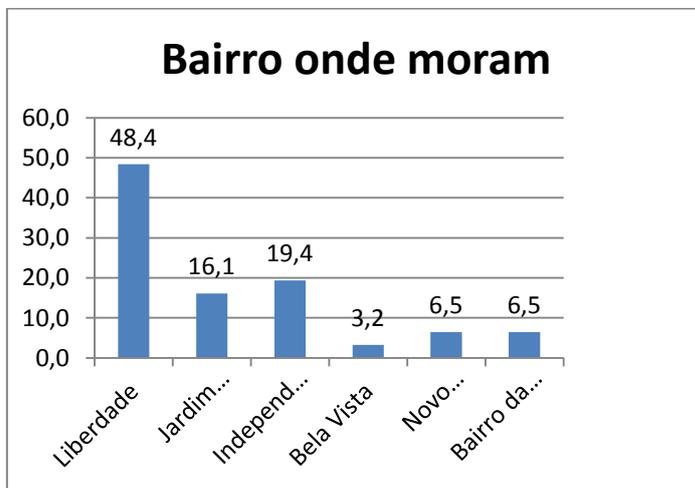
6. ANEXOS

ANEXO 01



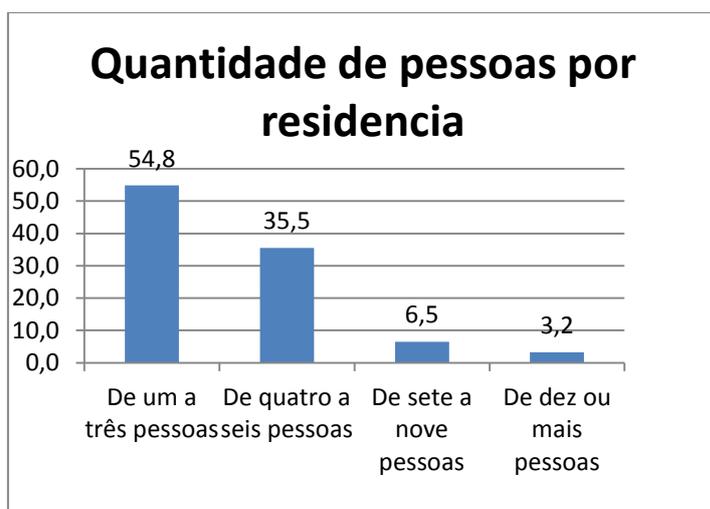
Fonte: Pesquisa de Campo/2016

ANEXO 02



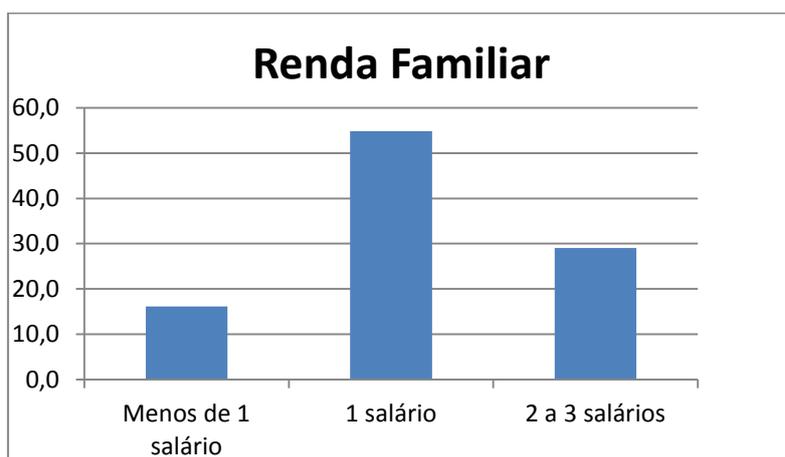
Fonte: Pesquisa de Campo/2016

ANEXO 03



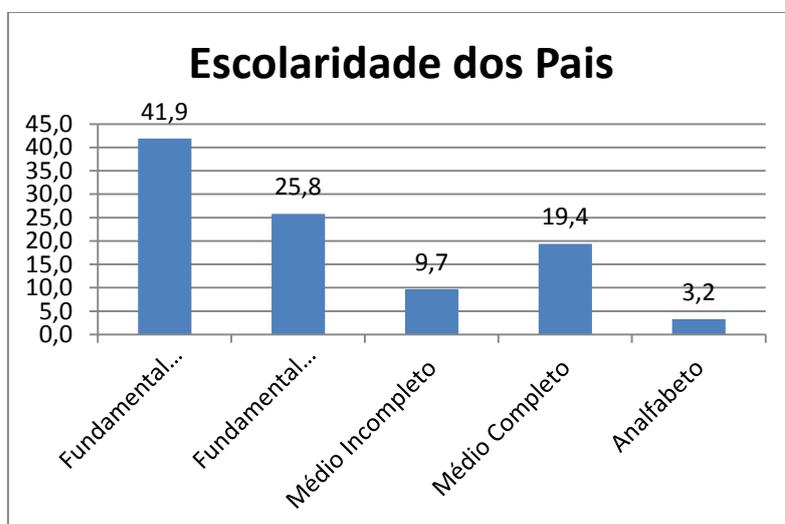
Fonte: Pesquisa de Campo/2016

ANEXO 04



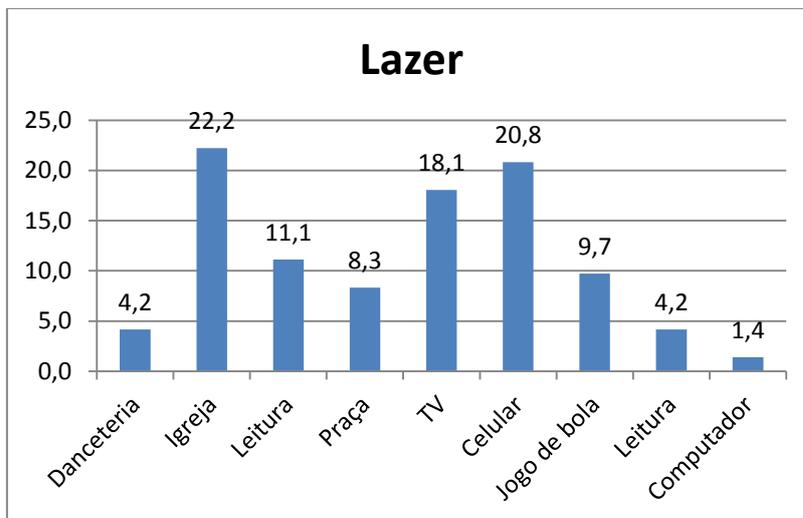
Fonte: Pesquisa de Campo/2016

ANEXO 05



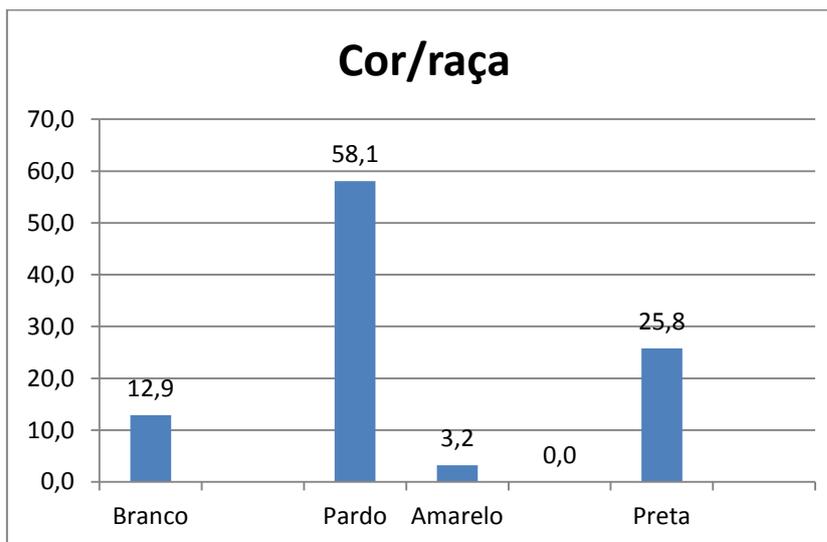
Fonte: Pesquisa de Campo/2016

ANEXO 06



Fonte: Pesquisa de Campo/2016

ANEXO 07



Fonte: Pesquisa de Campo/2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DINÂMICAS
TERRITORIAIS E SOCIEDADE NA AMAZÔNIA – PD TSA
ÁREA: INTERDISCIPLINAR



Proposta Metodológica da Pesquisa- Grupo Focal

Como os jovens estudantes negros (as), da Educação Básica para o Ensino Médio, constituem suas identidades no espaço escolar?

OBJETIVOS

- Geral

Analisar os sentidos e significados de ser negro (a) para estudantes de uma instituição escolar pública para o Ensino Médio no município de Marabá/Sudeste do Pará.

