



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

GERALDYNE MENDONÇA DE SOUZA

**Trajetórias da luta negra pela  
Educação:  
Uma inspiração em Mundinha Araújo**

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Setembro / 2018



GERALDYNE MENDONÇA DE SOUZA

Trajetórias da luta negra pela Educação:  
Uma inspiração em Mundinha Araújo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Mestrado Profissional, da Universidade Federal Fluminense, como requisito final para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo de Almeida Ferreira

NITERÓI

2018

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG

S719t Souza, Geraldine Mendonça de  
Trajetórias da luta negra pela Educação: Uma inspiração  
em Mundinha Araújo / Geraldine Mendonça de Souza ; Rodrigo  
de Almeida Ferreira, orientador. Niterói, 2018.  
122 f. : il.

Dissertação (mestrado profissional)-Universidade Federal  
Fluminense, Niterói, 2018.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/PEH.2018.mp.11246834707>

1. Mundinha Araújo. 2. Racismo. 3. Educação. 4. Relações  
étnico-raciais. 5. Produção intelectual. I. Título II.  
Ferreira, Rodrigo de Almeida, orientador. III. Universidade  
Federal Fluminense. Instituto de História.

CDD -

Aprovada em 12 de setembro de 2018.

BANCA EXAMINADORA:

---

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo de Almeida Ferreira

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Martha Campos Abreu

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Livia Nascimento Monteiro

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Marina Annie Martine Berthet Ribeiro (suplente)

## AGRADECIMENTOS

São tantas as pessoas que passam pelo nosso caminho e que devemos agradecer que se fosse citar todas estas linhas seriam poucas. Mas não me estenderei tanto. Aqui vou agradecer a algumas mulheres.

A bisa Raulina de quem tenho tantas recordações de minha infância. É o sorriso e alegria dela que sempre me vem a mente.

A vó Iacy, chamada de *Criola* pelos seus. Só hoje entendo o apelido carinhoso. Vó, obrigada por ter esperado minha visita para partir. Saudades...

A vó Creonice que nunca deixou minha racialidade ser esquecida.

A tia Donata, que não conheci, mas que deu bases para parte de minha família chegar até aqui. Mulher forte.

A minha mãe Rosangela, meu ideal de pessoa, quem sempre me incentivou, mesmo discordando de minhas escolhas. Foi você que me fez seguir o caminho do saber e querer sempre mais. Foi você que me forjou forte sem nunca me deixar desamparada. Foi você que me fez querer ser grande, como você é.

Pai e irmão, amo vocês.

Ao Rodrigo, meu orientador, sou grata pela paciência e incentivo.

## **RESUMO**

A aprovação da lei 10639/03 é de suma importância para a população negra, mas somente a existência desta legislação não é capaz de garantir uma educação de qualidade, inclusiva. É a forma como cada professor encara sua prática docente que permite esta transformação. Inspirada pelas práticas e militância de Mundinha Araújo, busquei revisar meus métodos e desenvolver atividades que visassem o fortalecimento das identidades individuais dos discentes, despertando-os para a potência de seu agenciamento. Considero que esta mudança no acolhimento dos estudantes pela escola é essencial para uma educação voltada para saudáveis relações étnico-raciais, promovendo um real combate ao racismo.

Palavras-chave: Mundinha Araújo, racismo, educação, relações étnico-raciais

## **ABSTRACT**

The approval of Law 10639/03 is of utmost importance for the black population, but only the existence of this legislation is not able to guarantee a quality, inclusive education. It is the way each teacher views his teaching practice that allows this transformation. Inspired by the practices and militancy of Mundinha Araújo, I tried to review my methods and develop activities that aimed at strengthening the individual identities of the students, awakening them to the power of their agency. I believe that this change in the reception of students by the school is essential for an education focused on healthy ethnic-racial relations, promoting a real fight against racism.

Key words: Mundinha Araújo, racism, education, ethnic-racial relations



## SUMÁRIO

<b>Introdução .....</b>	<b>3</b>
<b>Capítulo 1 - Mundinha .....</b>	<b>13</b>
1.1 Família e estudos .....	14
1.2 Consciência racial: uma nova identidade .....	18
1.3 Primeiros engajamentos .....	20
1.4 Centro de Cultura Negra do Maranhão .....	22
1.5 Os encontros e as comunidades quilombolas .....	25
1.6 Akomabu e novas histórias .....	33
<b>Capítulo 2 – O negro no pós-abolição e a luta pela equidade .....</b>	<b>38</b>
2.1. Movimentos negros brasileiros no século XX .....	39
2.2. O negro e a representatividade .....	46
2.3. O saber e outras vozes .....	50
2.4. A luta de todos .....	55
<b>Capítulo 3 – Esta história eu não conhecia .....</b>	<b>60</b>
3.1. Desabafo .....	61
3.2. O sistema .....	62
3.3. O embrião .....	63
3.4. Estratégias e desenvolvimento .....	67
a. A história das famílias .....	68
b. A história da escola .....	69
c. O ser negro .....	70
d. O desenho como percepção de si .....	73
e. O desenho na percepção das diferenças .....	75
f. Entrevistas: a história do outro .....	77

g. O censo .....	80
3.5. Desdobramentos da oficina .....	84
<b>Conclusão .....</b>	<b>87</b>
<b>Anexo 1 - Cartilhas <i>Esta história eu não conhecia</i> .....</b>	<b>91</b>
<b>Anexo 2 - O desenho como percepção de si .....</b>	<b>94</b>
<b>Anexo 3 - O desenho na percepção das diferenças .....</b>	<b>100</b>
<b>Fontes .....</b>	<b>104</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>106</b>

## INTRODUÇÃO

Pode o subalterno falar? Resolvi utilizar este questionamento de Gayatri Chakravorty Spivak (2010) para apontar uma de minhas intenções, enquanto intelectual, que não é incorrer no problema de fazer do outro meu objeto. A busca não é por *falar por*, mas *falar com*. Desta forma, abrindo espaços para que o sujeito subalternizado possa ser ouvido, identificando e criando cenários de combate à própria subalternidade.

Possivelmente, a maioria de nós nunca se questionou sobre a questão. Porque antes de alcançar o direito à fala, teria o subalterno que desenvolver sua capacidade de pensar, e de libertar este pensamento das amarras do domínio colonial. Se Rene Descartes com sua máxima filosófica – penso, logo existo – tinha razão, por muito tempo os subalternizados não existiram. Parte de nossa sociedade ainda quer que seja assim.

A esta altura, já perceberam que este trabalho será em primeira pessoa. É a primeira vez que escrevo assim. Essa forma de redação também representa um estranhamento para mim, mas percebi que me colocar na linha de frente nas páginas que seguem faz parte do trabalho de identificação da luta traçada pelos movimentos negros para assegurar uma educação de qualidade e não preconceituosa que contemplasse a sua comunidade e atuasse no sentido de romper com as barreiras visíveis e invisíveis do racismo.

O engajamento pessoal e de pequenos coletivos de professores nos parece ser, então, o elemento mais determinante para a efetivação da lei nº 10639/03, como bem sintetizou um dos professores, ao dizer “porque se o cara não tiver tesão, não adianta dizer que ele tem que trabalhar”. (SANTOS, 2016, p.78)

Caminho com bell hooks<sup>1</sup> – escritora, professora e intelectual insurgente estadunidense – na ideia de uma educação transgressora, como uma prática de liberdade. E acredito que é este tipo de educação que vem sendo pleiteada e construída por negros ao longo da história do Brasil. E também que deveria ser esta educação como prática de liberdade o foco maior do trabalho docente. Uma educação que combata estereótipos, que vá além dos conteúdos, que seja inspiradora, enfim, uma prática de desenvolvimento da criticidade como meio de resistência.

Para os negros, o lecionar – o educar – era fundamentalmente político, pois tinha raízes na luta antirracista. Com efeito, foi nas escolas de ensino fundamental,

---

<sup>1</sup> bell hooks, pseudônimo de Gloria Jean Watkins, que adotou a grafia em minúsculo para que a atenção seja concentrada em sua mensagem ao invés de em si mesma.

frequentadas somente por negros, que eu tive a experiência do aprendizado como revolução.

[...] Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista. (HOOKS, 2013, p.10)

Por essa perspectiva, considero que a professora e militante maranhense, Maria Raymunda Araújo, a Mundinha, foi e ainda é uma importante representação deste tipo de intelectual transgressor. Mundinha também é minha inspiração para a realização deste trabalho.

Acho válido trazer aqui como ocorreu meu encantamento por Mundinha. Sendo professora do Ensino Básico, constantemente sou questionada pelos meus alunos, principalmente as alunas, sobre onde estão as mulheres nas narrativas históricas? O que elas faziam enquanto determinado evento ocorria? Ou, simplesmente, como era o modo de vida feminino em determinada época? O fato é que a historiografia deixa enormes lacunas nas narrativas e no imaginário de e sobre as mulheres, mais ainda quando relativo às negras.

Ao iniciar o ProfHistória não havia delimitado quem seria a minha companheira de pesquisa. Recuso-me a chamá-la de objeto, pois de inerte e inanimada ela não tem nada. Foi cursando a matéria *Pós-abolição, interseccionalidade e feminismos no ensino de História* ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Giovana Xavier, através das leituras, discussões e trocas que tivemos em nossos encontros, que conheci esta personagem: Maria Raymunda Araújo, e me apaixonei por sua força, dedicação e trabalho. Mas, principalmente, por ser ela uma mulher negra. Estava eu escapando dos vícios de uma história única, dos quais já havia sido alertada pela escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie<sup>2</sup>.

A educação brasileira está longe do satisfatório, mas ao considerarmos a variável da racialidade as estatísticas se tornam ainda mais cruéis. Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves (2000) considera que a gravidade da situação educacional do país só pode ser devidamente acionada levando em consideração o fator geracional.

Ao entrar em contato com os dados apresentados pela pesquisa de Gonçalves, rapidamente minha própria vivência foi acionada. Nascida no fim dos anos 1980, tendo sangue direto de explorador e explorados, portugueses e escravizados, sou a primeira pessoa de minha família a alcançar e concluir o Ensino Superior e a única que o fez por meio de uma

---

<sup>2</sup>“O perigo de uma única história”, palestra realizada no evento TEDGlobal 2009, disponível em <[https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story/details?language=pt-br](https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/details?language=pt-br)>. Acesso em 17/05/2018.

instituição pública. Este dado pode até parecer sem valor. Mas não o é. Nem para minha família, nem para tantas outras.

É neste ponto que Luiz Alberto levanta seus questionamentos, um deles é sobre “como avós analfabetos influenciaram a pouca escolarização de seus filhos, e como estes, apesar da pouca escolaridade, têm estimulado suas gerações futuras a terem êxito na escola” (GONÇALVES, 2000, p.325). Reconheço-me neste texto, assim como inúmeras famílias, taxadas como minorias, mas que representam, atualmente, 54% da população deste país de acordo com os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2014.

Meu objetivo geral é entender o processo de luta para a conquista do direito do ensino das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras e sua importância para uma educação ampla, libertária e transformadora, capaz de contribuir para a formação de uma sociedade que não esteja focada na manutenção de privilégios, mas na construção e alcance de direitos e de oportunidades, através do fortalecimento das identidades negras e do combate ao racismo. Neste caminho, buscarei localizar a atuação de Mundinha Araújo, escritora, pesquisadora e militante do movimento negro, e seu papel no desenvolvimento de ações na construção de uma história positivada e plural, que dê conta das questões negras. Dito isto, destaco que não é minha intenção biografar minha companheira de pesquisa, o que pretendo é lançar luz a sua trajetória, obviamente, sem abarcar sua totalidade. Considerando ainda que Mundinha se mantém ativa militarmente, pesquisando e produzindo até os dias atuais.

A lei 10639, sancionada em 2003, estabelece a obrigatoriedade do ensino de histórias e culturas africanas e afro-brasileiras no currículo escolar dos ensinos fundamental e médio<sup>3</sup>. Porém, cerca de duas décadas antes da sanção da referida lei, Mundinha já desenvolvia um projeto no Maranhão que contemplava uma “nova” história da população negra, que tocava no modo de organização destes homens e mulheres no passado e também no presente, abordando temáticas e histórias silenciadas pelo racismo e pela colonialidade. A professora e militante tinha consciência da potência de seu ensino e sabia que era necessário lhe dar bases legais. Conseguiu o apoio do poder público para legitimar sua entrada nas escolas no início da década de 1980. Alguns anos depois, em razão da Assembleia Constituinte (1987), brigava

---

<sup>3</sup> Em 2008 foi sancionada a lei 11645 que altera a Lei 9394/1996, modificada pela Lei 10639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”.

para que esta prática se tornasse uma lei e alcançasse todo o território nacional. Sua ação não foi isolada, mas é muito representativa e reveladora considerando a direção que os movimentos negros tomam a partir de então.

No âmbito desta pesquisa, sobretudo quanto ao exercício prático pedagógico, propus a elaboração e realização de uma oficina que tem como público alvo a comunidade escolar e movimentos ligados a causa negra. A ideia é articular e difundir os resultados do trabalho que me proponho a fazer, que é percorrer parte dos passos dos movimentos negros brasileiros para ver-se representados como parte constitutiva da história do Brasil e ter o direito de acesso a uma educação que também os vê como agentes.

A história da educação brasileira não me deixa esquecer que a escolarização no país foi – e ainda é – quase sempre um privilégio. Contra essa realidade, temos o encontro de ideias – já que fisicamente conviveram em momentos distantes – de Antonieta de Barros e Mundinha. Suas percepções dos processos históricos e suas práticas inovadoras de tentar proporcionar a educação para as populações menos favorecidas e de abordar o conteúdo didático de uma forma diferenciada para que esta mesma população pudesse ver-se inserida como agente transformador e participante da História. Antonieta foi a primeira mulher negra eleita para o legislativo como deputada estadual por Santa Catarina (1935-37). Em sua base política, lutou pela valorização do magistério, da condição feminina e contra o preconceito racial. Com o fim do Estado Novo, Antonieta volta a ocupar cadeira na Câmara Estadual catarinense. Mundinha, por sua vez fundou o Centro de Cultura Negra do Maranhão, ainda durante o regime de exceção imposto pelos militares brasileiros, e viria a participar de inúmeras reuniões, congressos, encontros e simpósios na busca por pleitear políticas públicas que considerassem as vicissitudes da população negra dentro da sociedade democrática que se construía.

Uma virada institucional da luta pelas interlocuções sociais na educação ocorreu a partir de 1990, assegurada pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, que permite enxergar e contemplar a pluralidade da sociedade brasileira, até então ignorada. Um relevante artigo nesse sentido é o 205, que determina a obrigatoriedade do ensino público e universal: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua

qualificação para o trabalho”. Mas, não posso perder de vista que esta era uma pauta antiga, principalmente para os movimentos negros, mesmo antes do fim oficial da escravidão, em 1888. Wlamyra Albuquerque (2004) apresentou em sua pesquisa as tensões que ocorriam no pré-abolição, onde o número de negros escravizados encontrava-se em declínio graças a inúmeras estratégias de negociação e resistência, e que o fim da escravidão já era algo esperado pelos senhores, pois “foi na montagem da difusa combinação entre possibilidades e limites da liberdade e cidadania dos negros que a sociedade oitocentista experimentou a gradativa desestruturação do escravismo” (ALBUQUERQUE, 2004, p.90). Ela ainda explica como, erroneamente, o termo “vadio” acabou se relacionando aos ex-escravos graças ao vocabulário policial que via a mobilidade e autonomia adquirida pelos negros com desconfiança.

Desde o início do século XX, os movimentos negros brasileiros, em variadas formas de organização, viam na educação uma de suas principais bandeiras. Seria ela um importante caminho para equiparar brancos e negros no mercado de trabalho; pela ascensão social e integração; e pela conscientização de sua história, valores e cultura. Ainda que as irmandades religiosas existentes no período escravocrata não tenham contribuído para uma escolarização dos negros, elas permitiram uma preservação das tradições africanas, que auxiliaram na formação da identidade desta população no pós-abolição. Como sinaliza Amílcar Pereira (2016), em 1926, foi fundado o Centro Cívico Palmares com o objetivo de unir os negros para uma luta de reivindicações frente aos governos. Já havia a consciência sobre a necessidade de articulação dos movimentos negros frente a reivindicações no âmbito da política, perpassando por avanços e conquistas no legislativo.

É possível perceber que o agenciamento e a luta pelo reconhecimento e integração da população negra no cenário nacional perpassa todo o século XX, sendo a aprovação da lei 10639/2003 uma das culminâncias desta bandeira: “Ela simboliza, simultaneamente, um ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira.” (BRASIL, 2009, p.13)

No momento em que esta dissertação é redigida, a referida lei completa quinze anos. A professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que integrou a comissão responsável por elaborar o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) para as diretrizes curriculares para a reeducação das relações étnico-raciais, publicadas em 2004, ressalta que a preocupação

dos docentes neste sentido aumentou, entretanto ainda segue dependendo de iniciativas individuais. Indicada por parte do movimento negro para fazer parte do CNE, Petronilha lembra que, em 2002<sup>4</sup>, já havia uma pressão para que o órgão trabalhasse neste sentido:

Em discussão com o movimento negro, se havia concluído que, para reeducar as relações etnicorraciais de forma a combater o racismo, seria necessário conhecer, estudar, aprender sobre a história e cultura dos povos que vieram da África e sobre a história e cultura que produzem seus descendentes.

Então, em novembro de 2002, começamos a trabalhar neste sentido. Fizemos questionários, conversamos e consultamos pessoas, instituições, ativistas do movimento negro, comunidades negras, conselhos de educação estaduais e municipais, secretarias de Educação, professores negros e não-negros, e assim por diante. Quando a Lei 10.639 foi promulgada, já havia um movimento para que se trabalhasse a educação étnico-racial a partir do conhecimento da história e da cultura afro-brasileira e africana. [...]

Mas a lei foi construída durante anos por demanda do movimento social e também do movimento indígena. Ao longo do século 20, pelo país inteiro, houve professores e professoras negras e indígenas que, isoladamente na sua classe e, às vezes, sendo o único em sua escola, trabalhavam elementos da história e da cultura negra local ou em elementos nacionais. As diretrizes curriculares foram possíveis porque havia uma construção principalmente de professores negros, apoiados pelo movimento negro, que criaram condições para isso. (SILVA, 2017)<sup>5</sup>

É neste sentido que vamos ao encontro de Mundinha Araújo. Jornalista de formação, Mundinha se tornou professora, ativista e importante pesquisadora sobre a história do negro. Tendo contribuído para a fundação do Centro de Cultura Negra (CCN) do Maranhão (1979), e coordenado o “Mapeamento Cultural dos Povoados de Alcântara” (1985-87). Resistiu a vaias e ao preconceito escancarado por ter adotado uma estética negra nos anos 1960, após entrar em contato com os ideais de Angela Davis e dos Panteras Negras<sup>6</sup>, Mundinha buscou criar e difundir uma história que se preocupasse também em mostrar a beleza do ser negro, como parte integrante e fundamental da história do Brasil.

A relevância de sua militância política no movimento negro a coloca como pioneira na realização do mapeamento dos quilombos e do trabalho como voluntária e autônoma, sobretudo no processo de investigação de temas para a história do negro no Maranhão. Há um reconhecimento de suas contribuições ao participar de projetos de pesquisa, seminários, simpósios e outros eventos em universidades, bem como em outras instituições relacionadas às questões sociais, políticas, culturais e históricas. (CARVALHO, 2014)<sup>7</sup>

---

<sup>4</sup> O Parecer sobre a reeducação das relações étnico-raciais só será publicado dois anos depois, sob o nº3/2004.

<sup>5</sup> Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva *apud* PINA, Rute. Ensino de história da África ainda não está nos planos pedagógicos, diz professora. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2017/01/08/ensino-de-historia-da-africa-ainda-nao-esta-nos-planos-pedagogicos-diz-professora/>>. Acesso em 14/01/2018.

<sup>6</sup> Intelectual, filósofa, feminista, militante comunista, juntou-se ao Partido dos Panteras Negras, na década de 1970, para lutar pelos direitos das mulheres e contra a discriminação social e racial nos Estados Unidos.

<sup>7</sup> José Antônio Ribeiro de Carvalho *apud* ESDRAS. Uema concede título de Doutor Honoris Causa à professora Mundinha. Disponível em: <<http://www.uema.br/2014/11/uema-concede-titulo-de-doutor-honoris-causa-professora-mundinha/>>. Acesso em 28/10/2017.

Mundinha não representa, de forma alguma, uma tentativa isolada de incentivar e positivar a educação e o ensino para a população negra, mas foi, e ainda é, uma importante militante que atuou para construir uma história mais plural, que pudesse apresentar os diferentes matizes e trajetórias dos africanos e dos afro-brasileiros. Por meio da educação, a militante maranhense procurou reverter a realidade de desigualdade vivida. Em sua atuação, mostrava que ao longo da história a população negra sempre buscou mecanismos para uma libertação definitiva.

A trajetória de Maria Raymunda Araújo reflete as inquietações de uma pesquisadora que não se limitou ao tempo burocrático da vida acadêmica, nem se acomodou diante das dificuldades impostas no fazer ciência em nosso meio. Com persistência, continua seu trabalho missionário, catequético até, na difusão e valorização das tradições culturais do povo maranhense. [...] As atividades exercidas por Mundinha, no decorrer de sua trajetória pessoal e profissional, e que lastrearam sua indicação, de tão honrosas, sozinhas já seriam suficientes para legitimar esta titulação. Seu currículo é pródigo, porém sucinto em registrar os muitos feitos e resultados nos campos político e social, que transcendem os limites do ente acadêmico e científico, e a posicionam como uma mulher universal, uma cidadã do mundo. (OLIVEIRA, 2014)<sup>8</sup>

Minha escolha por Mundinha justifica-se não só pelo seu trabalho para a causa da educação da população negra, mas por ser ela uma figura feminina, uma intelectual negra. Isto torna o seu trabalho mais desafiador, uma vez que precisa se articular não só contra o racismo, mas também contra o machismo. “Se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade” (SPIVAK, 2010, p.67).

No que tange a história de minha personagem inspiradora, no primeiro capítulo abordarei sua atuação, trazendo a baila episódios de sua trajetória, principalmente, nas décadas de 1970-80. Além disso, trarei práticas pontuais no ensino de história das relações étnico-raciais dos estados do Maranhão, Rio de Janeiro e São Paulo.

Para isso, serão trabalhadas duas longas entrevistas concedidas por Mundinha. Uma foi realizada em 2004, concedida a Amilcar Araújo Pereira e Verena Alberti no contexto do projeto *História do Movimento Negro no Brasil*. A entrevista se encontra disponível na sala de consulta do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Fundação Getúlio Vargas. A outra entrevista foi realizada uma década depois,

---

<sup>8</sup> José Augusto Silva Oliveira *apud* ESDRAS. Uema concede título de Doutor Honoris Causa à professora Mundinha. Disponível em: <<http://www.uema.br/2014/11/uema-concede-titulo-de-doutor-honoris-causa-professora-mundinha/>>. Acesso em 28/10/2017.

em 2014, no contexto do projeto *Ritmos, Cores e Gestos da Negritude Pernambucana*. O projeto foi desenvolvido pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), coordenado pelos professores Ivaldo Marciano e Isabel Guillen, e está disponível no site *Vídeo@RNP*. Para além, também recorrerei a alguns materiais produzidos por Mundinha, como artigos, cartilhas, livros e outras publicações.

A atuação de Mundinha Araújo nos lembra as observações do jornalista José Correia Leite<sup>9</sup>, de que, na perspectiva eurocêntrica do mundo, todos os negros tinham o mesmo problema, eram iguais e possuíam a mesma história. Posição esta que retira dessas pessoas sua individualidade e agenciamento. Busco, então, lançar luz à atuação de Mundinha e à sua prática de valorização da história dos afrodescendentes, ainda nos anos 80.

Nilma Lino Gomes (2012a), na pesquisa intitulada *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de lei 10.639/2003*<sup>10</sup>, revelou, entre outras coisas, que: a) Segundo os profissionais da escola que estavam à frente das práticas voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a Lei 10.639/2003 deu legitimidade ao trabalho que vinha sendo realizado, muitas vezes de forma isolada e antes mesmo da sanção da referida Lei; b) As escolas inseridas num contexto mais afirmativo e com processos mais democráticos de gestão revelaram-se realizadoras de práticas de Educação das Relações Étnico-Raciais envolventes, mais enraizadas e sustentáveis.

A discussão acerca do agenciamento da população negra no pós-abolição dará o tom do capítulo 2. O poder público vem implementando reformas no ensino, sendo algumas delas por meio de medidas provisórias, de modo não democrático, como a do “novo ensino médio”. Além de ações conservadoras, exemplificadas em torno do projeto “Escola sem partido”<sup>11</sup>, que promovem uma “caça às bruxas” aos docentes que possuem práticas que combatam os diversos tipos de preconceito e foquem na inclusão das minorias sociais. Trata-se de um contexto de disputas que podem levar ao retrocesso em conquistas civis e sociais que

---

<sup>9</sup> José Correia Leite figura na história brasileira como um importante militante da causa negra. Fundou *O Clarim* em 1924, um jornal feito por negros para negros. Fundou a Associação Cultural do Negro, em 1954. Integrou o Conselho de Fundação da Frente Negra Brasileira. Tendo participado da fundação e organização de outras associações e conselhos.

<sup>10</sup> Pesquisa apoiada e financiada pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e pela representação da UNESCO no Brasil.

<sup>11</sup> O “Escola sem partido” busca combater o que chama de “doutrinação ideológica” nas salas de aula, o que vai contra o artigo 206 da Constituição Federal de 1988 que garante a pluralidade de ideias no ambiente de ensino.

perpassem o sistema educacional e visam retirar do professor a sua capacidade de intelectual-transformador (GIROUX, 1997).

Ao tornar e tratar o docente como uma peça técnica, instrumental, no processo de ensino/aprendizagem, este se vê esvaziado de sua intelectualidade e da capacidade de contribuição para que os cidadãos se tornem reflexivos e ativos. Daí a importância de historicizar a demanda por um currículo escolar que contemple o Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras. Algumas temáticas que competem a cultura afrodescendente ainda possuem abordagem traumática em sala de aula, principalmente no que compete assuntos sobre a religiosidade de matriz africana.

A ideia da convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos não se comprova no cotidiano. A população negra permanece sob o estigma de inferior e incapaz. Ainda que o artigo 5º da Constituição Federal assegure a igualdade de todos perante a lei, enxergo que na prática cotidiana as oportunidades não se apresentam de forma igualitária. Isso reitera a mobilização dos movimentos negros para a criação e implementação de leis reparatórias como uma pauta atual e necessária.

Reconhecendo minha identidade de professora intelectual da educação básica e não querendo que estas reflexões se encerrem em si mesmas, proponho o desenvolvimento de uma oficina que tenha como público alvo não só a comunidade escolar, mas a sociedade como um todo. Não é momento de divisão. Precisamos integrar as práticas escolares ao meio social e demonstrar por meio da história, vivência e conquistas que os direitos desfrutados em nossa frágil democracia são resultado de lutas, mobilizações e tomada de consciência. Pontos que Mundinha tenta acionar desde o início dos anos 1980.

A ideia da oficina, que compõe o terceiro capítulo desta dissertação, consiste em primeiramente trabalhar com os alunos questões sobre a racialidade, suas memórias e vivências. Construindo com eles um material adequado às suas realidades, que os representem como sujeitos transformadores do meio em que vivem. Desta forma, esta ação visa contribuir no processo de identificação dos discentes, também no entendimento da importância da história enquanto disciplina curricular. Após, estas construções deveríamos partir para a comunidade escolar gerando um conhecimento sobre suas idiossincrasias e um sentimento de pertencimento e orgulho de suas origens e trajetórias.

Acredito que, quanto mais amplo e plural for o ensino, mais consciente, reflexiva e crítica será a sociedade.

Como o teórico social italiano, Antônio Gramsci, [Paulo] Freire redefine a categoria de intelectual e argumenta que todos os homens e mulheres são intelectuais. Isto é, independentemente de sua função social e econômica, todos os seres humanos atuam como intelectuais ao constantemente interpretar e dar significado a seu mundo e ao participar de uma concepção de mundo particular. (GIROUX, 1997, p. 154)

Desta forma, minha intenção vai além de percorrer e traçar algumas iniciativas dos movimentos negros com Mundinha de Araújo. Com esse trabalho pretendo demonstrar o quanto a luta de combate ao racismo e valorização das identidades negras é atual e contínua e que somos todos atores neste cenário onde o flerte com o medievalismo nos faz temer as nossas possibilidades de futuro.

## CAPÍTULO 1 – MUNDINHA DE ARAÚJO



Reprodução da Internet

Ao mesmo passo que me encantei e apaixonei por esta mulher forte, como ela mesma diz, também me espantei. Quanto mais eu caminhei na direção de Maria Raymunda Araújo nesta pesquisa, mais enxergava sua grandiosidade e me chocava por ser ela uma personagem tão ignorada pela nossa história. Uma intelectual negra que tem sua posição negligenciada pelo meio acadêmico.

A subordinação sexista e racista na vida das mulheres negras obscurece obras das nossas intelectuais, atuando em paralelo aos estereótipos socialmente construído da mulher “só corpo, sem mente”. A insistência cultural com a aceitação dos papéis historicamente sistematizado talvez seja um dos entraves para a visibilização das produções intelectuais negras, contudo, a maior deles é sem dúvida a apropriação dos valores pelas mulheres negras. (SOUZA, 2017, p.39)

Ouvindo suas entrevistas e digerindo suas palavras, consigo criar paralelos com minha própria vivência. E refletindo um pouco mais, acho que talvez esta trajetória seja compartilhada por muitas mulheres negras de “pele mais clara”.

Ao refletir sobre meu passado, percebo que a consciência racial e a negritude chegaram para mim tardiamente, já na fase adulta. Na fase escolar e adolescência não conseguia perceber a falta de convites e interesses como discriminação, muito menos que seria esta causada pela minha raça. Eu não pensava nisso. Não se falava sobre isso na minha casa. Mesmo que minha avó paterna fizesse questão de dizer para todos os conhecidos que “eu era a única neta pretinha dela, a única que saiu a ela” (sic). Tudo que eu sabia que tinha era “muito cabelo” e ele estava sempre preso. Mais tarde, tornou-se alisado.

## **1.1 Família e estudos**

Nascida em 08 de janeiro de 1943, em São Luís do Maranhão, Maria Raymunda Araújo é bisneta de escravizados. Mas a vida em cativo não era assunto recorrente entre os familiares. Na maioria das vezes, nem assunto era. Somente sua avó paterna, Ana Raymunda de Sá Caldas, bem retinta como ressalta Mundinha por ocasião de entrevistas concedidas, era considerada negra. Os demais integrantes da família se consideravam mestiços, morenos, mulatos e não tocavam no assunto de cor.

Donana – a modo carinhoso como Mundinha se refere a avó – nascida em 1869, dizia ter chegado ao mundo já sobre o tempo do Ventre Livre<sup>12</sup>. O que ela gostava de contar era a festança que ocorreu por ocasião do 13 de maio de 1888. No mais, contava vantagem por ser uma negra que sempre usou sapatos e joias, que aprendeu modos europeus com as senhoras de sua mãe, que sabia ler.

Filomeno Araújo, seu avô paterno, homem rico e considerado branco por todos, viveu em regime de concubinato com Donana, com quem teve três filhos. Sempre deu assistência material a eles, mas casou-se com uma portuguesa. Em 1925, ele compra para a família a casa em que a mãe de Donana trabalhou como escravizada. Mundinha conta que, somente por

---

<sup>12</sup> A Lei do Ventre Livre é datada de 1871, porém a avó de Mundinha diz já ter nascido em seu regime, mesmo tendo sido em 1869. A neta não encontrou o batistério para refutar ou ratificar esta informação. O que se sabe, é que a avó herdou o nome das senhoras donas de sua mãe, “Sá Caldas”.

causa de sua sede de saber e pesquisas, descobriu que o avô também era filho de uma mulher negra que fora escravizada. Filomeno era fruto da relação de um rico fazendeiro branco com uma escrava da casa. “O estupro era uma arma de dominação, uma arma de repressão, cujo objetivo oculto era aniquilar o desejo das escravas de resistir e, nesse processo, desmoralizar seus companheiros” (DAVIS, 2016, p.36).

Eugenio Estanislau de Araújo e Neusa Ribeiro Araújo, seus pais, casaram-se em 1941. Mesmo ano em que seu pai, tipógrafo por ofício de formação, se torna funcionário público da Estrada de Ferro São Luís-Teresina. O casal teve 14 filhos, dos quais 2 morreram ainda na primeira infância. A família viveu sem luxos ou vontades. Toda a renda e preocupação da casa estavam voltadas para três coisas: alimentação, saúde e educação. Letrados, apesar de não terem avançado nos estudos, os pais de Mundinha eram grandes incentivadores da leitura. O que não faltava na casa eram livros. Talvez o fato de Eugenio ser tipógrafo tenha ajudado.

É nítido que a bagagem cultural adquirida na escola é um diferencial exercendo papel fundamental na trajetória dessas mulheres negras. As famílias, muitas vezes, percebem que seus filhos só deixarão o trabalho braçal, se conseguirem ter uma trajetória de sucesso escolar. As mulheres negras conseguiram certa mobilidade ocupacional, porque havia sempre algum membro da família, geralmente, a mãe, incentivando-a. Mudando, assim, a realidade de sua herança cultural e social. (OLIVEIRA, 2009, p.162)

Nas memórias de Mundinha, Dona Neusa aparece como uma figura autoritária, zangada, de poucas demonstrações de afeto, mas muito preocupada com a criação da prole. As crianças estavam sempre em casa. Basicamente só saíam para o colégio. A mãe acreditava que só quem não tem irmão brinca sozinho, e como eles eram muitos, não necessitavam ir para rua ou a casa de alguém. Esta postura também era uma forma de defesa, uma vez que na casa alheia, dizia Dona Neusa, quando aparece um malfeito – este nunca foi feito pela criança da casa, mas sempre cometido pela de “fora”. Acredito que esta postura tenha sido a forma que Dona Neusa encontrou de evitar que seus filhos vivenciassem os malefícios do racismo. Nas memórias acionadas por Mundinha, durante as entrevistas que concedeu, ela demonstra que tal tática teve êxito, pelos menos enquanto eles eram crianças.

Quando pequena, Maria Raymunda era muito calada, introvertida e observadora. O que a libertou para a Comunicação, graduação que cursou anos depois, foi seu contato com as crianças durante o magistério. Tanto ela quanto as irmãs tiveram que se virar sozinhas quando da época do exame de admissão para o Instituto de Educação, aos 11 anos de idade. Elas

fizeram o curso normal, porta de entrada do mercado de trabalho para a maioria das mulheres em meados do século XX. Em 1964, Mundinha se lança como professora, tendo lecionado por onze anos.

[...] como indicam as pesquisas sobre a luta das mulheres nos séculos passados, o ingresso delas no mercado formal de trabalho foi bastante árduo, não só no Brasil como em outros países. Mulheres de baixa renda, de modo geral, e as negras em particular, quase sempre se ligaram a profissões de menor prestígio social, tais como: costureira, empregada doméstica, trabalhadora rural, feirante, lavadeira de roupa, vendedora de mingau, parteira, entre outras. Diante desse quadro, partimos do pressuposto de que as muitas mulheres negras fizeram a opção pelo magistério para “fugir” do destino das profissões menos privilegiadas e como mecanismo de ascensão social. (MARIANO, 2013, p.232)

A estudante Mundinha diz não ter vivenciado o racismo na escola. Mas, como era prática comum entre todas as negras admitidas pelo Instituto de Educação, teve seus cabelos alisados por sua família assim que foi aceita no exame admissional. A convivência sempre em família blindou os Araújo de algumas vivências. Já na adolescência, juntamente com suas irmãs, nas festas, nunca eram convidadas para dançar. Aumentar a rede de amizades foi o modo encontrado para aproveitar melhor esses encontros. Assim, elas levavam amigos que seriam seus próprios parceiros de dança. Já que, frequentemente, rapazes negros também eram rejeitados por moças brancas. Namorar era difícil. Foi no convívio social que começaram a surgir as diferenças. Estas festas ocorriam no Instituto de Educação. Dentre os clubes sociais existentes, somente o Clube de Sargentos e Subtenentes do Exército permitiam a entrada de negros. Os espaços eram bem delimitados. Viveu-se um *apartheid*<sup>13</sup> no Maranhão até a década de 1980, mas, de acordo com Mundinha, todos achavam a prática normal, natural. Não conheciam outra realidade.

Vendo Mundinha falar sobre o *apartheid* maranhense me vem à cabeça que o próprio Estado se encontra assim em relação ao Brasil.

O Brasil vive a expressão de um *apartheid*, em que sua população negra ou “não-branca” está sujeita a uma elite branca minoritária, racista, excludente e, em parte, originária dos ganhos acumulados com o tráfico de escravos e com as relações sociais e de produção escravistas. Desta forma, duzentos anos após a Revolta dos

---

<sup>13</sup> O *apartheid* foi uma política racial oficialmente instituída na África do Sul, em 1948. O regime garantia a uma minoria branca direitos e poder político e econômico, enquanto a maioria da população negra restava obedecer a ordem separatista. Apesar de não haver respaldo jurídico, considero que o Maranhão viveu experiências segregacionistas similares, uma vez que a população negra não tinha liberdade de circular por todos os espaços, vendo-se confinada geograficamente por limites sociais.

Búzios<sup>14</sup> ainda necessitamos urgentemente de políticas raciais e sociais que beneficiem diretamente homens negros e mulheres e crianças negras brasileiras. (BORGES in *Jornal Questões Negras*, 1998, p. 8)

Enquanto produzia este trabalho, todas as vezes que me perguntavam sobre esta pesquisa, o primeiro questionamento levantado era se eu vinha ou tinha família no Maranhão. É estranho, mesmo para o meio acadêmico, que uma mulher que nasceu e viveu no Rio de Janeiro vá se interessar por história “tão” distante. Essa percepção é contraditória, pois não parece haver estranhamento quando se pesquisa a França, Inglaterra e até mesmo o Japão. Tal percepção se faz presente na dissertação defendida recentemente na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), na qual a pesquisadora Grace Kelly chega a tratar o Estado como se não fizesse parte do país. Não sei se sua intenção era lançar luz à situação ou se é mesmo desta forma que a autora a enxerga, mas a pesquisadora é dúbia ao tratar a relação:

[...] o protagonismo de três mulheres negras que por muito tempo estiveram inseridas no contexto do movimento negro no Brasil. Hoje Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento e Mundinha Araújo são referenciais para a luta antirracista e na luta das mulheres negras no Brasil e no Maranhão. (SOUZA, 2017, p.42)

Oito dos irmãos Araújo cursaram o Ensino Superior: sete mulheres e um homem. Os demais não o fizeram por vontade própria, preferiram enveredar pela música. A família teve uma gráfica, o que possibilitou custear a educação de parte dos irmãos no Rio de Janeiro. E foi nesta saída dos ares maranhenses, no olhar distanciado de sua própria realidade, que começaram a desenvolver a consciência racial, entrar em contato com pessoas já conscientes de sua racialidade.

Meu irmão, que tinha ido para o Rio de Janeiro estudar, voltou para o Maranhão de férias. [...] Aí meu irmão começou a dizer: “Bota isso na cabeça de vocês.” Primeiro, ele disse que já estava começando o movimento *black power* nos Estados Unidos. Ele já vem com o cabelo natural e diz: “Parem de alisar esse cabelo. Fica horrível. Preto tem que usar o cabelo como ele é. [...] E vocês não são mulatas coisa nenhuma. Nós somos todos pretos.” (ARAÚJO, 2004)

---

<sup>14</sup> Revolta dos Búzios, também conhecida como Conjuração Baiana ou Revolta dos Alfaiates, foi um movimento que ocorreu entre 12 e 25 de agosto de 1798. O levante promovido pela população negra tinha como meta a igualdade de tratamento. Ver melhor em VALIM, Patrícia. Combates pela História da Conjuração Baiana de 1798: ideias de crise e revolução no século XX. Revista de História Social da Unicamp, Campinas, N. 17, 2009, pp. 23-49.

## 1.2 Consciência racial: Uma nova identidade

Eu abro a mala, pego lá no fundo a foto do pai, trago e mostro para ele, todo humilhado. E ele diz: “Seu pai é negro!” Aí deu um choque geral. Parado, nem sai do lugar, nem para frente, nem pra trás, nem baixava. Ele pegou um copo d’água e disse: “O que está acontecendo?” Eu não conseguia falar e ele disse: “Olha, você sofre de uma doença grave de que você não é culpado. Você sofre de uma doença perigosíssima, contagiante. Ela chama-se ‘ideologia do embranquecimento’. E só você tem o remédio para derrubar essa doença. Se você não trabalhar, não atacar essa doença, vai te estragar todo e você vai ser uma pessoa sempre sofrida.” Eu disse: “E como é essa doença?” Ele falou: “Essa doença leva a pessoa a rejeitar seu povo, sua raça, sua etnia.” Ele apontou para ele: “Eu, alemão, leio livro em alemão sobre meu povo toda semana. Tudo ligado à Alemanha eu estou lendo, estudando minha cultura, meu povo. Estou alimentando e mantendo. E você faz isso?” “Não senhor. Eu nunca li um livro sobre negro.”

E aquilo ali começou a me despertar uma questão estranha: “Puxa vida, meu pai é negão, nunca falou nada sobre negro pra mim.” Aí comecei a fazer a releitura, voltar na história: meu pai praticamente neutralizou os filhos dele da família dele. Ou seja, nós todos nascemos sem conhecer a família dele. Ele se afastou de vez da família da mãe, que são brancos. Comecei a entender como se desenvolvia em nós, em mim e em meus irmãos, a rejeição da questão racial. (FREI DAVID *apud* ALBERTI; PEREIRA, 2007, p.42-43)

José Eugenio, irmão de Mundinha, foi o responsável por trazer a “novidade” do Rio de Janeiro. Estudante de ciências contábeis, ele retornou a São Luís contando como brancos e negros eram tratados pela polícia carioca.

Ele começou a falar do preconceito que ele não sentia acintosamente aqui no Maranhão. Por exemplo: de a polícia pedir os documentos do estudante negro e não pedir para o branco, se estivessem numa parada de ônibus. E ele começou a falar de muitos fatos que nós aqui não sentíamos. Aí ele disse: “Vocês ainda não perceberam.” Começamos então a ver como o preconceito se manifestava; nem toda vez tinha que ser muito acintoso para que fosse percebido. E a gente, na realidade, não percebia. A gente vivia uma ilusão. Você imagina: morar aqui no Centro da cidade, a quatro quadras da rua principal. Nós não tínhamos essa identidade com o negro de periferia, não se tinha a identidade com o negro. (MUNDINHA *apud* ALBERTI; PEREIRA, 2007, p.55-56)

Ele também falava como todos na casa eram negros/pretos, que não havia nada de morenos, mulatos ou mestiços. Foi essa tomada de consciência que lhes permitiram enxergar o preconceito que sempre vivenciaram, mas que era naturalizado.

Todo povo colonizado - isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural - toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é da cultura metropolitana... quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará de sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negritão, seu mato, mais branco será [...]. (FANON, 2008, p.37)

Ávida leitora, Mundinha conta que foram os negros norte-americanos e seu *black power* que lhe serviram de inspiração. Em suas memórias, ver a revolução que Angela Davis estava encampando. O sucesso dos Jackson Five. O cantor e ator Toni Tornado como o

primeiro brasileiro famoso a ostentar sua cabeleira naturalmente crespa. A jovem seguiu os exemplos e entrou no processo de transição (forma como as cacheadas e crespas chamam o ato de deixar o cabelo natural, sem alisantes ou relaxamentos), no final de década de 1960.

Em 1967, eu vou ao Rio pela primeira vez. Fiquei lá onde meu tio morava, em Parada de Lucas, mas ia para o Centro. [...] Fui acompanhando a lavagem cerebral que eu tive para o bem, para me assumir como negra. Isso se refletiu também no meu vestuário. [...] Eu me vestia tão formalmente que as minhas fotos com 20 anos parecem de uma senhora. E lá as pessoas davam força. Porque era novidade também você ir deixando o cabelo natural. Foi no final dos anos 1960, quando já tinha o movimento Black Rio, na Zona Norte, e eles já estavam todos com aqueles cabelos enormes, passavam perto de mim e cumprimentavam. Pronto, aí eu comecei a ver que estava relacionada de fato com uma comunidade. E achando aquilo muito bonito. (ARAÚJO, 2004)

Foi um espanto para sua própria família vê-la assim. Sua mãe chamava o seu cabelo volumoso de “chapelão”.

No caso particular, a identidade negra é construída gradativamente, geralmente reflexos de ambientes diferentes daqueles do convívio usual – igrejas, escolas, família, etc – podendo ser dolorosa, dependendo de como a auto-afirmação e o sentimento de pertencimento ocorre. As mudanças sofridas pelos sujeitos que positivam a identidade negra são internas e externas, essa última expressa, sobretudo, com a estética, subsídios também para o empoderamento. Neste sentido o corpo é a manifestação da identidade que simbolicamente dialoga com a sociedade, auto-afirmando sujeitos a contrapor os valores impostos no convívio social. (SOUZA, 2017, p.109)

No ambiente escolar não encontrou resistência entre seus pares e mesmo entre os alunos, até porque a consciência racial já era uma de suas pautas em sala de aula. Mas na rua não passava mais despercebida. “Eu que não chamava atenção, essa que é a verdade, porque era uma negra igual a todas as outras. Aí eu vi que aí sim que comecei a sentir que era diferente. Diferente porque deixei o cabelo natural” (sic), desabafa Mundinha (ARAÚJO, 2014). O que Mundinha chama de “uma negra igual a todas as outras” se refere ao processo de embranquecimento. Enquanto ela se posicionava como subalternizada não causava incomodo, mas quando assumiu sua história e ancestralidade passou a ser vaiada e hostilizada pelas ruas de São Luís. Ela foi forte e não curvou seus ideais e o orgulho de sua origem a intolerância, racismo e agressividade da horda que lhe assediava nas ruas.

Considero que para o negro e a negra, a forma como o seu corpo e cabelo são vistos por ele/ela mesmo/a e pelo outro configura um aprendizado constante sobre as relações raciais. Dependendo do lugar onde se desenvolve essa pedagogia da cor e do corpo, imagens podem ser distorcidas ou ressignificadas, estereótipos podem ser mantidos ou destruídos, hierarquias raciais podem ser reforçadas ou rompidas e relações sociais podem se estabelecer de maneira desigual ou democrática. (GOMES, 2012b, p. 5)

Em 1973, Mundinha ingressou em um coral composto, majoritariamente, por mulheres negras, que em menos de um ano seguiram seu exemplo e adotaram o cabelo natural. O grupo de coristas *black* se tornou uma referência em São Luís. Ela também travou batalha dentro de casa ao impedir que sua mãe alisasse o cabelo de Paula, sua irmã [15 anos] mais nova, na ocasião em que esta entraria para o ginásio, atual ensino fundamental II. A caçula demonstrou igual força e enfrentou de cabeça erguida as “burguesinhas” da escola particular. Outras irmãs seguiram o mesmo caminho.

Anúncios de jornal do Maranhão, no século XIX, demonstram que escravizados também faziam uso de elementos culturais que os aproximava da imagem do branco, a qual representava o modelo da liberdade. O uso de vestuário com as qualidades instituídas pelas classes abastadas, o ato de manter cabelos penteados e os pés calçados, além do uso da escrita, muitas vezes ocorria como forma de passarem por livres. (CRUZ, 2016, p.165-166)

A consciência racial estava se fortalecendo dentro de Mundinha, mas foram as reações agressivas encaradas apenas por deixar seu cabelo crescer “ao natural” que fizeram com que ela tivesse dimensão do quão sério é o racismo.

### **1.3 Primeiros engajamentos**

Ao buscar furar as amarras da estereotipagem, Mundinha lutou contra o seu eterno papel de “outro” excluído. É a luta contra a hegemonia branca, europeia, ocidental onde “a hegemonia é uma forma de poder baseada na liderança de um grupo em muitos campos de atividade de uma só vez, para que sua ascendência obrigue o consentimento generalizado e pareça natural e inevitável” (HALL, 2016, p.193). Poder este que se manifesta nos meios mais subjetivos, simbólicos, atuando na representação, classificação e, conseqüente, expulsão/anulação.

A circularidade do poder [de Foucault] é especialmente importante no contexto da representação. O argumento é que todos – os poderosos e os sem poder – estão presos, embora não de forma igual, na circulação do poder. Ninguém – nem suas vítimas aparentes, nem seus agentes – consegue ficar completamente fora do seu campo de operação. (HALL, 2016, p.197)

Mundinha recorda uma matéria da Revista Realidade, em outubro de 1967, a primeira de circulação nacional a abordar o racismo. Um assunto tabu para a época. Na matéria

entitulada *Existe preconceito de cor no Brasil*<sup>15</sup>, dois repórteres – um branco (Narciso Kalili) e um negro (Odacir de Mattos) –, percorrem seis capitais do país vivendo situações corriqueiras como: procurar quarto de hotel, alugar apartamento, buscar escola para os filhos, ser atendido em hospital, comer em restaurantes, ir a boates... ou simplesmente andar abraçado com uma parceira de outra cor.

Só mais tarde, no transcorrer da reportagem, eu compreenderia a técnica usada pelos donos de hotéis, restaurantes e casas de diversão. Por temerem complicações, eles não se recusam a receber negros em seus estabelecimentos. Mas o tratam tão mal e cobram tão caro que o negro, se não for embora na hora, não sente mais vontade de voltar. (KALILI, 1967)

O livro *A integração do negro na sociedade de classes*, de Florestan Fernandes (1964), foi uma importante referência para Mundinha no período. Neste trabalho o sociólogo desenvolveu uma nova abordagem para os dados que já havia recolhido na década anterior. O que ele buscou nesta publicação, apresentada inicialmente como sua tese para um concurso de professor titular de sociologia da Universidade de São Paulo (USP), foi demarcar como a presença do negro é central para a formação da sociedade e do Estado brasileiro.

Outra interpretação inovadora de Florestan, tendo inspirado a juventude que fundou o Movimento Negro Unificado, no final dos anos 1970, foi perceber que a democracia racial brasileira, mais que um ideal normativo (como, nos 1950, ele e [Roger] Bastide consideravam), tinha se transformado em mito. Mito não no sentido de falsidade, como alguns pensam, mas no sentido de uma ideologia dominante, de uma percepção de classe que pensa o seu ideal de conduta como verdade efetiva. O mito consistiria em tomar o que eram desigualdades raciais - próprias da ordem social escravocrata - como desigualdades de classes da ordem competitiva - próprias do capitalismo industrial. A burguesia e a classe média brasileiras projetavam tal ideal de comportamento de classe de modo a encobrir seu racismo. [...] É, portanto, contra a burguesia de boa consciência - a que não aceita os movimentos negros, a que não reconhece a diferença racial a não ser quando é de seu interesse -, é contra ela que se volta a crítica de Florestan. (GUIMARÃES *apud* FERNANDES, 2008, p.12-13;16)

Mundinha ingressou no magistério, em 1964, no Instituto dos Ferroviários. Por ser voltado para esta categoria de trabalhadores, tanto seu público quanto seu corpo docente eram predominantemente negros. É neste cenário que Mundinha vai formando e se informando.

Quando entrei para a universidade já comecei a falar da questão racial. Alguns diziam: “Que nada. Isso está só na sua cabeça.” E eu sempre saía em defesa. O Flávio Cavalcanti tinha um programa, e tinha o Erlon Chaves como jurado, que era negro, um excelente músico. [...] O Erlon Chaves era rigoroso nas suas avaliações. Quando chegava na faculdade, ouvia: “Aquele preto! Viu aquele preto? É só ele que dá nota baixa, mas é porque é preto.” Bem, a essas alturas eu já não suportava esse

---

<sup>15</sup> Matérias semelhantes foram produzidas pela Revista Veja nº1.132 (1990), na Revista Trip nº231 (2014) e novamente na Veja nº2.556 (2017). Em linhas gerais, durante 50 anos, de 1967 a 2017, o tratamento dispensado a negros e brancos continua sendo diferenciado, e quanto mais melanina possui a epiderme, mais portas e sorrisos se fecham.

negócio de ouvir falar de preto perto de mim. [...] Eu já comecei com uma atitude toda vez que falavam de preto perto de mim, fosse local de trabalho, fosse onde fosse, eu já dizia: “Sim, porque é preto? E tu és branca?” (ARAÚJO, 2004)

Como ela mesmo diz, o Brasil vivia uma democracia racial, mas todo mundo queria ser branco. Era combatendo este tipo de ideal nocivo e utópico, que a professora, em conjunto com as demais colegas, buscou desenvolver a consciência racial e o gostar de si.

Se somos parte integrante de uma democracia racial, por que nossas oportunidades sociais são mínimas em comparação com os brancos? A resposta nos parece clara, embora discorrer sobre os fatores que nos levaram a isto constitua ainda hoje um tabu e (o mais sério) esbarramos com um total despreparo para enfrentar os problemas advindos da prática da discriminação (NASCIMENTO, 2007, p. 108)

Em 1974, ela começou a trabalhar como pesquisadora no Instituto de Pesquisas Econômico-Sociais e Informática (IPEI). Pouco tempo depois abandonaria as salas de aula, mas sem nunca deixar de ensinar: “Sempre entendi que todos foram vítimas, tanto branco quanto preto, desse sistema escravocrata que era perverso e foi o único responsável pelas maldades que aconteceram” (ARAÚJO, 2014).

#### **1.4 Centro de Cultura Negra do Maranhão**

O movimento negro maranhense começa a tomar forma em fins da década de 1970.