- Objetivos Específicos:

- d) Identificar a orientação pedagógica presente nos planos de curso das disciplinas de História, Literatura e Sociologia do 3º ano do Ensino Médio, e suas contribuições efetivas para o processo identitário da juventude negra sob a perspectiva da lei 10639/2003;

- b) Compreender como os estudantes, auto identificados como negros (as) se veem representados no âmbito da instituição escolar, nos mais diversos aspectos da sua cultura e da sua formação em geral.

Partindo das orientações propostas para a utilização da técnica do grupo focal, organizamos os encontros, de acordo com o roteiro a seguir:

Data: 26 e 27/09 Ao todo serão realizados dois encontros com duas horas de duração. (10-12hs).

As reuniões acontecerão na biblioteca da escola pesquisada. Após a seleção dos participantes que farão parte do grupo focal, neste caso alunos (as) que se identificaram como negros (as), e de acordo com as orientações da técnica de pesquisa, trabalharemos com um numero total de 09 integrantes, 01 mediador (pesquisadora) e 01 assistente da pesquisa. Para este momento, utilizaremos as orientações do roteiro a seguir:

1° Encontro - 26 de Setembro de 2016

1° Momento:

- Apresentação da equipe de pesquisa (assistente e pesquisadora);
- Explicação sobre os objetivos da pesquisa bem como da dinâmica do grupo focal;
- Informação sobre a gravação dos encontros e garantia do sigilo e identidade dos participantes;
- Ressaltar a importância da participação de todos os presentes, expressando suas opiniões acerca do assunto em pauta;

2° Momento:

- Será entregue um crachá numerado, com o objetivo de facilitar a identificação das falas dos participantes;
- Solicitar a apresentação individual de cada participante, com o intuito de se estabelecer um clima de confiança, onde todos os presentes percebam a sua relevância na construção do estudo proposto;

3° Momento:

- Exibição do filme “ Vista minha pele” (26 minutos)

4° Momento: Debate a partir de algumas questões motivadoras:

- Projetar em Slide as seguintes questões:

1- Qual relação podemos estabelecer entre a história retratada pelo filme e:

- a) A sociedade onde nos inserimos de uma forma geral, com os vários espaços que a compõem?
- b) Com a instituição escolar na qual você é parte integrante?

2- Alguém já vivenciou alguma situação parecida com a personagem Maria? Gostaria de compartilhar?

3- Em sua opinião, a escola contribui para a valorização das diferenças raciais?

5° Momento: Agradecimentos e Combinados para o próximo encontro.

2º Encontro: 27 de Setembro de 2016

1º Momento: Exibição em data show da música “Olhos Coloridos”- Sandra de Sá.

Olhos Coloridos
Sandra de Sá

Os meus olhos coloridos
Me fazem refletir
Eu estou sempre na minha
E não posso mais fugir...

Cê ri da minha roupa
Cê ri do meu cabelo
Cê ri da minha pele
Cê ri do meu sorriso...

Meu cabelo enrolado
Todos querem imitar
Eles estão baratinado
Também querem enrolar...

Mas verdade é que você
(Todo brasileiro tem!)
Tem sangue crioulo
Tem cabelo duro
Sará, sarará
Sará, sarará
Sará crioulo...

Você ri da minha roupa
Você ri do meu cabelo
Você ri da minha pele
Você ri do meu sorriso...

Sará crioulo
Sará crioulo..

A verdade é que você
(Todo brasileiro tem!)
Tem sangue crioulo
Tem cabelo duro
Sará, sarará
Sará, sarará
Sará crioulo...
Sará crioulo
Sará crioulo...

Composição: Macau

Os meus olhos coloridos
Me fazem refletir
Que eu tô sempre na minha
Não! Não!
Não posso mais fugir
Não posso mais!
Não posso mais!
Não posso mais!
Não posso mais!

Meu cabelo enrolado
Todos querem imitar
Eles estão baratinados
Também querem enrolar...
Cê ri! Cê ri! Cê ri!
Cê ri! Cê ri!

2º Momento: Debate a partir das questões norteadoras abaixo:

- 1- A letra da presente música traz alguns elementos para refletirmos sobre a identidade negra e a importância da população afrodescendente na formação do povo brasileiro:
 - a) Em sua vivência escolar, o que você aprendeu sobre a história dos negros no Brasil?
 - b) Durante as aulas de História, Literatura, Artes e Sociologia, como são tratadas as temáticas referentes a questão étnico- raciais?
 - c) Os conhecimentos produzidos na instituição escolar têm contribuído para a sua afirmação identitária?

3º Momento: Agradecimentos