Em dezembro de 1979, eu fui para o Rio em mais uma das minhas viagens e disse: “Agora eu vou procurar as entidades que estão lá.” Falei com o pessoal: “Vou pegar estatutos, vou conversar...” [...] Porque a gente conversava em ser só grupo de estudos. Quando chegou em dezembro de 1979, a gente já estava pensando em realmente se transformar numa entidade, existindo juridicamente. [...] Esse intercâmbio, que vai se prolongar por muitos anos, começa logo aí, antes do CCN estar formalizado. Ainda não tinha nomes, não tinha nada. Mas a gente já sabia que queria fazer pesquisa, queria ir para a comunidade negra, queria fazer denúncia de racismo, de preconceito, não era uma coisa só. (ARAÚJO, 2004)

Em outros estados já se formavam grupos mesmo durante a ditadura, como na Universidade Cândido Mendes/RJ e na Bahia. Não esquecendo a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978. Foi neste mesmo ano que se decidiu instituir a data 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra<sup>16</sup>. Como justificativa, o MNU buscava

uma data que tivesse um significado mais fortemente enraizado em lutas, nas lutas do povo negro no Brasil. Com este intuito, um número cada vez maior de entidades negras passaram a adotar a data da morte de Zumbi dos Palmares como o dia mais

---

<sup>16</sup> A idealização desta data como Dia da Consciência Negra é atribuída ao Grupo Palmares do Rio Grande do Sul.

significativo para as comemorações dos ideais de liberdade do Povo Negro. (MNU, 1980, p.19)

Sabendo da mobilização que havia entre os movimentos negros para a celebração deste dia, o paulistano Isidoro Cruz Neto procurou Mundinha e propôs que fizessem alguma coisa também em São Luís. Ao passo que ela respondeu: “Aqui não tem negro, só tem moreno, não tem uma consciência. Como vamos comemorar o dia da consciência negra só porque em São Paulo e na Bahia estão fazendo isso?” (ARAÚJO, 2014). O que ela buscava dizer é que, mesmo tendo o Maranhão uma população majoritariamente negra, estas pessoas não se assumiam como tais, o que inviabilizava uma comemoração neste sentido.

Branco é senhor porque é inteligente, embora conheçamos brancos burros e negros inteligentes. Quando povos brancos e não-brancos se encontraram no século 14 – a penetração na África e a “descoberta” da América – os europeus tinham duas vantagens tecnológicas sobre os outros, os meios de matar (armas de fogo, espadas) e de viajar (cavalo, barco), mas esses simples fatos são desprezados na escola quando se explica a escravização de índios e africanos. Estes já entram com papel marcado na História: não podem fazer História. (Joel Rufino dos Santos *apud* Comissão da Verdade, 2014, p.29-30)

Assim, surge a ideia de formar um grupo de estudos para começar a discutir e propagar as questões raciais, a história do negro.

No final da década de 1970, em São Luís, algumas pessoas negras preocupadas com a sistemática prática das mais diversas formas de discriminação racial, começaram se reunir e discutir a questão, tendo por base as influências das informações que chegavam sobre a luta de libertação dos países africanos até então colonizados pelos europeus, e sobre a luta dos negros norte-americanos por direitos civis, além das notícias trazidas pelos que viajavam ao sul/sudeste do Brasil sobre o surgimento de organizações do Movimento Negro. Essa articulação (que na sua primeira reunião juntou apenas oito pessoas) culminou com a criação do Centro de Cultura Negra do Maranhão em 19 de setembro de 1979, na sede da então recém criada Sociedade Maranhense de Defesa dos Direitos Humanos. (CCN-MA)

Sobre a adesão a entidade que se formava, a falta de consciência racial também se apresentava como um impeditivo.

Qual era a minha resistência em me engajar no trabalho do CCN? Eu não me considerava negro. Inclusive o meu apelido na faculdade era “Moreno”. As pessoas que não conheciam meu nome sempre me chamavam de Moreno. E eu era crente que eu era moreno. Essa questão da identidade é muito complicada, não é? Eu não dizia que não ia porque não me considerava negro. Mas no fundo eu tinha essa resistência. Pensava: como ia participar de uma entidade do movimento negro se eu não me considerava negro? Mas, com os seminários e com as palestras, que houve muito, eu fui mudando. Vieram vários historiadores, o Joel Rufino veio dar cursos etc. A Mundinha deu o encaminhamento que eu acho que foi o melhor possível, porque foi de formação. (MAGNO ALVES *apud* ALBERTI; PEREIRA, 2007, p.46)

Mundinha logo percebeu que lhes faltavam informações. Partiu para o Rio de Janeiro, em dezembro de 1979, a fim de conhecer mais sobre as entidades<sup>17</sup> que já existiam, como o Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN) e o Centro de Estudos Afro-Asiáticos. Seu interesse não era somente no funcionamento e atuação destas. Ela e sua sede de conhecimento queriam conhecer mais sobre a história do povo negro, sua luta e resistência. Ao retornar a São Luís já tinha idealizado em quais bases queria estruturar o Centro de Cultura Negra do Maranhão.

Criamos quadro de associados e fomos logo discutir, em março, abril de 1980, a possibilidade de criar de fato uma entidade. Discutíamos o nome. Eu sugeri que fosse Centro de Estudos da Cultura Negra, mas disseram: “Não. Estudo ainda é visto como coisa de militantes de esquerda, que criam os núcleos de estudos.” Aí o Luizão sugeriu: “Vamos botar Centro de Cultura Negra, que é abrangente e a gente vai fazer o que se quer sem chamar muita atenção”. A maioria concordou e ficou assim. (ARAÚJO *apud* ALBERTI; PEREIRA, 2007, p.174-175)

Em 1980, foi formalizado o Estatuto. Na ata de constituição estatutária constam os eleitos

para os cargos abaixo mencionados os seguintes membros: Presidente – Luiz Alves Ferreira; Vice- Presidente – Maria Raymunda Araújo; Primeiro secretário – Luiz do Rosário Linhares; Segundo Secretário – Carlos Augusto Moraes; Primeiro Tesoureiro Dinorá de Jesus Lavra; Segundo Tesoureiro – Raimundo Antônio da Silva; Conselho Fiscal efetivos – Cesário Guilherme Coimbra; José Nascimento Moraes Filho; Perminio Costa; Suplentes – João Francisco dos Santos, Tibério Maria Martins ; Cândido Lima. (CCN, 1980, p.4)

O Plano de ação traçado no Estatuto consistia em:

- Realizar Conferências, Encontros, Seminários, Manifestações Político-Educativas Culturais e Esportivas com a participação de seus membros e/ou pessoas da comunidade que estejam identificadas com os objetivos da entidade;
- Desenvolver pesquisa no Arquivo Público com a finalidade de conhecer e divulgar a história do negro no Maranhão;
- Atuar junto às associações de bairros, sindicatos, escolas de samba, escolas de Ensino Fundamental e Médio e universidades promovendo debates antirracistas, visando despertar a consciência da comunidade sobre a questão do negro e a crítica para a história do negro no Brasil e na África;
- Apoiar as reivindicações da população das comunidades negras da zona rural e das áreas de ocupação na periferia urbana de São Luís, no que tange aos problemas relacionados com a posse da terra. (CCN-MA)

---

<sup>17</sup> Entidade é a forma costumeira que os militantes usam para se referir a uma organização do movimento negro.

Pelo programa, o maior objetivo do CCN-MA era a informação e conscientização, pois não teria um racismo contra qual lutar se a população maranhense não se desse conta de sua racialidade e dos impactos que esta lhes causavam no dia a dia.

Ao pensar-se em Movimento Negro no Maranhão, sentia-se de antemão as dificuldades a serem enfrentadas em uma sociedade onde então a palavra negro era tabu, vivia-se em um estado onde a ideologia de branqueamento estava incorporada nos negros de uma tal forma que a maioria deles se auto denominava “morenos” e “moreninhos”, “roxinhos”, etc., como preferiam ser chamados. Por outro lado, observava-se que no Maranhão o preconceito racial apesar de acentuado era, como no resto do Brasil, bastante dissimulado, contribuindo para que dessa forma os negros se negassem a discutir a questão utilizando frases tipo: “No Brasil não tem racismo”, “Aqui no Brasil não tem preto”, “Todo brasileiro é misturado”, “Eu não sou preto, sou moreno”, etc. denotando uma perda de identidade e alienação que desestimulava, naquela época, qualquer tentativa de organização de negros. (CCN-MA)

Não se pode perder de vista, as notícias que chegavam ao Brasil sobre a luta pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos e os movimentos pela independência e autodeterminação dos países africanos.

Sem continuada instrução formal sabiam, no entanto de Samora Machel, Agostinho Neto, Amílcar Cabral, Jommo Keniata, N’Krumma e do maior de todos, Nelson Mandela, Carmichel, Angela Davis e militantes da descolonização externa e interna dos povos negros. (Joel Rufino dos Santos *apud* Comissão da Verdade, 2014, p.30)

Buscando criar um corpo único, o MNU quis que a recém-criada entidade maranhense adotasse a mesma denominação, mas o CCN não aceitou. Os modos de ação das duas organizações divergiam, já que o Movimento Unificado contestava manifestações artísticas e era voltado para a realização de protestos públicos. Isso não significa que eram apartados, apenas que possuíam linhas distintas. Esses são os bastidores da militância que Mundinha contou em entrevista ao projeto *Ritmos, Cores e Gestos da Negritude Pernambucana* (2014).

## **1.5 Os Encontros e as comunidades quilombolas**

Um ciclo de debates sobre a marginalização social do negro e a violência policial foi promovido pelo MNU, em 1980. Como palestrantes o evento contou com Joel Rufino dos Santos, Clóvis Moura, Mario Espinosa e Eduardo de Oliveira. Esses eventos demonstravam que era nesses tipos de debates e nos encontros regionais e nacionais que as lideranças e entidades negras iam estreitando seus laços. Foi deste modo que Mundinha conheceu os

palestrantes citados e outras lideranças/militantes como Abdias Nascimento, Lélia Gonzalez, Olimpo Serra, Carlos Moura, Beatriz Nascimento. A comunicação entre o grupo foi mantida, especialmente, por cartas e nos encontros

Ainda sem sede própria, o CCN-MA, no início da década de 1980, passou a fazer suas reuniões no Laborarte<sup>18</sup>.

Nesse mesmo ano comecei a ir para o Arquivo Público para pesquisar, porque achei que tinha que ter informações sobre o negro no Maranhão nos arquivos. E lá eu já pesquisei sobre as leis abolicionistas, pegava logo os textos, o que foi a Lei do Ventre Livre? Pegava o texto da Lei Áurea. Porque eu sabia que isso era desconhecido de todo mundo. Aí a gente já discutia: a Lei dos Sexagenários será que libertou mesmo? E esses meninos? [...] Isso causava uma sensação nas escolas. Não era só por você estar dizendo “no Brasil tem discriminação”, mas era pelo novo que a gente estava levando, era pelas coisas que nunca antes tinham sido discutidas com os professores, e o próprio preconceito na sala de aula, o preconceito em todo o local. Foi o CCN que inventou essa história da Semana do Negro com essas características: trabalhar com estudantes e, ao mesmo tempo, ir para a periferia fazer palestras em reunião de moradores. (ARAÚJO, 2004)

Com o aumento do número de participantes, em 1983, o grupo passa a se reunir na Igreja dos Remédios. Sobre os primeiros anos do CCN, a assistente social Silvia Leite recorda que

[...] tivemos uma estratégia que foi fenomenal, já que todo mundo sabia o que queria. Nós tivemos um ponto chave de encontro que era na [rua] Deodoro bem em frente ao Banco do Brasil, perto da biblioteca. Nós nos reuníamos ali toda a terça feira para descer pra reunião ou no Laborarte ou na Igreja dos Remédios. Começamos a chamar a atenção com aquele grupo de negros (começava com um, dois, depois tinha uns 20 negros reunidos), e as pessoas da cidade ficavam pensando que éramos baianos, como se não tivesse negros na ilha, como se só baianos assumissem a negritude. Para nós isso era um sinal de que haveria necessidade dessas pessoas se verem enquanto negros na cidade. Começaram então os namoros no grupo, os casais de negros andando de mãos dadas porque não era costume ver preto andando com preto e isso há 35 anos (SILVIA LEITE *apud* SOUZA, 2017, p. 67)

Somente em dezembro de 1985, o CCN passou a ocupar sede própria, em local que outrora fora um mercado de escravos. Encampava-se uma ressignificação do espaço. O prédio já havia sido reconhecido como patrimônio histórico, artístico e paisagístico do Estado desde 1978, mas sua concessão legal só foi realizada através da lei municipal no 3.373 de 29 de dezembro de 1994, conforme artigo 1º: “fica o Poder Executivo autorizado a fazer doação ao

---

<sup>18</sup> O Laborarte é um grupo artístico independente, com 35 anos de trabalhos culturais desenvolvidos no Maranhão, produzindo nas áreas de teatro, dança, música, capoeira, artes plásticas, fotografia e literatura. O grupo está sediado num casarão colonial no centro de São Luís e desenvolve atividades culturais permanentes: oficina de cacuriá, oficina de teatro, oficina de ritmos populares do Maranhão, além de manter uma escola de capoeira angola.

Centro de Cultura Negra do Maranhão, do domínio pleno de uma área de terreno situada na Rua dos Guaranis, Quadra 223, Lote 298 - Barés, bairro do João Paulo”. (SÃO LUÍS, 1994)

Até nas pequenas reuniões onde eram desenvolvidos apenas estudos, o DOPS<sup>19</sup> estava presente, algo provavelmente intensificado nos encontros maiores como no *I Encontro de Negros do Norte e Nordeste* realizado no Recife, em 1981. Mundinha teve certeza deste monitoramento quando o Arquivo Público do Maranhão recebeu os relatórios da espionagem com o fim da ditadura civil-militar.

Mas, voltando aos encontros promovidos pelos movimentos negros, eles aconteciam em diferentes escalas. De modo geral, não havia patrocínio para participar deles ou produzi-los. Mundinha ia a todos que podia por sua conta própria. Em 1982, esteve presente no *Encontro Nacional Afro-Asiático* promovido pela UCAM, no Rio de Janeiro, denunciando o conflito agrário vivido pelas comunidades negras do Maranhão.

Em relação aos materiais veiculados pelo CCN, a pesquisadora conseguia confeccioná-los usando a estrutura do IPEI, onde trabalhava. Quando as reuniões necessitavam de um local maior, era no auditório deste instituto que elas ocorriam. Estender as ações do CCN ao IPEI não era uma questão para Mundinha, mesmo porque ela acredita que “o problema do racismo não é do negro. É da sociedade brasileira. Tem que envolver todo mundo”.

A infância de meninas negras no Maranhão provincial tem seus contornos traçados na insatisfação em educá-las. Insatisfação deveras velada, e confundida com proibições por parte da legislação, constituindo, portanto, a negação da instrução desde a sua infância, isto se deve porque a cor da pele escura e a origem de escravizado foram interpretados no Brasil como características abomináveis, quando se devia abominar o sistema que submeteu os negros a situações desumanas. (ARAÚJO, 2013, p. 55)

Só a educação é capaz de libertar. Foi este o ensinamento que Mundinha aprendeu com seus pais ainda quando criança. Fez dele uma meta. Mas só o autocrescimento não basta, é necessário compartilhar o conhecimento adquirido, por menor que ele seja. Esta perspectiva educacional é um dos motivos para a oficina que realizo como parte desta pesquisa, porque, assim como Mundinha, acho que o racismo é um problema de todos e por todos deve ser combatido. Mergulhei na vida de Mundinha e em suas práticas docente e militante, mas não

---

<sup>19</sup> Departamento de Ordem Política e Social, criado em 1924, foi um órgão fundamental nos períodos de ditadura no Brasil responsável por combater os movimentos considerados de esquerda no país. Um dos braços da repressão. Ver melhor em CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. *Os arquivos da polícia política brasileira – uma alternativa para os estudos do Brasil Contemporâneo*. ProIn, Arquivo Público do Estado e Universidade de São Paulo.

quero – tampouco vou – fazer deste conhecimento algo restrito a mim ou a academia. A ideia é que este trabalho possa fazer parte da tomada de consciência racial e autoidentificação do público em geral. Por isso me volto para a comunidade escolar, com quem lido em minha prática cotidiana.

Concordo com Mundinha considerando a educação um profícuo ambiente libertador. Há 5 anos atuo somente na rede pública de ensino por escolha minha, por acreditar ser este o modo mais democrático e estimulante de promover o processo de ensino/aprendizagem, mesmo que não receba a atenção necessária do poder público. Refletindo sobre as palavras do médico José Ricardo Pires de Almeida, o sucateamento da educação pública perpassa pelo racismo institucionalizado de nossa sociedade.

As crianças das classes razoavelmente abastadas não vão a escola pública por que seus pais têm, mais ou menos, o preconceito de cor ou porque temem e, com razão, pela moralidade de seus filhos, em contato com essa multidão de garotos cujos pais os enviam a escola apenas para se verem longe deles algumas horas. Deste modo, estas crianças aprendem melhor e mais depressa do que aqueles que frequentam a escola pública. (ALMEIDA, 1989, p. 90)

Mesmo afastada do magistério, a pesquisadora não deixava de dar aulas. Passou a se dedicar a palestras sobre a conscientização da questão racial e valorizar a história da população negra. Além de promover oficinas e palestras para o corpo docente e discente sobre a história do negro e como se deu a resistência no Maranhão. Para atingir este objetivo, o CCN passou a produzir materiais didáticos, como a série de cartilhas *Esta história eu não conhecia* (Anexo 1), pensadas em conjunto com a editora mineira Mazza. A entidade sempre teve o campo educacional como uma prioridade.

O CCN-MA é referência para a educação das relações étnico-raciais no Maranhão com trabalhos voltados para a área da educação a partir da cultura e da história do povo negro maranhense. Dessa maneira, é considerado o berço das iniciativas de outros grupos e entidades negras do estado e, no plano individual, da tomada de posicionamento de pessoas – homens e mulheres – que reincidentem no campo político em militâncias e reflexões nas áreas como: meio ambiente, cultura, comunidades tradicionais e que continuam contribuindo com a entidade a partir do diálogo com seus militantes. (SOUZA, 2017, p.83)

Acho necessário abrir um espaço aqui para falar da Mazza Edições, marcada por escolhas editoriais que contribuem para a representatividade da população negra, seja por meio das temáticas ou pela própria seleção dos autores publicados. A série de publicações citadas acima foi a primeira produção que fizeram, mas seu papel na divulgação e valorização da vida da população negra não ficou restrita a esta “modesta coleção”, como disse Maria

Mazarello Rodrigues, a fundadora e editora da Mazza. Trata-se de mais uma forte mulher intelectual negra imbuída em dar voz aos afrodescendentes. Alguém que dedicou parte de sua vida a levar conhecimento ao seu povo.

A MAZZA EDIÇÕES reflete em seu catálogo o empenho de escritores e leitores, que acreditam na construção de uma sociedade baseada na ética, na justiça e na liberdade. Acreditando nisso, investiu na publicação de autores / autoras negro(a)s e de livros que abordam os diversos aspectos da cultura afro-brasileira relacionada, por sua vez, a um largo segmento das populações excluídas no Brasil. No tocante a essa temática, a Editora se tornou referência nacional e internacional, na medida em que contribui para os debates acerca da diversidade sócio-cultural de nosso país. (divulgação)

Mazarello foi uma criança que queria estudar, ser professora, crescer, mas teve seus sonhos tolidos pela madre responsável pelo Colégio Salesiano que lhe disse que ela deveria se preparar na escola de domésticas, já que este seria o seu fim. Para a nossa sorte, a jovem menina não aceitou esse destino. Tendo em mente que precisava ajudar em casa, em Belo Horizonte, foi estudar a noite na Escola de Comércio, pois como contadora conseguiria um melhor salário. Mas as vagas de emprego não surgiam para uma mulher negra. Terminou trabalhando como faxineira em uma gráfica. Foi lá que conheceu o processo tipográfico e surgiu a vontade de adentrar o mundo editorial. A sede de saber e compartilhar de Mazza deu origem a editora que leva sua alcunha e é considerada a primeira no Brasil com um catálogo voltado para as temáticas afrodescendentes.

Retomando outra busca por conhecimento, a de Mundinha, não bastava só falar de Palmares e Zumbi. Era, e ainda o é, necessário aprofundar. Ela começou a pesquisar sobre a história do negro maranhense, pois sabia que existiam comunidades negras rurais<sup>20</sup> no estado.

Na década de 1970, eu já estava envolvida com esse negócio de querer saber mais sobre a gente mesma, e ouvia falar de locais em que só moravam pretos no interior. Como eu sou daqui de São Luís, não tinha essa referência, nem sabia disso. Eu disse: “Mas só preto?” “Só preto, não se misturam com os brancos.” Aí eu já fiquei com a coisa do jornalismo, da investigação; já tinha aprendido o suficiente para ver o que é assunto para você investigar mais e o que não é. Fiquei logo querendo ir numa dessas comunidades. A primeira para onde fui foi a comunidade Cruzeiro, no município de Dom Pedro. [...] Não era grande o povoado, mas me impressionou. O primeiro impacto é que tinha muitas mulheres, assim, nas portas, e os casebres – como é típico da zona rural –, de barro, cobertos de palha. A imagem que vi eu só tinha visto no cinema, na África. Uma imagem que eu nunca vou esquecer e que depois se repetiria em todas as comunidades. Mas era a primeira vez que eu estava vendo isso. É costume ficar na porta mesmo. Na parte da tarde as pessoas ficam, conversam, ou então ficam socando o arroz no pilão. É assim, típico de aldeia, em que as casas ficam mais ou menos dispostas em círculo. E não era um povoado grande. [...] Depois fui para umas comunidades de Alcântara, de que eu já sabia da

---

<sup>20</sup> Mundinha prefere se referir aos quilombos contemporâneos como comunidades negras rurais por considerá-los parte da história e resistência do povo de cor, mas não mais ser utilizado como um local de fuga da escravidão.

existência. Fui muitas vezes em Cajueiro. [...] Ali é que foi também o encantamento. Tinha muitas mulheres, todas trabalhadoras, e a gente percebia que as mulheres é que eram o grande referencial ali na comunidade. (ARAÚJO, 2004)

O CCN-MA passou a desenvolver o projeto *Vida de Negro* que trata de mapear as comunidades quilombolas do Maranhão e os conflitos sobre as terras a que estavam submetidas. O projeto

tem sido um lugar de reflexão sistemática sobre as mobilizações quilombolas, acoplando o conhecimento militante às memórias locais de resistência. [...] tem se constituído num instrumento de ação e apoio no reconhecimento jurídico-formal das comunidades remanescentes de quilombos. (ALMEIDA, 2002, p.15)

Foi graças a iniciativas como esta que garantiram o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), constante na Constituição de 1988. O artigo supracitado assegura “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

Em meados dos anos 1980, o Centro de Cultura Negra do Maranhão, CCN, realizava os primeiros encontros de comunidades negras. No ano de 1987 foi o II Encontro de Comunidades Negras do Maranhão, e o assunto era “educação”. Eles tinham feito um trabalho de identificação das áreas de quilombo, e então convidaram várias comunidades rurais. Mandaram um convite para a comunidade e as pessoas me mandaram para o Encontro, porque ia tratar da questão do negro e de educação. Foi a primeira vez que eu tive contato de fato com o movimento negro. E foi um momento marcante, porque era eu me descobrindo enquanto negra. Porque tinha a coisa de ser “morena” da família, mesmo sendo negra, mas tratando isso de outra forma. E quando cheguei no Encontro foi uma coisa muito bonita, porque foi a primeira vez que eu vi tantos negros reunidos e todo mundo muito bonito. Foi um momento que eu registrei, porque foi como se eu tivesse me achado. (JOSILENE BRANDÃO *apud* ALBERTI; PEREIRA, 2007, p.48)

Entre 1986 e 2006, o CCN promoveu oito Encontros Estaduais das Comunidades Negras Rurais Quilombolas. O tema do primeiro foi *O Negro e a Constituinte Brasileira*, bastante oportuno, pois a militância tinha certeza de que sem a presença do negro nenhuma Constituinte seria verdadeiramente democrática [de fato, a Constituição de 88 é a primeira a trazer a temática do negro em sua redação]. Tratar a questão agrária e as questões da população negra, principalmente no que tange as políticas públicas, era, e ainda é, uma necessidade. Após este primeiro encontro, o CCN-MA e o Movimento Negro do Pará entraram em contato com as lideranças da militância carioca e do MNU para apresentar as preocupações existentes quanto ao alcance da nova Constituinte na vida da população negra.

Desta iniciativa nasceu a *I Convenção Nacional do Negro pela Constituinte*, realizada em Brasília, em 26 e 27 de agosto de 1986.

A pesquisadora iniciou o trabalho de mapeamento das comunidades negras rurais ainda em 1976, identificando os conflitos agrários em que estavam envolvidas.

O branco, com o advento da Abolição, não tinha mais recursos para tocar para frente nada, já estava meio arruinado. Foi abandonando, e os negros que já estavam lá permaneceram. Tem caso de terra que foi adquirida e vão enfrentar a questão da grilagem. Tem comunidade que, nos anos 1940, já estava enfrentando grileiros. Outros já são de 1960, 70. Quando a gente começou o movimento, em 1979, 80, já visitava comunidades que estavam sofrendo muito e muitas outras já tinham passado por essa fase, já tinham sido expulsas das terras. Mas desde o início a gente pensou logo que tinha que trabalhar com as comunidades negras. (ARAÚJO, 2004)

Seu trabalho de militância no CCN proporcionou uma integração entre essas comunidades, propiciando ações organizadas através dos encontros estaduais que passaram a ocorrer uma década depois. Esta mobilização levou a inclusão do artigo 229 na Constituição Estadual do Maranhão (1989), que garantia, a nível estadual, a titulação das terras às Comunidades Remanescentes de Quilombos do Maranhão. Esta articulação contribuiu para que, em 1992, ocorresse a primeira titulação de uma comunidade negra rural maranhense: Reserva Extrativista do Quilombo do Frechal. Em 20 de novembro de 1997, foi criada a Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Maranhão – ACONERUC. Utilizando-se também de sua formação acadêmica, o curso de Comunicação, Mundinha atuou como jornalista. Escreveu matérias denunciando a expropriação e grilagem de terras.

No Maranhão, o trabalho escravizado esteve presente, sobretudo, nas fazendas de algodão e de arroz e, posteriormente nas plantações de cana-de-açúcar. Como resultado, às vésperas da Independência, o Maranhão possuía 55% dos cativos do Império. Em decorrência do elevado número de trabalhadores escravizados, hoje o Maranhão é o estado com maior número de comunidades negras rurais do Brasil. [...] Criados em 1979, o Centro de Cultura Negra do Maranhão e a Sociedade Maranhense dos Direitos Humanos organizaram eventos, proporcionaram debates, auxiliaram na demarcação das terras. As duas entidades criaram o Projeto Vida de Negro que tem sido um lugar de reflexão sistemática sobre o movimento das comunidades negras rurais. (FIABANI, 2009)

Mundinha queria falar do povo negro, mas não reafirmando os momentos de dor e sofrimento, mas os de resistência e lutas. Foi para o Arquivo Público procurar o texto das leis abolicionistas, uma vez que não eram difundidas nas salas de aula do Maranhão. Elas foram o conteúdo do primeiro livreto produzido pelo CCN, voltado aos docentes do ensino básico. Foi uma novidade na época. Sem estar em contato direto com as discussões, mas conhecedora da

realidade que a cercava, Mundinha já buscava difundir uma pedagogia decolonial, voltada para a valorização do povo negro e de suas histórias, principalmente das comunidades rurais. A pesquisadora ressalta que sua postura não era de revanchismo. Reitera que buscava espalhar o privilégio da informação. E diz: “Tivemos que trabalhar tudo. Além da informação histórica, eu estava preocupada com a autoestima, com gostar de si” (ARAÚJO, 2014).

O movimento no Maranhão começa lá pelos anos 70 e a nossa maior preocupação era o de conhecer a história do povo brasileiro, especialmente a do negro, do índio, que muito ajudaram para construir a história do país. Os índios não se submeteram a escravidão. Já o negro aceitou e veio para o Brasil na condição de escravo. Infelizmente, a história tem sido ingrata com as populações negras até hoje. E o Maranhão se insere nesse contexto. Só com a educação para se reverter essa triste realidade, esse desconforto em que o povo negro ainda vive. Ela é o instrumento fundamental para abrir as cabeças e, a partir daí, se criar oportunidades para todos. Mas, procuro mostrar com as minhas pesquisas e palestras que ao longo da história o povo negro sempre reagiu em busca de uma libertação definitiva. (ARAÚJO, 2013)

Afirmando que aprendeu muito com o movimento e que o que ensinou foi ser feliz, Mundinha dedicou toda sua vida a isso. Sua preocupação principal era com o coletivo. As relações familiares ocupavam segundo plano. Teve três companheiros de caminhada, mas nunca se casou formalmente. Também não teve filhos.

Eu não desisto da luta. Tem muita coisa a ser feita. E uma delas é andar pelos bairros para conversar com as pessoas, especialmente os jovens. Independente da cor da pele, o mais importante é poder mostrar que a educação, principalmente, a familiar é fundamental para orientar e abrir uma consciência sobre os princípios dos direitos humanos, em que somos iguais perante à lei e que a questão da cor da pele é apenas um detalhe. (ARAÚJO, 2013)

Joel Rufino, que após a Lei da Anistia foi reintegrado pelo Ministério da Educação ao corpo docente da Universidade Federal do Rio de Janeiro, se tornou presença certa em São Luís onde, anualmente, ministrava cursos em razão da Semana da Consciência Negra. Ter as “celebridades” negras na cidade ajudava a mobilizar a população para os debates.

## 1.6 Akomabu e novas histórias

Em 1984, o CCN e Mundinha, com inspiração nas atividades artísticas desenvolvidas na Bahia, decidem criar o bloco afro Akomabu<sup>21</sup>, misturando capoeira, dança e o ritmo Ijexá, como forma de combater a discriminação e valorizar a identidade negra. O tema do bloco em seu primeiro desfile, 1985, foi a *Luta de Negro*. A partir daí, a cada ano passou a trazer novas histórias que até então não haviam sido contadas, tanto sobre a vida enquanto coletivo do povo de cor, como de personagens marcantes. A exemplo do que já havia sido implantado no CCN-MA, o Akomabu adquiriu caráter educativo. Seus temas eram pensados e debatidos durante todo o ano objetivando uma intervenção concreta na sociedade. Para além disso, o bloco servia como meio de propaganda e cooptação de novos militantes para a entidade.

TEMAS ESCOLHIDOS DO BLOCO AFRO AKOMABU	ANO
Luta de Negro	1985
Pérolas Negras	1986
Negrice Axé	1987
Africanto	1988
10 anos do CCN	1989
Religião Mina do Maranhão	1990
Reggae: da Jamaica ao Maranhão	1991
Quilombos e quilombolas	1992
Frechal, terra de preto	1993
Raízes África Brasil	1994
Tricentenário de Zumbi dos Palmares	1995
Orixás, os deuses africanos no Brasil	1996
Rainhas negras do reino Akomabu	1997

---

<sup>21</sup> Akomabu significa “a cultura não deve morrer”.

Bairro da Liberdade: espaço e expressão da negritude	1998
CCN 20 anos de história	1999
Axé povo afro tupy	2000
Tambor de crioula	2001
Religiosidade africana no Maranhão: do Jejê-Mina ao Nagô	2002
Abanjá: um mergulho na cultura afro do Maranhão	2003
Da África ao Maranhão: Akomabu cultura e tradição	2004
Codó: terra dos encantos e magia da cultura e tradição afro maranhense	2005
Periafricana: da capoeira ao hip-hop	2006
Procissão quilombola em busca de paz	2007
120 anos da falsa Abolição - Akomabu vem protestar	2008
CCN: 30 anos - Omoobá, Pretas Velhas e Ervas medicinais	2009
África: um legado de sabedoria	2010
Do Ilê Aiyê da Bahia ao Akomabu do Maranhão: Negro toca tambor, mas também quer poder	2011
Ilha Negra de São Luís	2012
Mundinha Araújo: a guerreira que faz história	2013
Akomabu: 30 anos de luta e resistência	2014
Abanjá: na luta agora já	2015
Divino Império Akomabu	2016
Pai Euclides Talabyan: o guerreiro africano que atravessou os mares	2017
Bloco Afro Akomabu contra o extermínio da Juventude Negra	2018

Tabela realizada a partir de pesquisa sobre os ensaios e desfiles do Bloco Akomabu

Este mesmo bloco viria a homenagear a pesquisadora, na ocasião da comemoração dos seus 70 anos, 2013, com o enredo *Mundinha Araújo: a Guerreira Que Faz História*. Era um reconhecimento não só da personagem Mundinha, mas da importância da participação da

mulher negra dentro da militância maranhense. Neste mesmo ano, a militante resolveu dar voz a música composta por Paulinho Akomabu quando do primeiro carnaval, em 1985. Ao compositor e cantor também coube escrever a música para a homenageada de 2013, *Black da Praça*.

Cada pegada dessa caminhada  
Levantou poeira...levantou poeira...  
É mais que normal esta sabedoria...  
Toda essa ternura... é berço, é família  
A Black da praça...parece pirraça  
Rainha do Daomé (bis)  
A sua espada é a sua palavra/ Oh! Grande guerreira  
Desmistificando histórias/ Rompendo barreiras  
Eparrei Oyá! Eparrei Oyá!  
Mundinha Araújo, guerreira que faz história (bis)  
Junto com seus companheiros de luta  
O CCN criou... Numa dita dura realidade  
A negritude exaltou  
Lá vai o Akomabu descendo a ladeira  
Cantando Mundinha Araújo  
É orgulho da nossa bandeira (bis)

A criação do Bloco Afro Akomabu não foi a única contribuição de Mundinha para a sociedade maranhense na busca pela valorização da identidade negra e combate ao racismo. A pesquisadora passou a desenvolver ainda mais sua sede de saber e se debruçou em contar histórias, novas histórias.

Seguindo sua busca por novas histórias, mesmo que de velhos personagens, Mundinha iniciou pesquisa sobre o Negro Cosme. A figura de Cosme foi tradicionalmente tratada como perversa e desumana por ter encabeçado a Balaiada, considerada a mais sangrenta revolta popular maranhense, dentre um dos muitos levantes que ocorreram na América Portuguesa. Mas poucos sabem que Cosme também foi temido por ter criado a escola da Fazenda da Lagoa Amarela. A primeira que se tem conhecimento de ter existido dentro de um quilombo no século XIX. Buscando mostrar este e outros contornos da personalidade e vida deste personagem, a pesquisadora publicou o livro *Em busca de Dom Cosme Bento das Chagas, Negro Cosme: tutor e imperador da liberdade* (2008). Ela apresenta que foi justamente esta alcunha de imperador da liberdade que fez com que a historiografia o tratasse como um ser folclórico, uma lenda.

A saga do Negro Cosme não foi a única a que Mundinha quis dar novos tons. Ainda em 1990, ela publicou o livro *Breve Memória das Comunidades de Alcântara*. Em 1994, suas

pesquisas resultaram na publicação da obra *Insurreição de escravos em Viana, 1867*. Também atuou na organização da obra *Documentos para a História da Balaiada*.

Em 2014, Mundinha Araújo recebeu o título de *Doutora Honoris Causa*, dado pela Universidade Estadual do Maranhão, por sua enorme contribuição para a história e cultura do Maranhão e do negro brasileiro. Além disso, ela atuou como diretora do Arquivo Público do Estado do Maranhão entre os anos de 1991 e 2003.

Ressalto que a contribuição de Mundinha para a vida da população negra não se esgotou. Ela segue militando e, hoje, entende que as necessidades vão muito além da questão educacional. Sobre as ações afirmativas e o acesso ao Ensino Superior ela costuma dizer:

Sou de uma família de 12 irmãos, oito foram para a universidade quando não existiam cotas. Por quê? Porque pelo menos meu pai tinha condições de me alimentar, não era rico, mas tinha emprego. E será que é só por aí? E o caso do emprego dos pais desses estudantes, e a alimentação, e o transporte, e o mínimo de recursos para poder adquirir livros e comprar revistas? Tudo está aí para uma elite, essa que é a verdade. É para quem tem recursos. [...] Então, é uma série de discussões que nós temos que sentar juntos. No momento em que estou discutindo sobre um negro ir para a universidade, e que universidade é essa também que eu quero tanto ir pra lá? [...] Não gosto de ver uma coisa só. Discutir cotas de forma isolada, só vendo a entrada do negro na universidade, acho perigoso. Acho que é deixar de fora discussões seríssimas. [...] Se agora resolverem nos ouvir, por que não falamos de todas as nossas misérias, de todas as nossas carências, de tudo o que nos deixa à margem? (ARAÚJO, 2004)

Deste modo, Mundinha coloca o dedo na ferida expondo a questão da manutenção dos privilégios que se retroalimenta do racismo. Ela vai além, indicando que lutar por educação para a população negra deve englobar a sua totalidade, não bastando olhar somente para as camadas que se encontram nas periferias das cidades.

[...] Eu sou é a favor não só de um grupo, não só de uma camada, mas dos negros que estão aí sem educação. Essa é a verdade. Por que nós lutamos por melhores escolas públicas nas periferias? Nós sabemos onde os negros estão. E nós aqui, com essas comunidades rurais, eles já estão lá, é só negro. No momento em que eu vou até a prefeitura e brigo para colocar uma escola com o fundamental completo e, depois, para o segundo grau, eu estou lutando pela educação. (ARAÚJO, 2004)

Sua posição segue confrontando esta onda conservadora e fascista que se apresenta em nossa sociedade, nos dias atuais, e que já ameaça nossa frágil democracia.

A população negra começa a abandonar o estudo desde lá do segundo grau, desde o fundamental eles já estão abandonando, porque têm que ajudar, têm que sobreviver. Se não sobrevive, se não tem como, não tem profissão, não tem grau de instrução, cai na marginalidade que todo mundo conhece. Aí fica parecendo que é coisa genética, que todo preto é bandido. [...] Tem outras questões para se discutir em diversos lugares onde o negro está. (ARAÚJO, 2004)

Conhecer algumas passagens da vida pessoal e de sua atuação enquanto militante – à frente do CCN; como jornalista denunciando a exploração dos quilombolas; como pesquisadora dando novas narrativas a personagens já conhecidos e voz a tantos outros esquecidos – mostra a importância da própria Mundinha Araújo. Esta mulher múltipla e plural que se utiliza da sua intelectualidade para encampar as mais diversas bandeiras relacionadas a vida da população negra. Demonstra também a urgência de tornar seu agenciamento conhecido pelo maior número de pessoas.

## CAPÍTULO 2 – O NEGRO NO PÓS-ABOLIÇÃO E A LUTA PELA EQUIDADE

Conforme percebido através das vivências e práticas de militância de Mundinha Araújo, nem a Lei da Abolição, 13 de maio de 1888, nem a Proclamação da República, em 1889, deram conta de expandir os direitos políticos e civis de forma igualitária a toda a população. Ao longo dos anos, conquistas vêm sendo alcançadas por meio da organização e mobilização de grupos sociais, muitos deles negros. Apesar da relevância das demandas implementadas, faz-se necessário o questionamento sobre a efetiva implantação destas conquistas no cotidiano, uma vez que, a manutenção de direitos se apresenta como uma seara em constante disputa.

Diversos são os estudos a respeito da educação brasileira no século XIX, particularmente no período imperial, têm demonstrado que havia, em várias Províncias, uma intensa discussão acerca da necessidade de escolarização da população, sobretudo das chamadas camadas inferiores da sociedade. Questões como a necessidade e a pertinência ou não da instrução dos negros (livres, libertos ou escravos), índios e mulheres eram amplamente debatidas e intensa foi a atividade legislativa das Assembleias Provinciais em busca do ordenamento legal da educação escolar. (FARIA FILHO, 2000, p.135)

A aristocracia brasileira mostrou-se indiferente a população negra, ignorando suas crenças e costumes, dificultando o seu letramento, e conseqüente escolarização. Esta prática criou um fosso social estruturante na sociedade brasileira, estabelecendo os privilégios que a população branca se arroga até hoje, ao desqualificar a luta dos movimentos negros e ao negar o próprio racismo. Através do exemplo de Mundinha e sua família é possível entender como o racismo é tão incutido em nossa sociedade que muitos chegam a naturalizar sua prática, contribuindo para sua perpetuação.

Para o sociólogo Darcy Ribeiro (1995), o Brasil seria fruto da exploração compulsória do trabalho de parte da população, por meio de violentos processos de coibição e hierarquização, em que uma isolada minoria desfrutaria de seus privilégios. Para haver privilégios é necessário que alguém tenha seus direitos cerceados. Para que este cenário se modifique é necessário que o lado privilegiado se dê conta de sua condição. E mais, que busque alterá-la. Por isso, volto a ressaltar a fala de Mundinha ao considerar o racismo como um problema de todos os brasileiros. Este processo se dá através do enfrentamento e do diálogo, por isso faz-se tão necessário o acesso da população negra a educação como porta de entrada para todos os setores da sociedade.

[...] as elites dominantes mascararam a cultura negra para promover um único padrão cultural em detrimento do outro. A pluralidade é silenciada em função da negação dos aspectos da história e cultura do negro. Não há referências positivas que potencializem a construção de uma identidade étnica para afirmar-se como negro. (MARIANO, 2013, p.241)

## 2.1 Movimentos negros brasileiros no século XX

Neste capítulo pretendo percorrer as agruras encaradas pela população negra a partir do pós-abolição e mostrar como esta comunidade buscou se organizar, de diferentes formas, para lutar e pleitear uma posição mais justa e igualitária enquanto pertencentes a sociedade brasileira. É possível identificar três grandes momentos de organização dos movimentos negros neste período:

[...] A primeira, do início do século até o Golpe do Estado Novo, em 1937; a segunda, do período que vai do processo de redemocratização, em meados dos anos 1940, até o Golpe Militar de 1964; e a terceira, o movimento negro contemporâneo, que surge na década de 1970 e ganha impulso após o início do processo de abertura política em 1974. A primeira fase teria tido como ápice a criação e consolidação da FNB como uma força política em âmbito nacional, exemplificada na sua transformação em partido político em 1936. (PEREIRA, 2016, p.59)

Destacando que o acesso à educação sempre foi uma bandeira que interliga todas as fases e organizações dos movimentos negros brasileiros, seja em pequena ou larga escala, e que recorrer a meios oficiais, a exemplo do que fez Mundinha no Maranhão figurou entre os modos de resistência.

Como muitos outros pesquisadores compartilhamos da ideia de educação não se restringe à aquisição da escrita, menos ainda ao saber exclusivamente escolar. Colocaremos, aqui, o acento nos processos de educação para a cidadania. Foi por meio deles que os negros brasileiros aprenderam a lutar contra o preconceito e a discriminação racial, incluindo em seu ideário reivindicações que visavam romper com o abandono exigindo direitos sociais e iguais oportunidades de educação e trabalho. (GONÇALVES, 2003, p.334-335)

Mas a educação não é o único objetivo em comum. Parte da luta perpassa por incorporar a população negra enquanto agente ativo na história do Brasil, considerando toda a sua complexidade. Tornando-a sujeito de sua própria história e, também, da nação que ajudou a construir.

Outra mulher negra de bravura admirável foi a professora e escritora Maria Firmina dos Reis, também, maranhense. Além de ter publicado o romance abolicionista *Úrsula*, em 1859, considerado um dos primeiros de autoria feminina no Brasil, a intelectual atuou na

criação de escolas em seu estado, nos anos 1880, um século antes de sua conterrânea Mundinha.

É sabido que a lei emancipatória de 1888 não se preocupou com o impacto que causaria na sociedade. Tão pouco isso ocorreu à elite da época. O que se almejava era a abolição irrestrita e esta já estava assegurada. No mais, acreditava-se que uma adequação no vocabulário pudesse sanar futuros problemas e esconder o passado vergonhoso.

Esse processo de exclusão possui a Abolição como marco definidor entre os diferentes mecanismos de exclusão, primeiro a escravidão e depois o racismo. Logo, a história da escravidão para o MNU é a história da estruturação da exclusão racial no Brasil. Após a Abolição, a elite brasileira apenas teria criado novos mecanismos para manter a exclusão dos negros. (A HISTÓRIA..., 2016)

O fato é que escravidão e cidadania eram, e ainda são, realidades jurídicas impossíveis de coexistir. Esperava a elite conseguir transbordar as práticas que regiam às relações escravocratas para a “nova” sociedade composta por negros livres e os [para sempre] senhores. Nestas circunstâncias, não é estranhamento que o primeiro Código Civil Brasileiro só tenha sido promulgado em 1916.

Desaparecerão por uma vez, desaparecerão para sempre essas relações absurdas de senhor para escravo e de escravo para senhor, tão criminosamente mantidas por tantos anos! Risque-se dos dicionários e nunca mais se profira a palavra escravo [...]. Conserve-se a palavra senhor, porque exprime um tratamento decente que se dá ao cidadão, e porque não havendo a palavra escravo, não podem os vindouros ter ideia dessas relações absurdas. (JORNAL INDEPENDENTE *apud* ALBUQUERQUE, 2004, p.127)

Artur Ramos e a Frente Negra Brasileira (FNB, 1930) são considerados a primeira experiência de vulto a pensar a educação para o afrodescendente. “Essa organização mantinha desde a encenação de peças teatrais, promoção de palestras educativas, formação de bibliotecas, até atividades educativas mais formais, como cursos de atualização, de alfabetização e mesmo um curso primário regular” (GOMES, 2002, p.8). Vale ressaltar que o Centro Cívico Palmares, organização paulista fundada em 1926, forneceu subsídios de estrutura e administração para a FNB. As duas organizações tiveram vários participantes em comum, inclusive Arlindo Veiga dos Santos que foi presidente de ambas. Uma das primeiras frentes de estratégia destas organizações era representar a ponte política que levaria as demandas da população negra aos poderes públicos. Pensando na atuação da FNB, consigo aproximá-la ao modo de ação estabelecido por Mundinha e o CCN anos depois, sem esquecer que a militância no Maranhão foi se consolidando de forma empírica, somente depois foram

adquirindo conhecimentos sobre os movimentos negros e suas organizações ao longo dos séculos XIX e XX.

Não posso ignorar a existência da Imprensa Negra que já era ativa e combativa desde a fundação do Jornal *O homem de cor*, por Paula Brito, em 1833, considerado o primeiro periódico a defender o direito dos negros escravizados.

Mas, se isto é verídico [e o é], como explicar a intervenção dos negros na sociedade brasileira nos primeiros anos da República, através das organizações negras, da criação de escolas e da imprensa negra? Quais teriam sido os processos de escolarização vivenciados desde o período da escravidão para que logo em anos iniciais da República pudessem estar dando corpo a intervenções sociais no campo intelectual? Estas e outras questões podem ser suscitadas e a carência de respostas indica a ausência de conteúdos na história da educação brasileira que contemplem as trajetórias educacionais e escolares dos negros (afrobrasileiros). (CRUZ, 2005, p. 21-22)

Esta Imprensa, no pós-abolição, se tornou um espaço para propagar a produção literária negra, discutir as questões educacionais, sendo também um veículo educativo.

Já no início do século XX, o surgimento da imprensa negra (1915) pode ser considerado como o ponto inicial da formação de uma classe intelectual negra mais organizada, tendo em vista a divulgação de um pensamento político voltado para as questões dos africanos e seus descendentes no Brasil. Especialmente no estado de São Paulo, os jornais publicados, tendo à frente negros dispostos a discutir suas próprias questões, provocar reflexões e denunciar a situação racial, foram importantes instrumentos na tentativa de desconstrução da imagem dos pretos e pardos na sociedade, mas, principalmente, no papel de provocar a autoconsciência de “ser negro”. Com esta imprensa, o teor abolicionista dos discursos do período anterior à abolição cedia lugar para uma reflexão social e política sobre os mecanismos de combate ao racismo. (BARBOSA, 2013, p.259-260)

O jornal *O Clarim d’Alvorada*, na edição de 7 de abril de 1929, trouxe o seguinte discurso:

Em quarenta anos de liberdade, além do grande desamparo que foi dado aos nossos maiores, temos a relevar, com paciência, a negação de certos direitos que nos assistem, como legítimos filhos da grande pátria do cruzeiro. Se os conspícuos patriotas desta República não cuidaram da educação dos negros, o nosso congresso tratará desse máximo problema que esta latente na questão nacional... Para os relegados filhos e netos dos épicos e primitivos plantadores do café, que foi e é a base de toda a riqueza econômica do nosso país, essa é a marcha do porvir. [...] O Congresso da Mocidade Negra tem que se realizar, muito embora os trânsfugas pensem que a raça não esteja preparada para o certame, dentro da estabilidade essencial. Porém, a raça espoliada fará o seu congresso, entre as angústias e as glórias do seu antepassado, baseando-se nas esperanças de uma nova redenção para a família negra brasileira. (O CLARIM DA ALVORADA *apud* PEREIRA, 2016, p. 58-59)

Esses negros letrados tratavam de encampar reivindicações que perpassavam pelo fortalecimento das identidades individuais e coletivas da população de cor, na busca por

deixar o estigma de cidadão de segunda classe. Era neste ponto que Mundinha queria tocar quando fundou o CCN e, posteriormente, o Bloco Akomabu.

A análise das informações do período pós-abolição, disponíveis nos Censos Demográficos, no entanto nos permite uma aproximação da dimensão da exclusão e da lentidão do acesso de inclusão dos negros à cidadania brasileira [...] tendo em vista a escolha da alfabetização como critério para a qualificação do eleitor desde 1881 até 1986. Destacaremos os dados referentes à população negra e mestiça, nos Censos Demográficos em que foi incluído o quesito cor-de-pele, acompanhando o processo de sua inclusão à sociedade brasileira, após escravidão, [...] O Censo de 1872 é o primeiro a ser realizado nacionalmente, ainda no tempo do Império e da escravidão. Os dados dele advindos mostram uma sociedade em que o analfabetismo era regra: O Brasil tinha 81,43% da sua população livre analfabeta [...] Quanto à situação de homem livre ou escravo praticamente excluía da condição de alfabetizado: apenas 1403 escravos sabiam ler e escrever, em todo o Brasil, sendo 104 em S. Paulo, 64 na Bahia e 107 no Rio de Janeiro. Na Corte, a presença um grupo maior: 329. Em percentuais, sempre abaixo de 1%. (MENEZES, 1997, p.1-2)

Nilma Lino Gomes (1997, p.20) aponta cinco contribuições do movimento negro para o pensamento educacional: 1) a denúncia de que a escola reproduz e repete o racismo presente na sociedade; 2) ênfase no processo de resistência negra através da história; 3) a exigência do reconhecimento de que existe uma produção cultural que é realizada pelos negros no Brasil; 4) a consideração da remota necessidade de aceitar mais formalmente, a existência de diferentes identidades que são formadas nas relações sociais, e daí a importância da formação dos professores para atuarem na realidade das nossas escolas; 5) a reflexão sobre a estrutura excludente da escola e a denúncia de que tal estrutura precisa ser reconstruída para garantir não somente o acesso à educação, mas também, a permanência digna na escola e o êxito escolar dos alunos de diferentes origens “raciais”.

Henry Giroux, em suas reflexões, considera os docentes como pessoas especiais capazes de se dedicar aos valores do intelecto e de fomentar a mesma criticidade nos jovens, na busca por uma sociedade livre e democrática. Para isso, o pedagógico deve se politizar e a política percorrer o sentido inverso. Foi na perspectiva desta intelectualidade negra que enxerguei a ação de Mundinha e é por ela que a direção metodológica desta pesquisa caminha, procurando resguardar e valorizar a população negra dentro dos ambientes de ensino/aprendizagem, mesmo antes da aprovação da lei 10639/2003.

Como tal, o ponto de partida desses intelectuais não é o estudante isolado, e sim indivíduos e grupos em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos e de classe e gênero, juntamente com a particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos. (GIROUX, 1997, p.163)

É preciso, assim, enxergar a escola não como uma ilha apartada da realidade socioeconômica que a envolve, mas como reprodutora e mantenedora das seleções e exclusões promovidas em macro pela cultura. É pensando desta forma que procurei desenvolver a oficina *Esta história eu não conhecia*, entendendo que não adianta somente trabalhar com os alunos e suas percepções se o mundo que os envolve também não for tocado. Tendo isto em mente, não é só o professor que não é neutro, a escola também não o é. Esta suposta imparcialidade e neutralidade é impossível uma vez que toda atividade humana envolve algum nível de pensamento, mesmo quando a prática já tenha se tornado rotineira.

Em pleno século XXI, a Educação vem sofrendo sucessivos ataques as suas bases, sendo escamoteada em vários níveis. A escolarização ampla e universal é uma conquista recente, que só foi assegurada pela Constituição Federal de 1988, como verificado nos artigos 206 e 208.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC no 19/98 e EC no 53/2006)

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

[...]

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (EC no 14/96, EC no 53/2006 e EC no 59/2009)

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

[...]

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. (CRFB, p. 121-122)

Como é possível perceber, esta conquista é muito recente, principalmente quando pensamos nos séculos de dominação portuguesa e exploração escravocrata. Se não havia legislação que assegurasse o ensino a todos, que subterfúgios a população negra teria utilizado para ter acesso a ele? É sobre a educação do povo de cor e da necessidade de ver-se representado na História que teço este trabalho na intenção de fortalecer as identidades negras e combater o racismo que se encontra enraizado em nossa sociedade. Eu não me recordo de ter encontrado um olhar neste sentido enquanto fui aluna. Talvez, este tipo de abordagem e

valorização do indivíduo, tivessem contribuído na minha consciência racial e, desta forma, na construção da minha própria identidade.

A igualdade universal republicana precisa ser encarada como meta programática e não como princípio constitutivo. Entendo que tenha sido este o pensamento motivador de Mundinha Araújo ao voltar sua vida tanto para o mapeamento da existência, resistência e organização da população negra, quanto para criar novas abordagens no trato do aluno negro em sala de aula, apresentando a este um mundo em que ele pertença e seja atuante. “Há também a necessidade de ir além das ações individuais de professores que muitas vezes de forma voluntária trabalham a temática em suas disciplinas” (NASCIMENTO, 2013, p.105).

A prática de Mundinha de se debruçar sobre o passado com a participação do público está na interface com a história pública, compreendida como a relação estabelecida entre as produções acadêmicas e não acadêmicas. Mesmo sem formação em história, é possível enquadrar sua prática nesta categoria. E, pensando melhor, este próprio trabalho não foge disso. Nem a militante tinha noção deste fato, como eu mesma não possuía este conhecimento até enveredar por sua história e esta pesquisa, entendendo como se dá nossa compreensão sobre as utilizações do passado e como empregamos o fazer historiográfico fora dos parâmetros acadêmicos. Como já disse páginas atrás, faz parte da minha opção por tomar um posicionamento na linha de frente.

A herança do passado escravagista, marca profundamente as experiências da população negra quanto à educação. Em função disso, a formação da mulher negra foi marcada por um sistema escolar que favoreceu com eficácia a conservação social, legitimando as desigualdades entre os indivíduos. Excluindo-os mais uma vez do direito de receber uma formação educacional nos mesmos moldes das classes mais favorecidas. Evidenciando que a oportunidade de acesso à escola não garante sua permanência, pois a escola realiza uma seleção direta ou indireta que acaba pesando com rigor na desigualdade social. (OLIVEIRA, 2009, p.167)

Foram várias as investidas na intenção de que a população negra pudesse alcançar a educação e que está a incluísse considerando seu agenciamento.

[...] a historiografia da educação brasileira, com raríssimas exceções, é omissa no registro da presença do negro no cenário educacional. Em outras palavras não trata sobre os processos educativos que envolviam os afrodescendentes, ainda nos séculos passados, tais como as iniciativas originadas e conduzidas pelos próprios negros, a exemplo das associações religiosas (as irmandades), as iniciativas de alguns religiosos, as iniciativas dos abolicionistas, dos republicanos. Estes últimos, movidos por interesses em somar forças para realizar seus projetos políticos de sociedades. (MARIANO, 2013, p.246)

Uma dessas investidas me chama atenção pela vanguarda. Refiro-me a primeira deputada estadual negra no Brasil, a catarinense Antonieta de Barros, que dedicou toda a sua vida ao ensino da população carente e em busca do direito das mulheres. Ela não se contentou apenas com seu crescimento pessoal, já que mesmo de família humilde conseguiu frequentar a escola. Seu objetivo era que as populações carentes tivessem a mesma oportunidade, por isso abriu um curso voltado a formação desta população. Se nos dias de hoje, esta ainda é uma pauta difícil, é possível compreender o motivo de minha admiração ao imaginar que ela fez isso na primeira metade do século XX. Jarid Arraes (2017) a colocou no rol das *Heroínas Negras Brasileiras*<sup>22</sup> e, em cordel, disse:

Pois não era só mulher  
O que já era difícil  
Era negra num passado  
De racismo, de suplicio  
Bem pior que atualmente  
E sem sucesso propício.

[...]  
Por inteira a sua vida  
Viveu como educadora  
Jornalista ou deputada  
Se manteve ensinadora  
Com lições educativas  
E também libertadoras.

As palavras que usou  
Espalhou pela nação  
E com tudo semeou  
A melhor revolução  
Pelo espaço feminino  
Pela sua Negra Ação. (ARRAES, 2017, p.18 e 21)

---

<sup>22</sup> Nascida em Juazeiro do Norte (CE), em 12 de fevereiro de 1991, Jarid Arraes, antes de alcançar a fase adulta, nunca havia ouvido falar de uma mulher negra que tivesse importância na História brasileira. Este incômodo a levou a pesquisar para reencontrar suas raízes afro-brasileiras. Atualmente, a escritora e cordelista dedica suas publicações a retirar essas heroínas negras, como ela mesmo chama, do esquecimento. Suas biografias em poesia de cordel já se encontram presentes até na Biblioteca do Congresso estadunidense.

## 2.2 O negro e a representatividade

Assim como Jarid, até à idade adulta eu nunca tinha ouvido falar em figuras negras que houvessem tido uma contribuição expressiva para a nossa História, principalmente mulheres. Hoje percebo isso como uma falha em meu processo escolar, mas não culpo nenhum professor em particular. Enxergo que esta é uma falha institucional, no mais, não tive a sorte de encontrar uma Mundinha antes em meu caminho.

Para meu espanto, na busca por minhas origens afro-brasileiras, descobri que já conhecia sim alguns expoentes de nossa cor. Machado de Assis, Gonçalves Dias, Mário de Andrade, Monteiro Lobato, Chiquinha Gonzaga, Nilo Peçanha, Virgínia Bicudo e outros<sup>23</sup>. Todos estes tiveram sua origem e identidades negados, “tornando-se” brancos para que pudessem ser aceitos por nossa sociedade.

Esta prática desenvolveu uma doentia busca por um Ideal de Ego (SOUZA, 1983), a brancura, entre a população de cor, fazendo com que renegassem suas origens, histórias, tradições, e até seu próprio corpo.

No seio da população africana e seus descendentes, a preocupação com a escolaridade dos filhos era frequente, inclusive por parte daqueles que não lograram sucesso nesse campo, notadamente os que foram escravizados, e a cada geração pode-se constatar um avanço significativo nos anos de escolaridade. Os meios para que isso se realizasse, muitas vezes, foram resultados de esforços grandiosos, subvertendo a ordem vigente que colocava os negros em situação desfavorável, frente às camadas dominantes da sociedade.

[...] Assim, tendo em conta que as “possibilidades” de acesso à escola, para os não brancos, estavam condicionadas às de inserção social e no mundo do trabalho, e estas eram poucas frente ao número existente de negros no conjunto da população, podemos ajuizar que realizar uma trajetória de formação escolar capaz de culminar em um curso superior, exigia dos não brancos diversas estratégias, como distanciar-se da cultura de seu grupo familiar e a autonegação estética, para citar alguns mecanismos internos aos indivíduos passíveis de ocorrer mesmo sem que houvesse uma consciência disso [...]. (BARBOSA, 2013, p.266-267)

Este processo de branqueamento e apagamento de nossas raízes, cultura e história, já serviriam para justificar a existência e necessidade da lei 10639/2003, que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Podemos dizer que a sanção Lei 10639/03 e a aprovação das suas diretrizes curriculares nacionais são resultados de um longo processo histórico e político e da luta antirracista. Dessa forma, significam não somente a possibilidade de construção da justiça social, mas também a efetivação de uma justiça cognitiva. (GOMES, 2012c, p.7)

---

<sup>23</sup> No ano de 2007, a Secretaria de Cultura da Prefeitura de São Paulo expôs banners de 5 metro, fixados a fachadas de edifícios espalhados pela cidade, as fotos de 20 personalidades negras que foram “branqueadas” pela nossa História.

Posso dizer também que o trabalho de militância de Mundinha Araújo e de tantos outros, citados ou não neste trabalho, semearam a indispensabilidade de que uma lei como a 10639/03 fosse aprovada. Após 15 anos desta lei ser sancionada, ainda existem pessoas ligadas ao processo de ensino/aprendizagem que ignoram seu conteúdo, e assim sua própria prática. Podemos

[...] constatar a existência de dois grupos: um que se diz contrário à inclusão dessa disciplina e outro composto pelos que concordam com tal iniciativa. Os professores contrários à Lei justificam-se argumentando que essa prática iria gerar uma discriminação, enfatizando que de repente nós vamos ter a ditadura das minorias. Observa-se que, na percepção do professor, falar sobre temas que destaquem a contribuição do povo negro para a formação do Brasil é o que gera a discriminação. [...] alguns docentes que se mostram favoráveis a essa lei. Um professor enfatiza a necessidade de que a História deixe de ser ensinada privilegiando a história europeia. Compreende que a formação econômica, social e política do Brasil recebeu a influência de povos de outros continentes, como o africano. [...] Compreende-se que o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana pode contribuir para a afirmação da identidade do aluno negro, que passa a ver que os africanos não nasceram escravos, e que o continente africano também tem um passado econômico, social e cultural. (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p.325-326)

Meu objetivo não é tanto discutir a lei em si e o que vem ocorrendo após a sua implementação, mas, principalmente, percorrer os movimentos, reivindicações e lutas que culminaram na indispensabilidade de sua aprovação. Como o exemplo de Mundinha, uma mulher negra que ousou cogitar que a História deste país poderia ter outros contornos, fez questão de apresentar essas novas vozes para o maior número de pessoas que conseguisse. A potência desta intelectual negra é tanta que sua fala ecoou até mim.

É graças a lei 10639/2003 que este trabalho é possível e que a escolha pela Mundinha Araújo é plausível. Foi por meio de sua aprovação que o olhar acadêmico foi se transformando e a intelectualidade negra ganhando luz. Várias biografias e trajetórias ressurgiram do esquecimento contando uma nova História, que por muito tempo negamo-nos a conhecer. Incluir a história e cultura dos africanos e afro-brasileiros no currículo escolar apresentou-se sempre como uma demanda popular, mas não acadêmica. Esta última teve que se adaptar. O que ainda vem fazendo até hoje. Tendo iniciado minha formação superior no ano de 2006, não me recordo de nenhuma discussão sobre o tema durante toda a graduação. Foram as minhas necessidades enquanto educadora que me fizeram tomar conhecimento da referida lei e a buscar meios de colocá-la em prática.

Por mais que ainda tenhamos resistência em relação ao teor dessa Lei que altera a LDB e suas Diretrizes Curriculares, e por mais que o seu cumprimento ainda esteja aquém do esperado, é preciso reconhecer que a sua aprovação tem causado impactos

e inflexões na educação escolar brasileira, como: ações do MEC e dos sistemas de ensino no que se refere à formação de professores para a diversidade etnicorracial; novas perspectivas na pesquisa sobre relações raciais, no Brasil; visibilidade à produção de intelectuais negros sobre as relações raciais em nossa sociedade; inserção de docentes da educação básica e superior na temática africana e afrobrasileira; ampliação da consciência dos educadores de que a questão etnicorracial diz respeito a toda a sociedade brasileira, e não somente aos negros; e entendimento do trato pedagógico e democrático da questão etnicorracial como um direito. (GOMES, 2011, p.2)

Para entender e alcançar as conquistas atuais obtidas pela população negra é preciso retomar o período compreendido como pós-abolição e refazer os passos de luta e contestação acionados por eles. Foi neste terreno que se desenvolveu a utópica ideia de que no Brasil a *democracia racial* havia funcionado – expressão atribuída a Gilberto Freyre<sup>24</sup>, mesmo não constando em suas publicações – e que todos tinham o mesmo acesso a oportunidades e direitos. A intervenção social que Mundinha realizou no Maranhão foi eficaz em demonstrar que isto não acontecia na prática, principalmente para o negro que reforçasse e exibisse sua racialidade.

No Brasil, o liberto entra em pé de igualdade em uma sociedade onde ele é tratado imediatamente como igual [...]. No Brasil, não somente o preconceito de raça não existe e as uniões frequentes entre cores diferentes formaram uma população mestiça numerosa e importante; sobretudo estes negros forros, estes mestiços, misturaram-se inteiramente à população branca [...]. Não é apenas à mesa, no teatro, nos salões, em todos os lugares públicos; é também no exército, na administração, nas escolas, nas assembleias legislativas, que encontram-se todas as cores misturadas em pé de igualdade e de familiaridade a mais completa [...]. O escravo propriamente não é em lugar algum considerado uma besta, como um ser inferior que se utiliza: é o trabalhador preso ao solo em condições sempre mais doces que aquelas de muitos de nossos assalariados da Europa. (COUTY apud AZEVEDO, 2004, p.67)

Esta fala de Louis Couty<sup>25</sup> não passa ilesa de críticas, nem quando foi proferida, em 1881, menos ainda nos dias atuais. Afinal, o direito de se ver representado em todos os campos e aspectos da sociedade ainda é uma demanda dos movimentos negros. E parte desta

---

<sup>24</sup> A obra deste pernambucano, *Casa Grande & Senzala* (1933), é considerada uma das mais representativas sobre a formação da sociedade brasileira. Em vez do registro cronológico de guerras e reinados, Freyre passou a estudar o cotidiano por meio da história oral, documentos pessoais, arquivos públicos, de jornais e fontes até então ignoradas. Além disso, utilizou conhecimentos da sociologia e antropologia para interpretar fatos de uma maneira mais profunda.

<sup>25</sup> Médico, pesquisador, publicista, chegou ao Brasil em 1879 para ser professor do curso de Biologia Industrial na Escola Politécnica do Rio de Janeiro e em seguida tornou-se pesquisador no Museu Nacional.

luta perpassa pela implementação de políticas de ações afirmativas<sup>26</sup>. Por isso, uma das minhas preocupações enquanto docente [e cidadã] é contribuir para o fortalecimento e desenvolvimento das identidades individuais. Para além, pensando na questão da representatividade, busco fazer uso da minha estética e postura neste sentido.

O cenário político brasileiro, no início do século XX, não se apresentava favorável a inserção da população negra em seu seio. Tanto a Revolução de 30 quanto o Estado Novo não suplantaram um regime democrático, pois o que vigorava no Brasil durante a Primeira República era uma política oligárquica e excludente, que atendia a seletos e autoritários grupos sociais, a elite aristocrática, o coronelismo. Salientando que as defesas da imigração europeia para fins de branqueamento só foram deixadas de lado em decorrência do nazismo e da Segunda Guerra Mundial, porém ideias eugênicas já haviam se espalhado no imaginário brasileiro.

O Brasil chegou ao fim do regime colonial com a maioria da população excluída dos direitos civis e políticos, sem contar que os escravizados viviam na condição de não-humanos.

O negro saiu da abolição e da República Nova, classificado como cidadão de segunda categoria. É uma dívida histórica nacional via educação. Na Universidade que só se vê pessoas brancas, percebe-se que ela precisa de cotas. Essa Universidade precisa se colorizar, esteticamente e politicamente. As elites patrimonialistas sempre copiaram as diferentes classes sociais, por compadre e por casamento e sempre geriram o Estado como objeto de patrimônio. Assim neste país, a cor é patrimônio! Quando se nasce com a cor clara, a vantagem patrimonial seja pobre ou rico, é evidente. Nascer com a cor clara não será discriminado quando for procurar um emprego, em nenhuma situação dentro dessas relações sociais, isso porque, ainda que pobre, a “brancura” da pele ou a claridade da pele, lhe dá uma vantagem patrimonial. Só pode saber o que é ser pobre, negro e mulher, por exemplo, quem nasce com essa cor, que é discriminado desde a infância. (SODRÉ, 2012)

É para combater esta discriminação que surge na infância e se perpetua pela fase escolar que busco desenvolver minhas práticas em sala de aula, objetivando construir com os alunos uma perspectiva de História inclusiva, que os contemplem enquanto indivíduos únicos e sujeitos históricos.

---

<sup>26</sup> Pela definição de Ana Paula Lacerda Dornelles: “ações afirmativas são providências públicas ou privadas, de caráter obrigatório ou voluntário, para a promoção da cidadania e inclusão social, servindo, portanto, para efetivar o Estado Democrático de Direito e o princípio da igualdade, visto este como igualdade de oportunidades, consideração, respeito e participação nos debates políticos. Seu objetivo é a eliminação das desigualdades sociais que excluam ou inferiorizam determinados grupos sociais, considerados minorias. Nesse caso, entram as desigualdades por raça, gênero, orientação sexual, religião, deficiência física ou mental, além de indígenas.” (DORNELLES, 2010, p.29)

### 2.3 O saber e outras vozes

A colonização foi muito além da exploração física, impingiu um padrão de poder eurocêntrico, capaz de classificar socialmente a população mundial de acordo com a raça. Importante destacar que a dualidade existente entre nós/eles – eu/outro – não caracteriza uma coexistência pacífica. A brutal hierarquia que se impõe na política de privilégios advém desta característica. De acordo com Kabengele Munanga (2000), tanto faz utilizar os conceitos históricos de raça ou de etnia, pois a ideologia de dominação e exclusão faz com que os dois sirvam ao racismo. Sendo raça um conceito social, só pode gerar um problema da mesma natureza: o racismo. Esta dominação mental estabeleceu um padrão de pensamento hegemônico, a *colonialidade do saber*. Aníbal Quijano (2005) explica como o conceito de raça – racialidade – aparece com a modernidade e a integração da América ao cenário da História Mundial.

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. [...] A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: *índios*, *negros* e *mestiços*, e redefiniu outras. Assim, termos como *espanhol* e *português*, e mais tarde *uropeu*, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. (QUIJANO, 2005, p.227-228)

A classificação social com base na identificação racial surge para legitimar a dominação imposta. Era ao redor dos negros que girava toda a economia colonial, tornaram-se a raça mais explorada, também a mais importante. No contraponto, os dominantes se autodeclararam brancos, constituindo a legitimidade da exploração, estabelecendo seus privilégios.

Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dela passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o interssexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. (QUIJANO, 2005, p.228)

Esta característica fez com que, mesmo após desvencilhar-se da dominação direta e física, a população negra continuasse a ser vista como inferior. A *colonialidade do saber* é

apresentada por Aníbal Quijano como uma prática eurocêntrica que exclui as narrativas dos povos oprimidos e colonizados, menosprezando suas histórias e culturas. Esta forma de pensar se apresenta tão incutida na sociedade que muitos consideram o padrão branco europeu como referência a ser seguida, enquanto os “outros”, indígenas e negros, seriam mentalmente inferiores.

A classificação racial da população desenvolveu a premissa de que o trabalho pago seria um privilégio dos brancos. Posteriormente, esta mentalidade também desenvolveu uma própria hierarquia sobre o trabalho, ocupação e ofício. Quanto mais especializado e valorizado o trabalho, menos negros. Restringiu-se desta forma, o acesso à educação, instrução e qualificação da população de cor. É esta colonialidade do poder capitalista mundial que permite, ainda hoje, que negros – mas, principalmente negras –, recebam valores menores do que pago aos trabalhadores brancos pela execução do mesmo. É esta mesma colonialidade que Mundinha busca combater ao escrever outra história, ao dar voz aos explorados e subalternizados contribuindo para que suas lutas e conquistas se tornem visíveis, ao evidenciar o agenciamento da população negra.

Por razões históricas, a trajetória do negro no Brasil atravessou um processo de exclusão econômica, educacional e cidadã, que se refletiu na qualidade da inserção do negro nos espaços de poder, nas decisões políticas e nos campos de construção do saber. A compreensão de que os espaços de exclusão da sociedade brasileira não necessariamente dialogam ou discutem estratégias comuns faz com que, para cada espaço de exclusão do negro, seja necessária uma reflexão diferenciada. (SOARES, 2016, p.74)

Este trabalho caminha como Mundinha, ou seja, na contramão da colonialidade do poder e saber. E busca demonstrar que brechas neste tipo de pensamento já são acionadas pelos movimentos negros brasileiros há muito tempo. O fortalecimento de uma identidade calcada na ancestralidade africana, o assumir-se negro tendo consciência de sua história e potência, a luta por equidade assumindo suas diferenças e competências, tendo por base que “a ‘diferença’ é importante porque é essencial ao significado; sem ela, o significado não poderia existir” (SAUSSURE *apud* HALL, 2016, p.153). Ainda considerando o que diz o russo Mikhail Bakhtin sobre a importância da “diferença” para o diálogo com o “outro”, pois somente através dela seria possível construir significados.

Parece-me que esta seja a proposta da lei 10639/2003, ao caminhar para um currículo escolar que combata o daltonismo cultural, que dialogue com o outro e contribua para a

construção de significados que façam sentidos para todos os sujeitos envolvidos, não negando a nenhum deles o papel de protagonista.

O daltonismo cultural tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias ou a não colocá-las em evidência na sala de aula por diferentes razões: a dificuldade e falta de preparo para lidar com estas questões, o considerar que a maneira mais adequada de agir é centrar-se no grupo “padrão”, ou, em outros casos, por, convivendo com a multiculturalidade quotidianamente em diversos âmbitos, tender a naturalizá-la, o que leva a silenciá-la e não considerá-la como um desafio para a prática educativa. (CANDAUI, 2010, p. 27)

Busco o desenvolvimento de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela sociedade intitulada branca. Caminharei na pretensão da decolonialidade. Concordo com a professora Anete Abramowicz, que tem seu trabalho voltado para o estudo sobre políticas e práticas da diferença, de que

Não basta dizer aos professores que sejam tolerantes e que respeitem a dimensão da diversidade de nosso país, frase tão em voga em tempos neoliberais. É preciso ir além, não há nada a tolerar na medida em que não há hierarquias nas diferenças, não há a norma, ou normal, ou seja, fazer educação no mote da diferença, não é acolher, tolerar, é produzir todo o tempo a diferença. (ABRAMOWICZ, 2012, p.8)

Para além de enxergar as diferenças, é preciso reconhecer o papel dela na instituição de hierarquias por meio da alteridade. E que este discurso se apresenta tão subjetivamente em nossa sociedade, que acabamos por reproduzi-lo sem nos darmos conta. Stuart Hall (2016) nos traz alguns questionamentos acerca dos espaços deste e de outros conceitos em nossa vivência.

Por que a “alteridade” é um objeto de representação tão atraente? O que a marcação da diferença racial nos diz sobre a representação como prática? Por meio de quais práticas representacionais a diferença racial, étnica e a “alteridade” ganham significado? Que “formas discursivas”, repertoriais ou regimes de representação são utilizados pela mídia quando representa a “diferença”? Por que uma dimensão dela – por exemplo, “raça” – é atravessada por outras perspectivas, tais como sexualidade, gênero e classe? Como a representação da “diferença” relaciona-se com as questões de poder? (HALL, 2016, p.152)

É possível perceber que quanto mais diversa e heterogênea se torna a sociedade, mais marcações são acionadas para assegurar a superioridade de alguns, poucos, em relação a outros.

Desta forma, também precisamos ter em mente a questão da interseccionalidade e como ela estratifica ainda mais as diferenças. É pensando nela que se dá meu fascínio e escolha por mulheres negras, periféricas, como Mundinha, que ousaram desafiar o *status quo*

militando não somente ao impor seus corpos em espaços que “não deveriam” ocupar, mas também através de palavras e ações, alçando seus pares.

Após décadas de políticas públicas discriminatórias, faz-se necessário inverter a lógica. Para fazer da diferença um valor é necessário entender os diversos sujeitos e suas experiências culturais individuais e coletivas, que são as formadoras de sua identidade.

Cabe ao educador e à educadora compreender como os diferentes povos, ao longo da história, classificaram a si mesmos e aos outros, como certas classificações foram hierarquizadas no contexto do racismo e como este fenômeno interfere na construção da autoestima e impede a construção de uma escola democrática. É também tarefa do educador e da educadora entender o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra. (GOMES, 2003, p.77)

No Brasil, uma importante virada político-ideológica dos movimentos negros ocorre a partir da criação do Movimento Negro Unificado, em 1978. Em plena ditadura, mas no período chamado de reabertura democrática, quando demandas sociais e políticas começaram a ganhar espaço na sociedade civil. Nesse momento, o MNU buscava lançar luz para o papel do negro na história do país. Uma das pautas foi reivindicar políticas de acesso e valorização da educação, visto que a população negra é, historicamente, minimizada na conjuntura social. A partir das décadas de 1970 e 1980, adicionar ao currículo escolar informações sobre as raízes culturais da população negra, denominados, primeiramente, de estudos africanos, adquirem grande importância para a formação da criança negra, ao incluí-los como sujeitos na História do Brasil e na da África.

Assim, nas primeiras décadas do século passado, a grande preocupação dos afrodescendentes era com a própria educação. No entanto, à partir da década de 70, passamos também, a reivindicar do sistema educacional formal e da sociedade brasileira, o reconhecimento da nossa cultura, do nosso modo de ser e da nossa história, da nossa cidadania, e reclamar dos abusos que sofremos porque somos o que somos. (GOMES, 2002, p.9)

No capítulo anterior foi possível enxergar a estreita relação de Mundinha com as entidades, organizações do movimento negro espalhadas pelo país. Mesmo que ela e demais membros não tenham aceitado transformar o CCN em uma “filial” do MNU, as pautas e práticas traçadas estavam alinhadas, como expressado na preocupação do órgão maranhense com a Educação, inclusive nos níveis escolares. Mais uma vez reforçando porque a atuação desta intelectual negra se torna tão importante no contexto do ProfHistória e da necessidade de me inspirar na prática de Mundinha na busca por um ensino de História antirracista e

inclusivo, que escape dos perigos da História única e desperte no aluno o orgulho de ser quem é, consciente da potência de seu agenciamento.

É neste cenário que ganham forças as políticas de ações afirmativas, ou de discriminação positiva. Discriminar significa diferenciar e, em certos casos, é preciso discriminação para que se produza a igualdade. Trata-se do reconhecimento da igualdade como síntese das diferenças. Neste campo, a meu ver, Mundinha buscou tecer seu trabalho e pesquisa. Mesmo que ela não acione os conceitos diretamente, é isto que ela vem fazendo a partir do fim da década de 1970, trazendo novos sujeitos a história, discriminando o papel da população negra no contexto da sociedade brasileira.

As medidas de ação afirmativa não ferem a universalidade de direitos? Na verdade, tais medidas ferem não a universalidade de direitos, e sim uma concepção perversa de igualdade que é expressa pelo chamado Princípio de Pareto, segundo o qual é inadmissível qualquer transferência de patrimônio que afete o privilégio, ainda que de uma única pessoa. Uma das inúmeras consequências do princípio é o veto a qualquer redistribuição de renda, de terra, de patrimônio intelectual – exceto quando ela se dá pelo mercado e pela livre competição. Mas para socialistas e mesmo para liberais humanistas a autêntica igualdade universal não implica tratar desiguais como se fossem iguais. Ela se expressa no imperativo socialista clássico e ainda atual: “De cada um segundo sua capacidade, e a cada um segundo sua necessidade”. Desse imperativo significa que o acesso igual à escola significa elevadores e livro em braile para deficientes, que o acesso igual à saúde significa professores multilíngues para indígenas, e igualdade entre gêneros significa creches para mulheres no local de trabalho. (ALMEIDA, 2007, p.101)

Os movimentos de ações afirmativas buscam combater a discriminação e a segregação forçando a sociedade a refletir e se posicionar frente a desigualdade social e ao racismo.

O racismo, por vezes velado, impele os negros a silenciarem em casos de ataque por serem, primeiramente, acusados de vitimismo. Ao relatarem o preconceito sentido, quebram a ilusória harmonia de nossa sociedade. Mundinha sentiu este racismo quando, ainda jovem, decidiu assumir sua ancestralidade e romper com o padrão branqueador que lhe impuseram. Nem sua família entendeu que não eram apenas seus cabelos e vestes que estavam alcançando a liberdade.

Pode-se dizer que a maioria quer um país sem problemas raciais: para uns, isto significa fazer “desaparecer” os negros, ou que eles “embranqueçam”, ou sejam embranquecidos; para outros, o respeito à diferença de brancos, negros, indígenas, orientais; para outros, ainda, a mestiçagem é que redimiria a todos... (PEREIRA, 2003, p.465)

## 2.4 A luta de todos

Não é ignorando a existência e presença da população negra e da herança africana que alcançaremos o fim do racismo. Pelo contrário. É escancarando suas práticas e chamando a população como um todo para o diálogo, como ressaltou Mundinha, que esta questão começará a ser tratada. O racismo não é um problema dos negros, mas, sobretudo, dos brancos que o perpetuam gozando dos privilégios, palpáveis ou não, que estes lhes proporcionam. Educar nossa sociedade para as relações étnico-raciais tornou-se temática urgente. Não vou negligenciá-la.

O liberalismo trouxe a ideia de equidade, mas ela não garante a igualdade social, só fundamenta a justificação do capitalismo na desigualdade natural entre os seres. E por este motivo, não pode ser ele considerado como excludente em relação aos subalternizados.

Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afrobrasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados. (BRASIL, 2004)

A existência de classes sociais minoritárias é condição *sine qua non* para que existam as desigualdades, bases sobre as quais se alimentam, e também reforçam, as práticas capitalistas. O racismo no Brasil não é uma invenção. Por isso, tratar desiguais como iguais só faz reforçar a desigualdade.

A questão sobre as ações afirmativas já foi amplamente tratada no Brasil desde a Conferência de Durban<sup>27</sup>, em 2001. Tendo inclusive sido pauta de discussão no Supremo Tribunal Federal. Na ocasião, o historiador Luiz Felipe de Alencastro emitiu o parecer.

Os ensinamentos sobre nosso passado, referem-se à densa presença da população negra na formação do povo brasileiro. Todos nós sabemos que esta presença

---

<sup>27</sup> A I Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância ocorreu em Durban, na África do Sul, entre 31 de agosto e 8 de setembro de 2001, reunindo 173 países, 4 mil organizações não governamentais (ONGs) e um total de mais de 16 mil participantes. Edna Roland, brasileira, mulher, negra e ativista, foi a relatora geral da Conferência, representando também as minorias vítimas de discriminação e intolerância. Ao fim da Conferência, foram elaboradas uma Declaração e uma Plataforma de Ação, a fim de direcionar esforços e concretizar as intenções da reunião. No Brasil, a chamada “Declaração de Durban” influenciou diversas áreas, entre elas, o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que passou a utilizar o critério de autodeclaração de Cor/Raça em suas entrevistas. O Estatuto da Igualdade Racial também é um dos resultados da Conferência. A Declaração de o Plano de Ação de Durban garante a proteção de afrodescendentes, povos indígenas, migrantes, mulheres, crianças, pessoas portadoras de HIV/AIDS e de deficiência; reconhece a discriminação múltipla ou agravada, reafirma a incompatibilidade entre democracia e racismo; ressalta a promoção dos direitos à saúde, à educação e outros direitos econômicos, sociais e culturais; ressalta a necessidade da implementação de ações afirmativas, da produção de dados desagregados e de indicadores para medir a desigualdade racial, da participação da sociedade civil e da cooperação internacional.

originou-se e desenvolveu-se na violência. Contudo, a extensão e o impacto do escravismo não tem sido suficientemente sublinhada. [...]

Na realidade, nenhum país americano praticou a escravidão em tão larga escala como o Brasil. Do total de cerca de 11 milhões de africanos deportados e chegados vivos nas Américas, 44% (perto de 5 milhões) vieram para o território brasileiro num período de três séculos (1550-1856). [...]

Durante estes três séculos, vieram para este lado do Atlântico milhões de africanos que, em meio à miséria e ao sofrimento, tiveram coragem e esperança para constituir as famílias e as culturas formadoras de uma parte essencial do povo brasileiro. [...]

Resta que este crime coletivo guarda um significado dramático: ao arrepio da lei [uma vez que o comércio atlântico de africanos estava proibido desde 1831 e que o artigo 179 do *Código Criminal*, de 1830, punia o ato de “reduzir à escravidão a pessoa livre que se achar em posse de sua liberdade”], a maioria dos africanos cativados no Brasil a partir de 1818 -, e todos os seus descendentes -, foram mantidos na escravidão até 1888. Ou seja, boa parte das duas últimas gerações de indivíduos escravizados no Brasil não era escrava. Moralmente ilegítima, a escravidão do Império era ainda -, primeiro e sobretudo -, ilegal. Como escrevi, tenho para mim que este pacto dos sequestradores constitui o pecado original da sociedade e da ordem jurídica brasileira.

Firmava-se duradouramente o princípio da impunidade e do casuísmo da lei que marca nossa história e permanece como um desafio constante aos tribunais e a esta Suprema Corte. Consequentemente, não são só os negros brasileiros que pagam o preço da herança escravista. [...]

Nascidas no século XIX, a partir da impunidade garantida aos proprietários de indivíduos ilegalmente escravizados, da violência e das torturas infligidas aos escravos e da infracidadania reservada aos libertos, as arbitrariedades engendradas pelo escravismo submergiram o país inteiro.

Por isso, agindo em sentido inverso, a redução das discriminações que ainda pesam sobre os afro-brasileiros -, hoje majoritários no seio da população -, consolidará nossa democracia. (ALENCASTRO, 2010)

As primeiras medidas relacionadas a implementação de ações afirmativas para a população negra foram tomadas no governo Fernando Henrique Cardoso. Mas, pensando em que consiste este tipo de política, podemos remontar ao Governo Vargas e a Lei dos 2/3<sup>28</sup> como primeira iniciativa de discriminação positiva no Brasil. A política trabalhista de Vargas, de acordo com Amauri Pereira, transformou os cidadãos de segunda classe, majoritariamente negros, em suporte do Estado novo. Ainda que num contexto mais amplo, elas tenham se tornado populares a partir do fim da política de Bem-Estar Social implementadas por Ronald Reagan e Margareth Thatcher.

Com a abolição e a ideia de meritocracia, criou-se o imaginário de estabelecer exceções como regras, fazendo com que as figuras negras que alcançassem a ascensão social servissem para representar que os demais não conseguiram por falta de esforço e

---

<sup>28</sup> O Decreto 20.291, de 12 de agosto de 1931, trazia na redação de seu artigo 1 que “afim de que todos os indivíduos, empresas, associações, sindicatos, companhias e firmas comerciais ou industriais que exploram qualquer ramo de comércio ou indústria ocupem, entre os seus empregados, de todas as categorias, dois terços, pelo menos, de brasileiros natos”. Posteriormente, a mesma regra foi aplicada na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), no capítulo “Da Nacionalização do Trabalho”, artigo 352.

determinação, tornando a desigualdade uma inaptidão individual. Fazendo das exceções a regra.

O branco é, foi e continua sendo a manifestação do Espírito, da Ideia, da Razão. O branco, a brancura, são os únicos artífices e legítimos herdeiros do progresso e desenvolvimento do homem. Eles são a cultura, a civilização, em uma palavra, a “humanidade”.

O racismo esconde assim seu verdadeiro rosto. Pela repressão ou persuasão, leva o sujeito negro a desejar, invejar e projetar um futuro identificatório antagônico em relação à realidade de seu corpo e de sua história étnica e pessoal. (COSTA *apud* SOUZA, 1983, p.5)

É esta visão que busco combater com este trabalho. A ideia de que a brancura é um ideal a ser alcançado e de que nós negros sempre estaremos um passo atrás, mesmo que tentemos embranquecer. O objetivo desta pesquisa e da oficina educativa que proponho é mostrar como a presença e participação da população negra foi vital para a História do Brasil, que somos todos agentes no microcosmo em que orbitamos e que estas múltiplas individualidades são a constituição básica deste país. No fim, compreender que nossas vidas importam e devemos ter orgulho não só de nossas trajetórias, mas daqueles que caminharam para que chegássemos aqui... nossos passos vêm de longe!

O Teatro Experimental do Negro (TEN), uma das muitas formas de organização dos movimentos negros, entre 1944 e 46, realizou pequenas campanhas de alfabetização e cursos de iniciação cultural. O TEN e um de seus idealizadores, Abdias do Nascimento, utilizaram da efetividade da questão racial para pressionar a alcançar espaços, já que, de forma geral, pelo menos publicamente, busca-se evitar posicionamentos contundentes que fossem remetidos a questões raciais. Este mesmo silenciamento pode ser verificado no Legislativo por ocasião das discussões do Projeto de lei 259/1999, que após aprovado se tornou a lei 10639/2003. Muitos parlamentares se omitiram da discussão, talvez, por considerar que a lei cairia em “letra morta”. A linha do politicamente correto, hoje, serve para passar por cima de pontos sensíveis e evitar trazer à baila assuntos necessários e existentes, como o racismo. A elite intelectual brasileira, até meados do século XX, tinha seu pensamento permeado pela raça, a construção de uma nação composta majoritariamente por afrodescendentes colocava-se como um dilema.

Baseada na pesquisa histórica recente sobre processos de racialização, [Hebe] Mattos afirma que, no máximo, ela teria engendrado uma espécie de ética do silêncio em relação à cor da população livre em situação formal de igualdade, mas que continuava estigmatizando todo aquele não branco que se aventurasse fora das suas redes de relação pessoal. (ABREU; MATTOS; DANTAS, 2016, p.322)

A partir da Conferência de Durban, alianças entre movimentos negros e sociais, setores governamentais, acadêmicos, mídia (ainda que parcamente) buscam dar visibilidade as questões raciais, porém visando apenas a materialidade do racismo, relegando suas dimensões históricas e simbólicas, ignorando as desigualdades geradas por ele.

Ao longo da primeira década do século XXI, os avanços nas relações etnicorraciais são expressivos, com a importante participação da escola na superação das dificuldades na construção da identidade etnicorracial, em decorrência do espaço escolar cotidianamente promover a inferiorização da população negra, de sua história, de seus ancestrais na formação da nação brasileira.

Em coro com as diretrizes curriculares, considero a escola o espaço privilegiado para a educação das relações etnicorraciais no combate aos estigmas e estereótipos que rotulam a população negra como “fracassada” e fadada ao insucesso. (NASCIMENTO, 2013, p.108)

É neste mote de problematizar e trabalhar as relações étnico-raciais dentro do espaço escolar que se coloca parte deste trabalho. O ambiente escolar é onde a maioria das pessoas, ainda na primeira infância, se compreende em sociedade. A escola foi historicamente um ambiente nocivo para a população negra, local onde ela logo se sentia inadequada e intrusa. Não é possível continuar achando que esta é uma prática normal, “brincadeira” de crianças. O preconceito racial é uma prática infiltrada na realidade escolar que precisamos combater urgentemente. Inspirei-me nas práticas de Mundinha, nos anos 1980, e me aventurei por outras possibilidades na busca por uma educação democrática, inclusiva e igualitária. Entendo que o acesso à educação era a principal forma de mobilidade social da população negra, mas não pode ser qualquer educação, como pregou Mundinha. A educação precisa favorecer o reconhecimento dos negros como parte integrante e fundamental da História deste país, devolvendo-os a humanidade e a ancestralidade.

Vale ressaltar que a episteme africano-brasileira se apoia no princípio de ancestralidade que se caracteriza por reverenciar as lideranças sacerdotais comunitárias que, através da tradição fonte cultural, se dedicaram em vida ao bem-estar familiar na manutenção e preservação dos valores e linguagens que sustentam o bem-estar e destino individual e coletivo. Ancestral é, portanto, aquele ou aquela que em vida deu continuidade e garantiu a expansão da memória da sua comunidade. Os ancestrais são lembrados e consagrados para depois em outro plano de existência continuar protegendo a existência e promovendo a alegria de sua gente. Enfim, é aquele que dedicou sua vida para garantir a continuidade da tradição. (LUZ, 2013, p.179)

A figura de Mundinha Araújo é emblemática, pois esta mulher negra e nordestina destinou toda a sua vida a busca do conhecimento e por um modo de fazer com que este fizesse sentido e desse significado a vida de outras tantas pessoas. Mundinha, ao pensar as cartilhas da série *Esta história eu não conhecia*, buscava tratar da questão da escravidão, da

negritude, do preconceito racial, de modo a elevar a autoestima da população negra. Ao tratar da vinda dos escravos, a luta da mulher negra, o estado do menor em condição de rua, a violência cotidiana etc, Mundinha e suas cartilhas davam nova ótica a realidades vividas por muitos de nós.

Mundinha contribuiu para que o negro enxergasse a posição de subalternizado em que fora colocado. Mas foi além. Criou mecanismos capazes de nos fazer enxergar que esta não era uma situação natural e estanque. Que a população negra é um robusto pilar na história do Brasil e que isso não se refere só ao passado. Que esta mesma população precisa e deve ocupar os espaços a que lhe são de direito e falar por si e para si. Ter orgulho de sua ancestralidade e herança africanas, compreendendo seu papel de luta e resistência, entendendo que a condição de passividade que lhe foi apregoada não bastou de uma tentativa de anular a sua enorme força. Mundinha escolheu caminhar uma vida combatendo o racismo, valorizando e fortalecendo as identidades negras. Espero que, com sua inspiração, eu consiga continuar no caminho de suas ações e possa me tornar um contínuo de sua luta.

### CAPÍTULO 3 – ESTA HISTÓRIA EU NÃO CONHECIA

Por ser um mestrado de cunho profissional, uma das bases do ProfHistória consiste em devolver para a sociedade proposições práticas que possam causar uma intervenção direta, principalmente no ambiente escolar.

De início não fazia ideia sobre que prática meu trabalho poderia render. Mas, mergulhando na vida de minha personagem, com o avançar das pesquisas, descobri que a resposta estava na própria Mundinha. Minha sede de busca também me fazia ansiar por novas histórias. E mais, fazer com que estas histórias, escondidas e esquecidas, ganhassem luz e alcançassem outras pessoas.

Os homens se educam à medida que, buscando sobreviver, criam, experimentam e transformam a natureza, ao tempo que são influenciados por esta. O processo de endoculturação<sup>29</sup> se dá através do aprendizado, (que por sua vez se processa de várias formas), da experiência pessoal do homem com o mundo e com o seu semelhante. É nesse processo que vai se dando a inserção dos indivíduos dentro de uma cultura. (MARIANO, 2013, p.247)

Da vontade de levantar histórias desconhecidas surgiu a ideia de confeccionar uma oficina. O modelo me agradou, mas também me fez tremer. Além de delimitar a temática e abordagens que adotaria, eu também dependeria da participação externa, e esta nunca é certa. Mais do que contar com a adesão e participação dos envolvidos, eu precisaria fazê-los sentirem-se componentes indispensáveis do processo de construção e reflexão. Algo que, infelizmente, não costuma ser presente no desenvolvimento escolar, pois

[...] a ausência de memórias e histórias de determinado grupo nas escolas dificulta as construções identitárias positivas pelos indivíduos deste grupo, a presença hegemônica de memórias e histórias de um grupo específico pode suscitar a construção de identidades que alimentem um sentimento de superioridade em relação aos outros grupos sub-representados nos currículos [escolares]. (PEREIRA, 2016, p.64)

É contra este tipo de educação hegemônica, focada em grupos minoritários, geralmente os vencedores, que reside a importância da lei 10639/03, a trajetória e militância de Mundinha Araújo e a realização desta dissertação.

---

<sup>29</sup> Ver melhor em OLIVEIRA, José Lisboa Moreira de. *O conceito antropológico de cultura*. Acesso em 12/07/2018. <<http://www.ucb.br/sites/000/14/PDF/OconceitoantropologicodeCultura.pdf>>.

### 3.1 Desabafo

Como parte do corpo docente da educação pública brasileira, no contexto do Estado do Rio de Janeiro, vivo numa incerteza e inconstância – e não me refiro aqui aos vários problemas salariais. A doutrina mercadológica da atual gestão da educação estadual pública é de otimização<sup>30</sup>. Na prática, isto consiste em aglomerar mais e mais alunos numa mesma classe, ao ponto de reunir quase cinquenta discentes numa mesma turma. Quem realmente entende e pensa educação, sabe que esta medida inviabiliza um ensino de qualidade.

De toda forma, o modelo ganhou espaço no estado e vem promovendo, em sequência, o fechamento de turmas e também turnos. A ação resulta, também, na criação de uma camada de profissionais excedentes. Forma-se uma espiral: menos números de turmas, mais alunos por sala de aula, menos professores regentes.

Resolvi abordar este tema por uma necessidade de desabafar e evidenciar como este e outros “ataques” à educação interferem diretamente em nossa prática profissional, atingindo até mesmo a saúde mental do trabalhador. Quando estas interferências ocorrem no momento em que procuramos crescer como profissionais, investindo na formação pessoal, como é o caso de cursar o Mestrado Profissional em Ensino de História, chego a pensar que estou trilhando o caminho errado e remando contra a maré. Por mais que eu esteja caminhando na direção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em termos legais, convém ressaltar que a Lei Federal nº 9.394, de 20/12/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como Lei Darcy Ribeiro, estabelece que a “educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Assim, é papel do Estado democrático facilitar o acesso à educação, investir na escola, para que esta instrumentalize e prepare crianças e jovens para as possibilidades de participação política e social. (PCN, 1998, p.19)

Pensando única e exclusivamente na educação e em como enxergo minha prática docente me convenço de que estou no caminho certo, por mais que ele se apresente árduo em certos momentos.

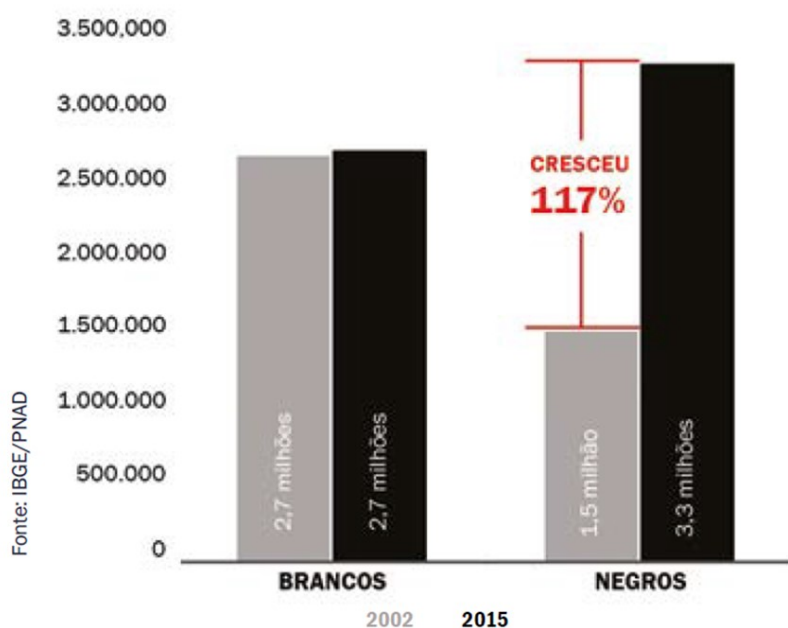
---

<sup>30</sup> Este cenário tornou-se evidente quando a pasta da Secretaria de Educação foi assumida por Vagner Victor, no Governo de Luís Fernando Pezão (PMDB). A mudança ocorreu em 2016, em meio a greve de professores e ocupação das escolas por parte dos estudantes secundaristas.

### 3.2 O sistema

Pensando na LDB e no que fazemos na prática, acredito que estejamos muito distantes de desenvolver plenamente o educando. Nosso sistema escolar atual está mais interessado em preparar alunos para serem aprovados nas provas de acesso ao Ensino Superior. Mesmo que, após ter ingressado na universidade, o discente se veja completamente despreparado para este nível de ensino. Perde o sistema educacional como um todo. Crianças e adolescentes veem minar seu interesse pelos estudos escolares por não se encontrarem reconhecidos em suas abordagens e temáticas. A Educação perde seu potencial agregador por não conseguir transmitir conhecimento e funcionalidade. No gráfico abaixo (CAMPELLO, 2017, p.48), é possível perceber que a população negra vem ampliando seu desempenho escolar, conforme dados obtidos entre 2002 e 2015. Ressalto que o período compreendido na análise já abarca a vigência da lei 10639/03 e a implementação de ações afirmativas:

#### Distribuição da população de 15 a 17 anos de idade segundo frequência escolar no ensino médio ou etapa posterior de ensino, por cor/raça



Fonte: *Faces da Desigualdade no Brasil* – Brasil, 2017

Retornando ao papel formador da educação, não acredito que esta instrumentalização seja possível sem enxergar as particularidades de cada escola e discente. Para compreender o macro, o aluno tem que ser capaz de se inserir no cenário e, para isso, uma boa forma é conhecer e entender o microcosmo em que vive. Se compreender como parte atuante da sociedade. Ter voz ativa na luta por direitos e não se ver como um mero repetidor automático de deveres.

Diante dessa conjuntura, há uma expectativa na sociedade brasileira para que a educação se posicione na linha de frente da luta contra as exclusões, contribuindo para a promoção e integração de todos os brasileiros, voltando-se à construção da cidadania, não como meta a ser atingida num futuro distante, mas como prática efetiva.

A sociedade brasileira demanda uma educação de qualidade, que garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem e na qual esperam ver atendidas suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas. (PCN, 1998, p.21)

É justamente pensando na qualidade da educação que busco oferecer aos alunos que se faz necessário a realização desta oficina educativa, que visa a construção de um saber voltado para a valorização das identidades individuais e o desenvolvimento de ações de combate ao racismo.

### **3.3 O embrião**

Durante o planejamento da oficina, por motivos do excedente profissional em decorrência da política estadual para a educação de otimização e redução de turmas, anteriormente mencionada, me vi dando aula para a Nova Educação de Jovens e Adultos (NEJA), Ensino Médio em modo de supletivo, praticado no noturno. Como esta era uma realidade nova para mim e não fazia ideia do que poderia colher desta experiência, não optei por estas turmas para desenvolver este trabalho. Em tempo, destaco que o tipo de construção que esta oficina educativa propõe pode ser realizada com qualquer série escolar, e mesmo fora das instituições formais de ensino. Pensei a oficina voltada para o extremo oposto do cenário do NEJA: escolhi trabalhar com os alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, com idades variando entre onze e treze anos.

Minha opção ocorreu ao pensar o conteúdo programático da série. É nesta entrada para o Fundamental II que ocorre a introdução aos estudos históricos. Para os estudantes, se entender como sujeito neste processo, compreendendo a sua atuação no microcosmo a que pertencem, ajuda não só a tornar a disciplina mais atrativa, como também a desenvolver a consciência de seu lugar enquanto cidadão.

Ensinar História é possibilitar ao aluno rever, desconstruir e construir novos olhares no que tange à história política, econômica, social e cultural do nosso país e do mundo. Mesmo que os livros didáticos e todo currículo escolar da Educação Básica Brasileira contemplem um currículo eurocêntrico, cabe ao historiador rever o seu planejamento, ou seja, buscar estratégias para cumprir o que nos é instituído; mas, ao mesmo tempo, não eximir os discentes de sua própria história. (BENTO; FERREIRA, 2016, p.101)

Mais do que trabalhar com os alunos para o fortalecimento de suas identidades individuais, a oficina precisaria extrapolar as paredes da sala de aula, quem sabe os muros da escola, pois

[...] o trabalho de afirmação e fortalecimento da identidade do negro, apesar de avançar lentamente, em especial, com as crianças do ensino fundamental. Este é um trabalho difícil de realizar porque envolve não somente a criança e a sua turma, mas a família, a comunidade escolar e a comunidade externa. (NASCIMENTO, 2013, p. 107)

É este olhar e abordagem diferenciada e sensível que procuro desenvolver em minha prática docente. Evito atuar como uma compiladora de informações, pois entendo que este não é o papel do professor. Como já abordado com Giroux, o trabalho docente deve ser entendido como atividade intelectual. Conceição Evaristo (1995) desenvolveu o conceito de *escrevivência*, que, de acordo com ela, traz as ideias de escrever, viver, se ver.

Usei “*escrevivência*” pela primeira vez em uma mesa de escritoras negras no seminário “Mulher e Literatura”. Terminei meu texto dizendo que a nossa *escrevivência* não é para adormecer os da Casa Grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.

Este termo nasce fundamentado no imaginário histórico que eu quero borrar, rasurar. Esse imaginário traz a figura da “mãe preta” contando histórias para adormecer a prole da Casa grande.

[...] Quero rasurar essa imagem da “mãe preta” contando história. A nossa “*escrevivência*” conta as nossas histórias a partir das nossas perspectivas, é uma escrita que se dá colada à nossa vivência, seja particular ou coletiva, justamente para acordar os da Casa Grande.

[...] De certa forma, todos fazem uma *escrevivência*, a partir da escolha temática, do vocabulário que se usa, do enredo a partir de suas vivências e opções. A minha *escrevivência* e a *escrevivência* de autoria de mulheres negras se dá contaminada pela nossa condição de mulher negra na sociedade brasileira. (EVARISTO *apud* LIMA, 2017)

É nesta linha de falar a partir das próprias vivências que desenvolvo este trabalho e as atividades da oficina, considerando as escrevivências e autorias dentro de sala de aula. Foi pensando nos impactos desta minha autoria que este trabalho foi tomando forma, sendo Conceição Evaristo mais uma das Intelectuais Negras que me encantaram neste trajeto, pois

Talvez o primeiro sinal gráfico, que me foi apresentado como escrita, tenha vindo de um gesto antigo de minha mãe. Ancestral, quem sabe? [...] Ainda me lembro, o lápis era um graveto quase sempre em forma de uma forquilha, e o papel era a terra lamacenta, rente as suas pernas abertas. [...] E de cócoras, com parte do corpo quase alisando a umidade do chão, ela desenhava um grande sol, cheio de infinitas pernas. [...] Na composição daqueles traços, na arquitetura daqueles símbolos, alegoricamente ela imprimia todo o seu desespero. Minha mãe não desenhava, não escrevia somente um sol, ela chamava por ele, assim como os artistas das culturas tradicionais africanas sabem que as suas máscaras não representam uma entidade, elas são as entidades esculpidas e nomeadas por eles. [...] Foi daí, talvez, que eu descobri a função, a urgência, a dor, a necessidade e a esperança da escrita. É preciso comprometer a vida com a escrita ou é o inverso? Comprometer a escrita com a vida? (EVARISTO, 2005, p.16-17)

Esta passagem de Conceição Evaristo é um bom exemplo de como ignoramos saberes tão essenciais apenas por não serem oriundos academicamente. Talvez, esta reflexão responda ao questionamento, feito no início desta dissertação, sobre famílias iletradas que produzem descendentes cada vez mais escolarizados. Enxergando os saberes como complementares e não os hierarquizando se mostra como um caminho para fazer da escola, e do ensino, algo significativo na experiência de vida dos que por ela passam.

A ação de pensar e produzir conhecimento [...] implica em problematizar o vivido e já pensado; atualizar e, se necessário e possível, ressignificá-lo; questionar, compreender e provocar o presente, o ainda não explicável; historicizar e interpretar pensamentos e conhecimentos já construídos; enfrentar dramas humanos, sociais; e, quiçá, projetar, desenhar sonhos, utopias, projetos, distopias etc. (SANTIAGO, 2017, p.55)

Utilizar uma Intelectual Negra tão forte e ao mesmo tempo desconhecida, como é o caso de Mundinha Araújo, também é uma bandeira que levanto, indo contra esta invisibilidade de nossa sociedade que acomete a tantas outras mulheres negras.

Tal invisibilidade, pois, não é ingênua. Ao contrário, explicita outras faces do racismo e do sexismo vividos por intelectuais negras. As trajetórias de mulheres negras não negam que quase não há motivação para o exercício da intelectualidade, por isso a pouca escolha delas por esse trabalho. Constata-se que tornar-se intelectual deve ser uma conquista e dimensão para poucos, haja vista, por exemplo, a predominância masculina nesse exercício. Prova disso é que, nas rodas de discussões sobre intelectualidade, pouco aparece a dimensão de gênero e muito menos ainda estudos sobre intelectuais negras. (SANTIAGO, 2017, p.59)

Munida desta bagagem, a turma escolhida para realizar a oficina foi a 602, da Escola Municipal Edilson Vignoli Marins, situada no município de Saquarema<sup>31</sup>. De acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013, elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e Fundação João Pinheiro (FJP), o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal do local é de 0,709, considerando alto e que deixa a cidade na posição 1638º no ranking nacional. Quando se analisa o IDH referente a Educação, o município ocupa a posição 1577º com 0,621, considerado um índice médio.

Leciono no município desde 2014 e já pude perceber que a cidade é eminentemente negra. Porém, esta proporção não se evidencia quando me volto somente para o corpo de professores. Acredito que uma das causas deste fato seja que, atualmente, o corpo docente efetivo é composto majoritariamente por pessoas de fora da cidade, tendo ingressado por meio de concurso recente. Este dado me faz lembrar que Saquarema não conta com nenhuma instituição de Ensino Superior, possuindo apenas um Polo do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj) e uma unidade da Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec). Este dado pode ajudar a entender porque o IDH educacional do município está entre os de nível médio. A cidade utiliza como propaganda que é uma das quarenta melhores para se trabalhar no Brasil, mas este aspecto não encontra correspondência no desenvolvimento educacional de sua população. As oportunidades para o pleno desenvolvimento pregada pela LDB ainda são bem escassas.

Conforme mencionei, este trabalho nasceu a partir do meu encantamento pela trajetória de Mundinha Araújo, sendo a oficina educativa motivada pela mesma inspiração. Grosso modo, eu deveria desenvolver atividades com os alunos, primeiramente, depois com a comunidade, que estivessem voltadas para o combate ao racismo e desenvolvimento das identidades individuais, com especial atenção as identidades negras.

Tradicionalmente a historiografia priorizou o relato do europeu, especificamente homens brancos. Negros, indígenas e mulheres se viram alijados das narrativas, excluídos de suas próprias histórias. Lutando contra isso, a oficina seria uma forma de lançar luz às

---

<sup>31</sup> Segundo dados do IBGE de 2016, Saquarema é um município brasileiro do estado do Rio de Janeiro, localizado na Mesorregião das Baixadas Litorâneas, também conhecida como Região dos Lagos. Possui uma área de 353,566 km<sup>2</sup> e conta com uma população de 83.750 habitantes.

histórias individuais e locais, mostrando que todos os agentes são importantes partícipes da constituição e desenvolvimento de sua comunidade, bairro, cidade, estado, país.

Pensar é ruminar sobre si, sobre fatos e aquilo que está em volta; é inclusive apropriar-se deles para problematizá-los e (re) elaborá-los. É um trabalho contínuo e dinâmico de tecer e (des) tecer o que já está instituído, transgredindo fronteiras discursivas.

[...] A busca de questionamento e de compreensão da realidade individual e coletiva, advinda do enfrentamento desses desafios, certamente, fortalecerá o uso do pensamento crítico a serviço da sobrevivência, como ação terapêutica e como conquista de autonomia e de autoconfiança. (SANTIAGO, 2017, p.62-63)

Deste modo, a oficina foi concebida em duas partes. A primeira consistiria em uma série de atividades desenvolvidas com os discentes ao longo do primeiro bimestre. Estas atividades gerariam um material que daria subsídio à segunda etapa, prevista para ocorrer no segundo bimestre. Esta seria uma espécie de culminância do projeto, um retorno para a sociedade. As construções desenvolvidas e histórias coletadas pelos discentes seriam apresentadas à comunidade como: exemplos de valorização de suas vidas e famílias; combate ao preconceito e racismo; integração da escola/comunidade.

### **3.4 Estratégias e desenvolvimento**

Quando questionado sobre o que é História, é comum que o aluno responda que é estudar o passado, ou coisas muito antigas. O estudante não deixa de estar certo, mas não consegue entender porque isso é importante, que usos pode fazer da História. Para trabalhar esse fundamento, no início do ano letivo, busquei demonstrar como a História nos envolve e como afetamos o seu curso.

Pensando nesta dificuldade, propus a turma que desenvolvêssemos uma série de atividades que visassem as histórias individuais e as da comunidade. O objetivo era que os estudantes construíssem uma nova visão sobre esta disciplina escolar e, também, passassem a se enxergar como parte constitutiva dela.

### a. História das famílias

Como primeiro passo eles recorreram aos seus responsáveis para buscar saber a origem de suas famílias e como haviam chegado a Saquarema. Este foi um modo deles começarem a perceber que suas histórias eram importantes. E, também, uma forma que eu encontrei de conhecê-los melhor. Apesar da turma ser majoritariamente afrodescendente, somente uma aluna identificou, neste primeiro momento, que sua família era negra. Um consenso entre eles foi que a maioria tinha origem rural. Alguns poucos disseram não ter informações sobre seus bisavós e avós. Conhecedora dos meandros que o racismo institucionalizado brasileiro impõe a sua estrutura social, compreendi que o aspecto observado pode não representar a realidade, uma vez que,

A pirâmide social, como é descrita a estrutura da sociedade brasileira, expressa muito bem a manutenção das hierarquias raciais existentes desde o período escravista, conforme apresentada com base na perspectiva da colonialidade do poder. Está fundamentalmente dividida entre as ocupações desempenhadas pelos *mestiços mais claros* – que estão sobrerrepresentados nas universidades, sobretudo nos cursos de maior status e prestígio, nos cargos de direção e chefia e nas funções de comando, no Judiciário e na política, para citar alguns exemplos – e os *mestiços mais escuros* – subrepresentados em todas as ocupações mencionadas e sobrerrepresentados nas ocupações subalternas, principalmente naquelas que pagam baixos salários e que envolvem a força física. (FIGUEIREDO, 2017, p.91)

Apesar de relativamente novos – entre onze e treze anos –, pude perceber que a maioria dos estudantes desconhece suas origens, até mesmo as ignora. Algumas famílias também se mostraram resistentes ao falar sobre suas origens e trajetórias. Este fato me lembrou uma conversa que tive com minha avó paterna, de onde provem minha ascendência negra, quando eu procurava saber de sua história. Foram poucas as respostas concretas que ela me deu; a maioria foi evasiva e sempre tentando mudar de assunto. Não havia uma lembrança sobre a infância de minha avó, nenhuma menção a família de sua mãe, nada sobre a trajetória de seu pai, além de uma ruptura com a família deste. Falar sobre o passado se torna difícil, ainda mais quando ele causa dor, o que claramente se mostra o caso de minha avó. Posso imaginar que os casos de silenciamento podem ser, também, a realidade de algumas das famílias destes alunos.

## **b. História da Escola**

O segundo foi buscar a história da escola e da pessoa que lhe dá nome. Nesta etapa esbarramos em uma dificuldade, pois Edilson Vignoli Marins é pouco conhecido, mesmo entre a comunidade escolar. Neste ínterim, ocorreram as comemorações de quinze anos da fundação do colégio. Para minha surpresa, a viúva do Edilson estava presente, que aproveitou a ocasião para falar um pouco da vida do homenageado. Eis a surpresa: Edilson foi um proeminente comerciante do bairro, que contribuiu com recursos próprios para a construção da unidade escolar. Esta dificuldade fez aumentar minhas preocupações quanto a elaboração da oficina educativa. Contar com a capacidade dos alunos de mobilizar a história local seria um dos motes centrais da atividade. Fazer com que esta memória aflorasse tornou-se um desafio.

Outra questão que só compreendi no caminho foi que além do município de Saquarema ser pequeno, sua base era rural com agricultura próspera, herança de um passado em que a região era composta por fazendas que contavam com mão-de-obra negra escravizada. O bairro Rio de Areia, onde está situada a escola, compreende a antiga área "nobre" da cidade que outrora abrigou fazendas e seus casarões. O atual Centro do município, hoje muito valorizado, antes fora um vilarejo de pescadores. Essas marcações e usos do território nos ajudam a compreender as rupturas e continuidades encontradas junto a comunidade. Saquarema está a cerca de cem quilômetros da capital do estado, mas seu poder econômico advém basicamente de sua capacidade turística.

A história oficial do município só retrata a ocupação indígena, a posterior colonização portuguesa e extermínio dos tamoios, o ponto em que a região integra a capitania hereditária de Martim Afonso de Souza, e a instalação dos padres da ordem do Carmo. Como estas passagens ocorreram até o século XVI, há um hiato, pois somente em 1841 alcançou a emancipação político-administrativa de Cabo Frio, sendo elevada à categoria de vila. Pensando nestas informações, percebo que a dificuldade em acessar a memória local não é uma particularidade destes alunos. A história oficial da cidade tratou do apagamento de várias de suas passagens.

Não há nenhuma problematização referente ao genocídio indígena ou do período das grandes fazendas escravagistas, nem mesmo sobre a região ter servido como porta de entrada para o tráfico negreiro quando este já se encontrava proibido, após 1831 e 1850, no período imperial. Percebe-se, deste modo, que o município se constituiu a partir da ótica do colonizador, considerando sua capacidade para o trabalho, mas sem reconhecer estes trabalhadores. Com isto em mente não é difícil compreender porque os alunos encontram tanta dificuldade em acessar a memória local, mesmo que restrita a esfera familiar. A capacidade de ação e mobilidade da população saquaremense foi historicamente esvaziada e negada.

A adesão da turma a estas atividades não foi plena, o que não é uma excepcionalidade para nenhum professor. Este dado vai ao encontro do que foi tratado sobre o significado que o ambiente escolar e as temáticas abordadas representam para os discentes. Alguns alunos se mostram reativos ou apáticos por tratarem a fase escolar como uma obrigação maçante e sem significado. Mudar esta percepção é um dos objetivos da oficina, mas em nenhum momento tive a ilusória pretensão de que minhas intenções conseguissem tocar a todos.

### **c. O ser negro**

Apesar das dificuldades iniciais, alguns alunos se mostraram tão empenhados que resolvi continuar com o planejamento e instigá-los cada vez mais a exercitar práticas recorrentes ao ofício do historiador, em especial a identificação, o levantamento e a seleção de fontes. A troca com as crianças me estimulava. Eles sempre abriam um sorriso e falavam: “Tia, não consegui, mas estou procurando. Não vou desistir”. Com o apoio e disposição deles, eu também continuei, mesmo que titubeante, em meu propósito.

Por falar em planejamento, é necessário dizer que a realização desta oficina figurou como uma espécie de “obra aberta”, onde as próximas atividades foram pensadas a partir do retorno, construção e reflexão desenvolvidos com os discentes.

Uma vez que havíamos buscado um pouco das histórias das famílias e da escola, o próximo objetivo do projeto seria o que se propõe parte desta pesquisa. Os personagens

negros saquaremenses de destaque. Outra vez recorri ao acionamento da memória local. A primeira conclusão até aqui é que esta vem sendo totalmente negligenciada pela comunidade.

O interesse pela discussão sobre relações raciais entre brancos e negros vem ganhando terreno em diversas áreas, na sociedade brasileira, desde o final dos anos 1990, especialmente no campo educacional. Da discussão sobre políticas públicas ao livro didático, passando por currículo, metodologias de ensino, formação docente, entre outros, muito se discorre sobre a necessidade de repensar e combater a escola como produtora e reprodutora de desigualdades raciais. (BARROS, 2016, p.51)

Mas, antes de entrar na busca dos personagens negros, eu precisava entender o que e quem meus alunos reconheciam como negros. Selecionei, então, algumas personalidades negras, brasileiras e estrangeiras, dando preferências para as mais conhecidas. Durante a seleção de fotografias das personalidades cheguei a mais uma constatação: a maioria é proveniente do meio artístico e esportivo; são cantores e cantoras, atores e atrizes, jogadores de futebol. Olhando para o campo empresarial ou intelectual, nossa representatividade é tão tímida que não encontrei ninguém que os pequenos pudessem reconhecer. Importante ressaltar que minha seleção se deu a partir de personalidades que podiam ser conhecidas pelos alunos a partir de contato por meio da televisão, internet, rádio, revistas etc.

A ideia era apresentar imagens positivas de pessoas negras, fugindo do estereótipo popular de representação em que são representados, geralmente, como pobre, bandido e sujo, ou seja, em condições de subalternidade. O objetivo era “romper” com este padrão e ao mesmo tempo exaltar a pluralidade e beleza das pessoas de cor. Desse modo, pretende-se evidenciar que negro e escravo não é e nunca foram sinônimos.

[...] é importante lembrar que a associação direta entre negritude e escravidão, ainda muito comum nas escolas brasileiras, além de ser utilizada em atividades racistas e discriminatórias, é um grande erro histórico! Além de haver escravidão em diferentes culturas ao longo do tempo, como durante o Império Romano, por exemplo, o próprio termo “escravo” tem origem na palavra “eslavo”, utilizada para designar povos de origem eslava que viviam nas fronteiras do Império Romano e que eram muito submetidos a condição que se convencionou chamar de “escravidão”, durante a antiguidade. Os eslavos que deram origem ao termo “escravo” eram e são brancos, sendo assim “negro” não é e nem deve ser visto como sinônimo de “escravo”. (PEREIRA, 2016, p.53)

Entre algumas imagens separadas, figuravam Taís Araújo, Beyonce, Aline Dias, Bruno Mars, Rihanna, Camila Pitanga, Neymar, Preta Gil... Fui mostrando uma a uma e lhes perguntando de quem se tratava. Após a exposição das fotografias, questionei sobre o que estas pessoas tinham em comum. Foram pululando várias respostas, mas aquela com a qual eu

tinha expectativa e desejava teimava em vir. Até que um dos estudantes, timidamente, falou: “são negras”.

Essa resposta levou alguns segundos para ser absorvida pela classe. E, ainda assim, houveram contestações sobre a análise, já que alguns estudantes consideravam que algumas das personalidades, as de pele mais clara, seriam brancas e não negras. O fato ilustra como as ideias de branqueamento e eugenia ainda se fazem presentes no imaginário brasileiro, mesmo nos de tão pouca idade, como o caso destes alunos de uma turma de 6º ano.

O episódio reitera que a questão do racismo é um problema de todos, necessitando que toda a sociedade o discuta e o combata. Por isso, penso, é imprescindível que os resultados obtidos nesta oficina retornem para a comunidade.

Então, tratei de evidenciar um aspecto que o racismo institucionalizado tenta nos retirar. As diferenças no ser negro. Não somos todos semelhantes. Não há um padrão, como um molde. Há diversidade. E essas particularidades precisam ser asseguradas, preservadas e garantidas, por mais que racialmente só tratemos da oposição binária negro/branco.

Assim, embora não consigamos trabalhar sem elas, as oposições binárias podem ser acusadas de reducionistas e demasiadamente simplificadoras – engolindo todas as distinções em sua estrutura binária e um tanto rígida. Além disso, conforme afirma Jacques Derrida, existem pouquíssimas oposições binárias neutras. O filósofo argumenta que, normalmente, um dos polos é dominante, aquele que inclui o outro dentro de seu campo de operações. Há sempre uma relação de poder entre os polos de uma oposição binária. Na verdade, deveríamos escrever **branco/preto**, **homens/mulheres**, **masculino/feminino**, **classe alta/classe baixa**, **britânicos/estrangeiros** para capturar essa dimensão de poder do discurso. (HALL, 2016, p.154-155)

Dentro de cada uma dessas oposições expressas há um mundo de possibilidades. A racialidade nos divide entre negros e brancos. Mas é o racismo que faz com que negros de pele menos retinta flutuem entre estas classificações de acordo com os privilégios que a branquitude tenta manter incólume. Assim, pessoas de cor são chamadas de negras quando em espaços marcadamente compostos pela elite privilegiada, tanto na esfera socioeconômica quanto cultural. Entretanto, são consideradas brancas quando este mesmo grupo que configura (ou se pretende) uma elite busca desmobilizar movimentos antirracistas, alegando que somos todos miscigenados.

Da mesma forma precisamos compreender que decolonial e afrocentrismo vão muito além de ser somente a oposição de colonial e eurocentrismo, não existindo apenas para reforçar a superioridade destes. Considero e acredito na importância do diálogo entre eles, os

opostos, para a criação e afirmação identitária. Por isso, muitas vezes, ressignificamos conceitos, pois

[...] a palavra não existe em um idioma neutro ou impessoal [...] na verdade, ela existe na boca de outras pessoas, servindo às intenções de outras pessoas: é de lá que devemos tomar a palavra e torná-la nossa. Bakhtin e seu colaborador, Volosinov, acreditavam que isso nos permite brigar por um significado, destruindo um conjunto de associações e palavras e dando a elas uma nova inflexão. Para Bakhtin, o significado é estabelecido por meio do diálogo – é fundamentalmente dialógico. (HALL, 2016, p.155)

Foi pensando desta forma, que optei por trazer imagens de diferentes pessoas negras, em sua diversidade, para apreender como os discentes enxergavam a questão racial e também para tratar do assunto de forma mais objetiva e palpável, vide o que se espera da maturidade de alunos entre onze e treze anos. Apesar de grande parte da turma se reconhecer enquanto negro, eles ainda apresentam dificuldade em denominar o outro da mesma forma. Compreendo que este é um problema estrutural da sociedade, já que, por muito tempo, o termo *negro* foi utilizado de forma pejorativa, como ofensa. Achei curioso que os alunos tenham este posicionamento dúbio, no qual apresentam orgulho de ser quem são, mas, ao mesmo tempo, receiam de falar sobre o outro para não ofender.

#### **d. O desenho como percepção de si**

Na sequência de nossas atividades na busca por um novo olhar sobre a História e a inclusão de outros agentes, se percebendo como um destes, o próximo exercício consistiu em pedir que eles se desenhasssem. Com uma folha de ofício em mãos, eles precisavam dar formas e cor a sua própria imagem. Alguns relutaram alegando não saber desenhar. Tentei mostrar-lhes que não se tratava de uma disputa, apenas de observar suas características. Neste momento, percebi que eu precisava participar ativamente da tarefa e também confeccionar um auto desenho.

O ato de desenhar é ação conjunta entre a inteligência, a emoção, a sensibilidade e o poder de decisão. Desta forma, não é mais aceitável pensar o desenho como algo pouco importante, que em nada contribui para a formação do sujeito, ou que desenhar é dom que apenas algumas pessoas possuem. Se assim o fosse, não se teria capacidade de aprender algo novo.

O desenho é um meio de conhecimento e seu uso não se restringe ao lápis e ao papel. Na infância se dá o primeiro contato com algum tipo de desenho, pois as crianças, inconscientemente, riscam e rabiscam por toda parte, paredes, móveis, chão, terra, areia, ou seja, qualquer objeto se torna material para suas garatujas, cacos de telhas, pedra, graveto ou o próprio dedo. Desse modo, a criança explora

espaços, percebe o mundo e se percebe nele. Assim, há que se pensar em arte não mais como representação fiel ou idealizada da natureza, mas como livre expressão. Uma educação pautada em concepções tradicionais de arte produz, mesmo que de maneira não intencional, a formação de sujeitos submissos, sem percepção de mundo, sem criatividade, presos a valores estabelecidos. Tais objetivos são contrários ao que a educação básica da atualidade propõe como formação para o aluno. Além disso, a arte é invenção, expressão e emoção, é um fazer por meio do qual o artista manifesta como percebe o mundo, sua realidade, sua cultura e sua época. A arte é fonte de humanização, é conhecimento, ideologia e trabalho criador. (MARTINS; GARCIA, 2014, p.5-6)

É importante destacar que, durante a atividade, a disposição das carteiras na sala foi alterada para que eles ficassem em uma espécie de círculo e todos pudessem se ver e ouvir. Peguei um espelhinho e fui parando na frente de cada um deles para que pudessem se observar um pouco. Fiquei surpresa como alguns fugiram de sua própria imagem, mesmo sendo fervorosos adeptos da *selfie* (autorretrato pelo telefone celular). Verem-se refletidos e expostos gerou um incômodo para alguns alunos, deixando-os um pouco inibidos no começo da atividade.

Na semana anterior a este exercício, a prefeitura de Saquarema havia distribuído um kit escolar aos alunos, desta maneira todos dispunham de uma caixa de lápis de cor. Mas, retomando a questão do raciaidade e da cor da pele, alguns discentes sentiram dificuldades para colorir suas imagens. O padrão de materiais para pintura não abarca a diversidade de nossas tonalidades. Fui propondo alternativas para o problema sugerindo que eles suavizassem ou forçassem mais o lápis de acordo com a cor pretendida. Assim, um a um foi construindo uma imagem sobre si. Somente uma aluna, negra, teve dificuldade para colorir seu desenho e acabou utilizando um lápis vinho para colorir sua pele. Nas aulas, esta menina apresenta por vezes uma postura agressiva para com os colegas, é enfática em seus posicionamentos e sempre os apresenta elevando o tom de voz. Só 1 aluno dentre os 31 matriculados na turma se recusou a confeccionar o desenho. Questionado sobre o motivo, ele só alegou não saber desenhar.

A criança desenha, entre outras coisas, para divertir-se. É um jogo onde não existem companheiros, a criança é dona de suas próprias regras. Neste jogo solitário, ela vai aprender a estar só, "aprender a ser só". O desenho é o palco de suas emoções, a construção do seu universo particular. O desenho manifesta o desejo da representação, mas também o desenho, antes de tudo, é medo, é opressão, é alegria, é curiosidade, é afirmação, é negação. Ao desenhar, a criança passa por um intenso processo vivencial e existencial. (DERDYK, 1994, p.50)

A maioria da turma compreende que é negra e se representou desta forma. Uma aluna, branca, levantou a questão do preconceito e revelou ter pai negro. Este foi um dado novo, já

que este aspecto não foi apresentado pela mesma na primeira ação da oficina – a recordar: *História das famílias*. Ela disse não entender porque as pessoas tratavam as outras mal apenas pela cor da pele se somos tão bonitos assim, diferentes. Sua observação deixa transparecer que o racismo é uma realidade para a sua família. A sociedade pode ser bastante cruel com famílias inter-raciais, ainda mais considerando um pai negro e uma filha de pele bem alva e cabelos longos escorridos, como é o caso.

Este relato me fez recordar uma pergunta recorrente em minha fase escolar: se meu irmão e eu éramos filhos do mesmo pai e mãe? Meu irmão quando criança era branco feito leite e ainda tem traços árabes, talvez algum resquício do sangue mouro. Não sei precisar quantas vezes ele e eu fomos indagados desta forma, até mesmo por professores. Outra pergunta costumeira é se eu era filha de um “negão”. O racismo é perverso mesmo com crianças que não tem noção do que ele seja, como aconteceu comigo e meu irmão, mas parecia se repetir com alguns dos meus alunos.

#### **e. O desenho na representação das diferenças**

Após o auto desenho, solicitei que a turma formasse grupos de seis pessoas e confeccionassem dois desenhos, agora coletivamente. Eles deveriam representar uma pessoa negra e outra branca, da forma que achassem melhor. Esta atividade foi um pouco mais conturbada pela dificuldade que alguns apresentaram em trabalhar em grupo. Assim, alguns se omitiam propositalmente, enquanto outros dominavam a cena e dificultavam a interação. A capacidade de desenvolver trabalhos coletivamente se apresenta como outro problema recorrente entre os discentes na atualidade. Sempre há discussões e queixas quando a atividade é em grupo.

Entre os 10/12 anos, o aluno desenha aquilo que sabe ou conhece e não aquilo que vê. Embora se conheça inúmeras coisas, não se percebe seus pormenores, não se vê, realmente, como tais coisas são. Dessa forma, há uma grande diferença entre ver uma coisa e vê-la, desenhando-a. Ao se desenhar um objeto a partir da observação, este se torna muito diferente do objeto a ser representado, pois essa observação transforma o olhar para o mundo.

Inicialmente, para ver, é preciso querer. Trata-se, assim, de uma visão deliberada, que tem o desenho como fim e meio, simultaneamente. Ao se desenhar, é necessário uma atenção voluntária, capaz de transformar o que se acreditava conhecer. Essa vontade deve ser continuada, pois o desenho de observação exige o comando da mão pelo olhar. A mão e o olho são aparelhos independentes que devem colaborar, entre si, no momento do desenho. Assim, o desenho requer uma atenção maior e um estado mais atento para se evitar o automatismo sensorio-motor. Durante o comando

da mão pelo olho, a memória se apresenta em cada linha traçada, e o traçado visual se transforma em traçado manual e se modifica, uma vez que o desenho acontecerá por breves elementos de uma lembrança. (MARTINS; GARCIA, 2014, p.11)

Achei interessante que não houve distinção ou preterimento por parte dos alunos quanto a realização dos dois desenhos. Os discentes encararam a atividade com o mesmo afínco e produziram pinturas de homens e mulheres, brancos e negros, cheias de detalhes e cor. Não é perceptível nos desenhos a marcação de estereótipos. Mesmo com a dificuldade, já expressada, de opções de lápis de cor, a criatividade dos pequenos fez surgir figuras de diferentes tonalidades de pele, demonstrando que eles entenderam como podemos ser plurais mesmo pertencendo a uma mesma raça.

O fato desta pluralidade ter sido apreendida pelos discentes parece confirmar as hipóteses que orientaram a oficina, especialmente que as abordagens e estratégias adotadas estavam sendo eficazes, mesmo que a este ponto eu já tivesse percebido que meu cronograma seria inviável. Não teria como dar conta de desenvolver as atividades da oficina, abordar o conteúdo programático e realizar as avaliações obrigatórias seguindo o calendário escolar. O projeto de realização da oficina, atendendo os objetivos que propus, não é algo para apenas dois bimestres, como eu havia, inicialmente, planejado. A prática demonstrou que atividades em grupo e sequenciadas demandariam mais tempo, pois são intensas as interações e demandas dos participantes.

Depois desta atividade me peguei refletindo na singularidade das turmas desta escola, no ano de 2018. Há coisas que são tão naturalizadas em nós, eu inclusa, que custei a perceber a ausência deste tipo de ação. Desde a época de estudante, e durante estes anos de magistério, a presença de apelidos pejorativos entre os alunos, principalmente para com os negros, sempre foi uma constante. “Carvão”, “tiziú”, “macaco” eram recorrentemente ouvidos dentro de sala de aula e também fora dela, comumente seguidos da expressão “você é mais preto que eu” (sic). Este aspecto do racismo, abordado páginas atrás, que nega a diversidade do negro e busca esvaziar qualquer tipo de mobilização ao estabelecer uma hierarquização através do grau de melanina exibido, negando sua racialidade.

Não me deparo com este cenário de estereotipação e preconceito nas turmas de 6º e 7º ano com as quais trabalho na Escola Municipal Edilson Vignoli Marins. Pelo contrário, vejo alunos negros desfilando seus cabelos *blacks*, cachos e crespos pelos corredores, mesmo que muitos ainda não dominem a arte de cuidar dos caracóis que emolduram suas cabeças.

Também percebo o quanto se elogiam, se admiram. A negritude não é um “problema” para eles. Rogo para que nunca seja.

#### **f. Entrevistas: A história do outro**

O contato que estabelecemos com as pessoas e as coisas vão nos moldando ao longo da vida. As marcas das múltiplas relações que tecemos vão nos forjando. Pensando nisso a questão da representatividade para o fortalecimento das identidades negras se apresenta tão importante e urgente. Este aspecto é tratado pelo projeto *A Cor da Cultura*<sup>32</sup> que traz uma seleção de 30 personagens históricos negros e suas valiosas contribuições para a história e cultura nacionais. Esta é só uma das vertentes do projeto. Ele também contém um dicionário de palavras de origem africana, uma série de sugestões de atividades educativas que atuam no sentido de valorizar a cultura afro-brasileira, músicas, contos e várias outras formas de abordagem para com as crianças e adolescentes.

A oficina buscou trabalhar com os alunos, por meio das suas histórias individuais e coletivas, questões referentes a sua racialidade e seu agenciamento, visando uma equidade real dentro da sociedade a partir do combate ao racismo. Eu sabia quais frutos queria colher dela, mas não delimito seu passo a passo para respeitar o grau de percepção e compreensão dos alunos. Desta forma, as atividades foram pensadas na medida em que eles iam respondendo, ou não, aos estímulos. A esta altura os alunos já eram capazes de entender e respeitar a diversidade entre eles. Isso perpassava pela questão da racialidade, eles já se sentiam mais confortáveis em dizer se uma pessoa era branca ou negra.

Inspirada pelo projeto *A Cor da Cultura* e com base nos resultados que obtive com os alunos, estabeleci que a próxima atividade seria fazê-los buscar pessoas negras pertencentes ao seu grupo de convívio, podendo ser membro da família, vizinho, funcionários da escola, entre outros. Cada aluno selecionaria duas pessoas para realizar uma breve entrevista. Como roteiro, lhes indiquei as seguintes perguntas:

---

<sup>32</sup> A Cor da Cultura é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan – Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, o MEC, a Fundação Palmares, a TV Globo e a Seppir – Secretaria de políticas de promoção da igualdade racial. O projeto teve seu início em 2004 e, desde então, tem realizado produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam práticas positivas, valorizando a história deste segmento sob um ponto de vista afirmativo.

- Como vivem, trabalham, estudam?
- Como é a família?
- Quais os sonhos de vida?
- Quais as dificuldades encontradas?
- O que pensa sobre racismo e preconceito racial?
- Quais lembranças possuem de seus antepassados?

Logo após ter passado a atividade, vários alunos já começaram a se movimentar perguntando se poderiam fazer uma “auto” entrevista ou entrevistar uns aos outros. Mais uma evidência do quanto ser e se assumir negro para eles é natural. Esta atividade foi muito bem recebida pela turma. Eles ficaram empolgadíssimos.

As entrevistas foram registradas por escrito pelos alunos. Eles informaram não terem encontrado dificuldade frente aos entrevistados. Porém, poucos alunos disseram que alguns dos selecionados para a pesquisa optaram por responder ao questionário individualmente, ou seja, não se recusaram a responder, mas o fizeram de forma escrita, pois se sentiram desconfortáveis em dividirem suas intimidades oralmente com os alunos.

Ao recolher as entrevistas e verificar quem foram os entrevistados pude perceber que a expressiva maioria ficou restrita ao próprio ambiente familiar. Dado que, para mim, representa que o trabalho de valorização das identidades negras e combate ao racismo estava atingindo os objetivos. Se no início das atividades da oficina os estudantes não indicavam o fato de pertencerem a uma família negra ou inter-racial, com exceção de uma aluna, pelo coletado com as entrevistas a realidade se mostrava bem diferente. Entre os entrevistados haviam pais, mães, tios, irmãos e primos dos discentes, alguns amigos, vizinhos e os próprios colegas de turma, como eles já haviam sinalizado.

Sobre a pergunta de *como é a família* a maioria das respostas não foi sobre os aspectos físicos, mas sobre suas qualidades e paixões. Se eram unidas, felizes, numerosas. Achei o olhar interessante, pois, geralmente, não nos descrevemos assim. Ressalto que dois entrevistados indicaram nesta pergunta o fato de sua família ser toda negra.

Os sonhos de vida, em sua maioria, foram desejos coletivos para o desenvolvimento da família ou ganhos individuais ligados ao acesso ao Ensino Superior e colocação no mercado profissional. O tema do mercado de trabalho também apareceu na questão das

dificuldades, indicando que entre os adultos muitos sofrem com o desemprego ou com a dificuldade da primeira oportunidade. Aspecto que vai na contramão do *slogan* do município de ser uma das quarenta melhores cidades para se trabalhar. Pelo menos não é isso que esta pequena amostragem apontou. Entre parte desta comunidade negra de Saquarema as oportunidades de trabalho e estudo são poucas e dificultosas. Um dos entrevistados, que apontou o fato de ser pertencente a uma família negra, relatou que sua maior dificuldade é fazer amigos e ainda demonstrou tristeza por ter sua família desunida.

Outro dado relevante é que a maioria dos entrevistados demonstraram ter conhecimento de atitudes racistas e preconceituosas. Alguns deles se referiam aos episódios como “*bullying*”, forma como a grande mídia atualmente encontrou para não negar o racismo no ambiente escolar, mas ao mesmo tempo desqualificá-lo, enquadrando-o como “brincadeira”. Achei ainda mais curioso um entrevistado que relatou que seu avô havia sofrido este tipo de “*bullying*”. Considerando que este termo só se popularizou na última década, constatei que é mais fácil e menos agressivo dizer que é vítima de *bullying*, do que aceitar que foi alvo de práticas e comentários racistas.

Ao todo, somente dois dos entrevistados negaram ou desqualificaram a prática de preconceito racial. Considerando que todos os entrevistados são negros e que o racismo, infelizmente, é uma realidade, acredito que este dado possa ser lido de forma a reafirmar o quão institucionalizado e naturalizado a prática se apresenta na sociedade.

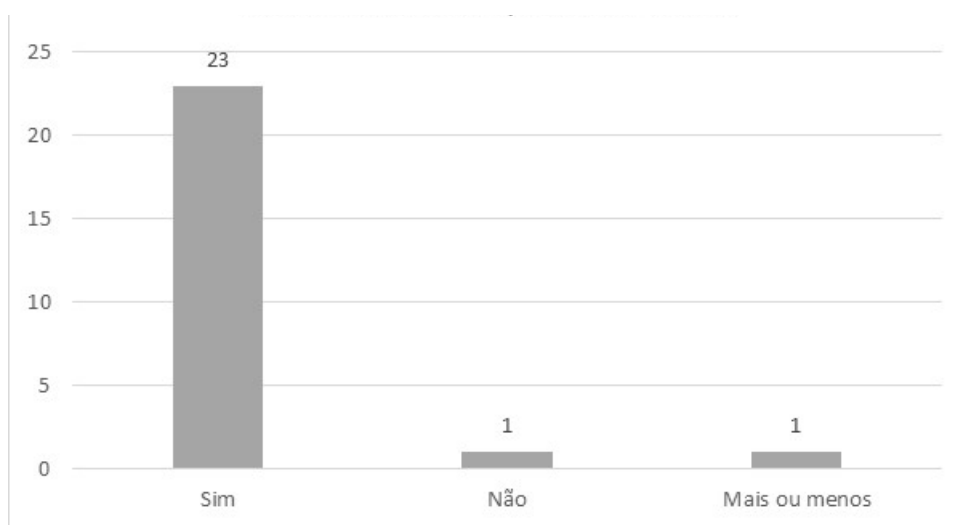
A mesma aluna que na atividade do auto desenho se pintou de vinho, não realizou o trabalho das entrevistas. Apesar de ter havido fins de semanas e feriado no prazo que estipulei para a entrega da atividade, a discente alegou que sua mãe não teve tempo de responder as perguntas e que não conhecia mais ninguém que pudesse fazê-los, já que seus pais são separados. Pela sua fala pude perceber que seu relacionamento familiar é um pouco conflituoso.

Sobre a última questão, que trata sobre os antepassados, já esperava alguma dificuldade, pois o problema dos munícipes em acionar suas memórias já havia sido identificado no início deste projeto com os alunos. As respostas a esta questão giraram em torno da saudade que alguns sentem dos entes que já faleceram.

### g. O Censo

Durante muito tempo, o IBGE excluiu do Censo a auto declaração referente a questão racial. Explorar este dado poderia ser um bom indicador das apreensões e compreensões que os alunos vinham desenvolvendo em decorrência de nosso projeto. Não me restringi às perguntas clássicas de um Censo, afinal, faz parte dos objetivos de percepção identitária saber como os discentes encaram sua aparência, o que entendem por beleza e a composição étnica de seus núcleos familiares. Assim, elaborei um pequeno questionário para que os alunos respondessem. Importante destacar que cada um preencheu o formulário em silêncio, sem a interferência dos demais colegas de classe. No dia da aplicação estavam presentes 25 estudantes dos 31 matriculados na turma.

**Gráfico 1 – Gosto da minha aparência física?**

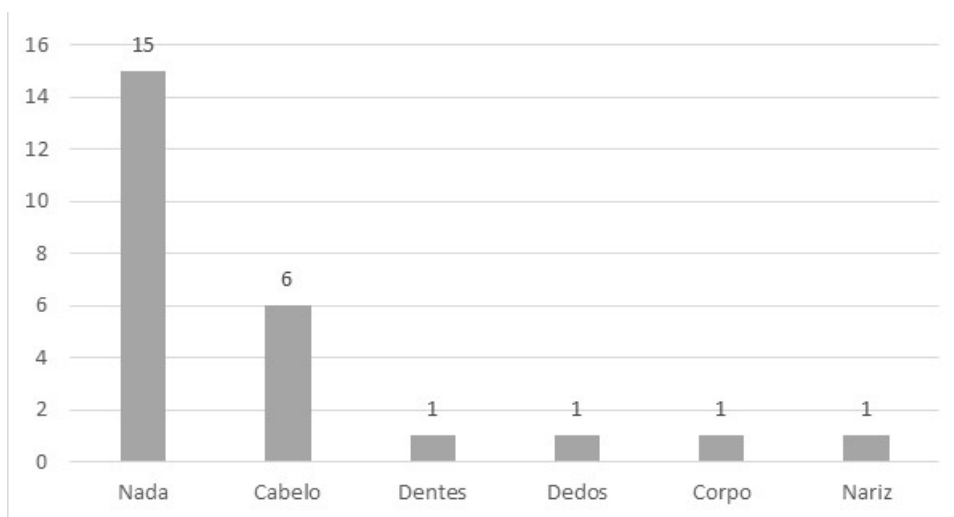


Fonte: Pesquisa estimulada com alunos da turma 602/Escola Municipal Edilson Vignoli Marins

Em um mundo onde vivenciamos tantos preconceitos em decorrência da estética, não restrita somente ao aspecto racial, fiquei feliz em saber que a expressiva maioria está satisfeita com a sua aparência. Inclusive, quando questionados sobre o que era beleza, os discentes usaram seu próprio referencial para explicar, escrevendo que eles eram um exemplo de beleza. Em concordância com isso, a maior parte dos alunos informou não querer modificar

nada no seu visual. Dentre os que gostariam de realizar algum tipo de modificação, seis discentes sinalizaram o cabelo. Desses, dois queriam tê-los cacheados, um disse considerar seu cabelo “ruim” e os outros não especificaram a mudança desejada. Como pode ser visto no quadro abaixo:

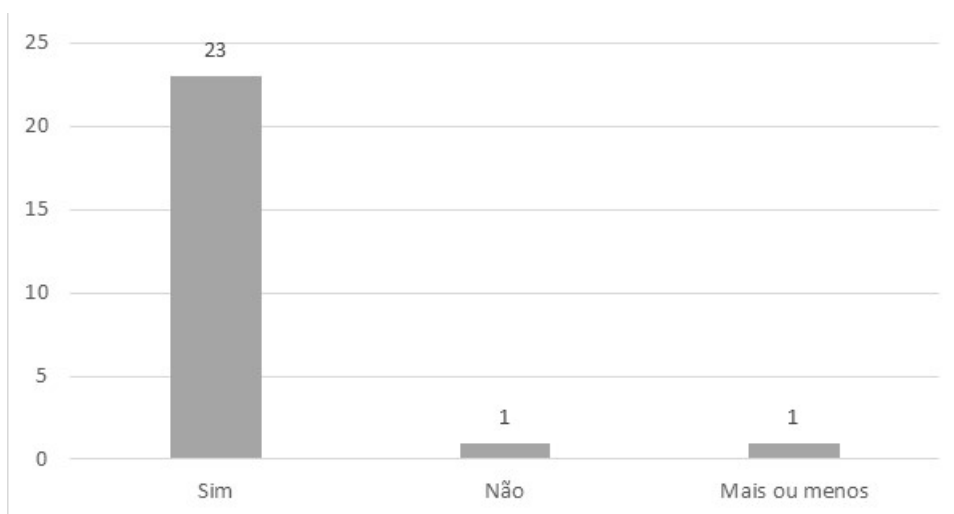
**Gráfico 2 – O que mudaria em mim?**



Fonte: Pesquisa estimulada com alunos da turma 602/Escola Municipal Edilson Vignoli Marins

Quando indagados diretamente sobre se considerarem bonitos, a resposta manteve-se coerente e a maioria declarou que sim, mesmo que houvesse quem desejasse realizar algumas modificações estéticas.

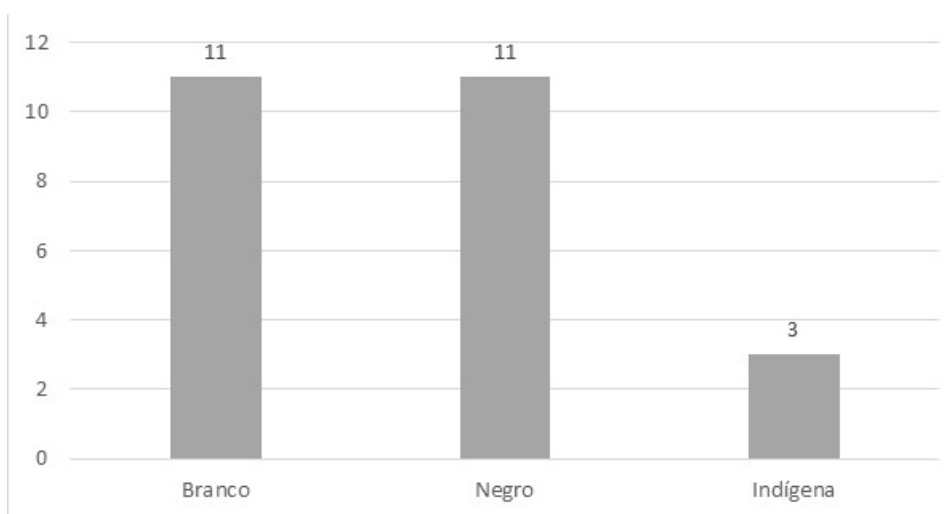
**Gráfico 3 – Sou bonito(a)?**



Fonte: Pesquisa estimulada com alunos da turma 602/Escola Municipal Edilson Vignoli Marins

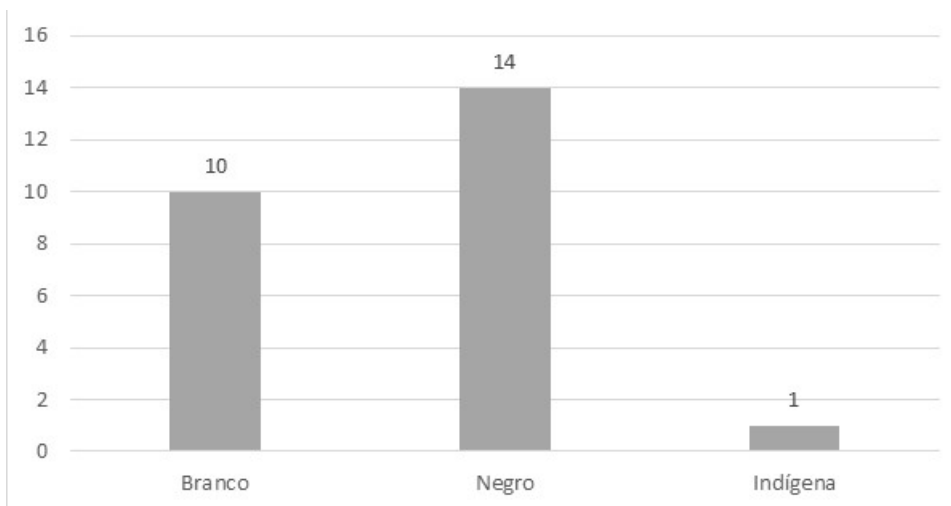
Entendendo como se apresenta a autoestima da turma, acredito que as atividades que vem sendo desenvolvidas junto a eles têm sido produtivas, atuando no sentido de valorização das identidades individuais, estabelecendo relações étnico-raciais sadias e contribuindo para o combate ao racismo. A partir disso, quis saber como os alunos reconhecem etnicamente a si e aos seus responsáveis. Para facilitar, utilizei como opção as matrizes étnicas constitutivas da sociedade brasileira – branco, negro, indígena – como é possível verificar nos três gráficos a seguir:

**Gráfico 4 – Etnicamente sou**



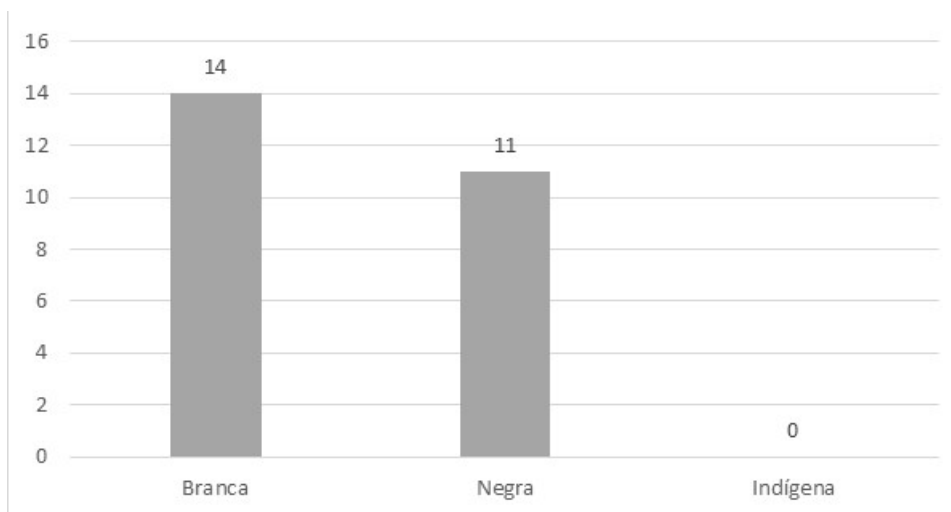
Fonte: Pesquisa estimulada com alunos da turma 602/Escola Municipal Edilson Vignoli Marins

**Gráfico 5 – Etnicamente meu pai/avô é**



Fonte: Pesquisa estimulada com alunos da turma 602/Escola Municipal Edilson Vignoli Marins

**Gráfico 6 – Etnicamente minha mãe/avó é**

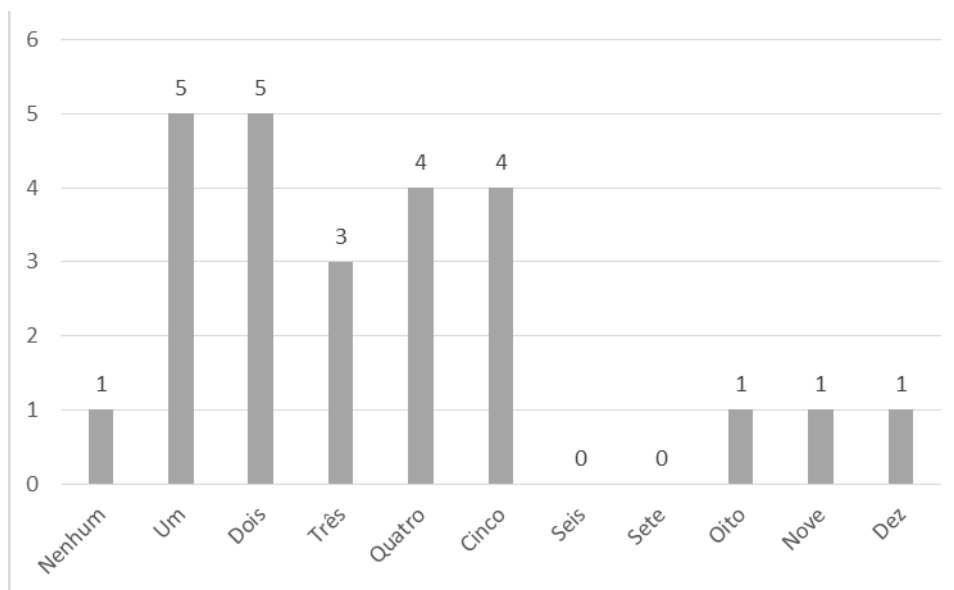


Fonte: Pesquisa estimulada com alunos da turma 602/Escola Municipal Edilson Vignoli Marins

Os dados referentes à família ficaram divididos entre pai/avô e mãe/avó por solicitação de um dos alunos, uma vez que o mesmo era órfão desde muito novo. Prontamente realizei a modificação para que ele se sentisse incluído.

Dentre as respostas, pude verificar que a maioria das famílias é inter-racial, sendo que quatro alunos informaram ter a família integralmente negra e outros cinco informaram tê-las brancas. Também foi possível atestar que as famílias são numerosas, dado ao elevado número de irmãos que possuem, já que a maioria informou ter mais de três irmãos, como expresso no gráfico nº 7:

**Gráfico 7 – Quantos irmãos possui?**



Fonte: Pesquisa estimulada com alunos da turma 602/Escola Municipal Edilson Vignoli Marins

Esta atividade se mostrou produtiva uma vez que os estudantes puderam identificar racialmente a si e aos seus responsáveis sem se preocuparem com censuras. Lembrando que o questionário foi aplicado individualmente e por escrito. Optei por aplicar o censo deste modo para evitar constrangimentos, como o ocorrido na quarta atividade desenvolvida – *O desenho como percepção de si*. O exercício também serviu para incluir a temática indígena na oficina.

### **3.5 Desdobramentos da oficina**

Como já mencionado, o *Esta história eu não conhecia* não está restrito as histórias individuais dos alunos. Os exercícios realizados até aqui buscaram desenvolver a percepção que os estudantes têm sobre sua própria identidade, evidenciando que as diferenças existem, são necessárias e sadias, não sendo um problema para convivência, nem na própria turma e nem enquanto membros da sociedade. Os discentes foram estimulados a explorarem suas histórias familiares e o que lhes tornam únicos.

Saindo da esfera pessoal com foco para a comunidade, os próximos exercícios abordariam a relação de suas trajetórias com a história de Saquarema, na busca por preencher

algumas lacunas presentes na narrativa oficial do município. Dentre as atividades a realizar constam: levantamento de ruas da cidade que tenham recebido o nome de parentes dos alunos; busca pela história de vida dessas pessoas que deram nome as localidades apresentadas; confecção de maquetes que demonstrem geograficamente as ruas selecionadas e o local de residência dos estudantes; seleção de saquaremenses considerados importantes para a história da cidade; problematização sobre se os personagens da atividade anterior representam os habitantes do município em sua totalidade. Ressalto que estes são exercícios que considero importantes e que pretendo realizar, porém, assim como as atividades já praticadas, dependo do tempo de compreensão e assimilação dos alunos, o que pode implicar na execução da totalidade desta lista. Aproveito para lembrar que a oficina educativa foi pensada para dois momentos. O desenvolvimento das atividades com os alunos compreende parte do primeiro momento, o que foi parcialmente realizado, pois, como sinalizado, foi necessária uma reordenação no cronograma em decorrência da dinâmica das atividades realizadas dentro das atribuições curriculares inerentes ao desenvolvimento das aulas de História com a turma.

Como tratado ao longo de parte das atividades da oficina desenvolvidas, meu cronograma se mostrou ineficaz, o que não quer dizer que tenha desistido de meus objetivos ou encerrado a oficina. Somente não apresentarei neste trabalho os resultados da exposição, para os alunos e comunidade, de todas as atividades desenvolvidas pela oficina educativa *Esta história eu não conhecia*. Ressalto que esta apresentação faz parte dos desdobramentos da segunda parte da oficina.

Me convenci no desenvolvimento deste projeto que este tipo de olhar e abordagem não deve se esgotar. Pelo contrário, precisamos fortalecê-lo e incentivá-lo cada vez mais. É este o tipo de docência que quero exercer.

Neste primeiro momento, para efeitos de registro nesta dissertação, eu não pude dar o retorno que queria para a comunidade, mas com a ajuda dos alunos, considerando-os multiplicadores, tenho a chance de alcançar muito mais pessoas, possibilitando reflexões e uma ruptura nas práticas racistas naturalizadas. Tornar os estudantes multiplicadores não figurava entre meus objetivos, porém, com o desenvolvimento das atividades, este aspecto na formação dos discentes foi se tornando o mais concreto e relevante. Talvez seja isso que queremos fazer quando dizemos que nosso objetivo são alunos críticos. Só criticar já não basta. Quero alunos conscientes, empáticos e ativos. Conhecedores de seu papel na sociedade

e do poder de alcance de suas vozes. Quero participar da formação de ativistas que empunhem as mais diversas bandeiras, mas ao mesmo tempo saibam que elas não disputam entre si, todas têm igual importância.

## CONCLUSÃO

Este trabalho nasceu de uma admiração e de um incômodo. Passei a graduação vendo professores, literalmente, abraçarem livros de autores – homens, só para reforçar – europeus e venerá-los como se fossem verdadeiras relíquias. Não recrimino, mas nunca me reconheci neste contexto. Minha paixão pela História nasceu com o *tsé-tsé*<sup>33</sup>, quando compreendi que esta matéria falava sobre coisas reais e bem mais próximas do que eu imaginava. Este fato ocorreu no 2º ano do Ensino Fundamental, quando a professora Terezinha nos contava sobre a colonização portuguesa. Até então eu seguia a senso comum, achava que a História era decorar um monte de datas e nomes, a partir do *tsé-tsé* eu entendi que era muito mais do que isso, e que decorar era tudo que eu não precisava fazer. As narrativas históricas retratavam pessoas cheias de paixões e dores, conflitos, vitórias e desafios... Deste momento em diante, minha meta passou a ser contar histórias que também me significassem. Assim, meu primeiro objeto de pesquisa foi a Freguesia de São Gonçalo e os acontecimentos da Revolta da Cachaça que ali ocorreram durante o século XVII. Queria contar parte da história do meu lugar.

Com o tempo, percebi que também precisava contar a história da minha gente. Mas, por onde começar? Logo descobri que seria através de mulheres negras, as Intelectuais Negras. Mulheres fortes, inovadoras, corajosas e, infelizmente, em sua maioria ignoradas por nossa sociedade.

Foi em contato com elas, seus pensamentos e práticas, que me vi representada e acolhida. Foi na aula de uma delas, Giovana Xavier<sup>34</sup>, que encontrei Mundinha Araújo. Foi

---

<sup>33</sup> Tsé-tsé é o nome popular, de origem banto, dado a moscas que transmitem o tripanossoma causador da doença do sono.

<sup>34</sup> “Mãe do Peri, professora, pesquisadora ativista, feminista negra [...]. Graduada, mestra, doutora em História, respectivamente pelas Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense e Universidade Estadual de Campinas, com estágio de doutoramento sanduíche na New York University. Pós-doutorado (UFF) e Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFRJ na cadeira de Didática Especial e Prática de Ensino de História. Idealizadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Intelectuais Negras UFRJ, autora da disciplina acadêmica ‘Intelectuais Negras: escritas de si, saberes transgressores e práticas educativas de Mulheres Negras’ e coordenadora do Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes PET Diversidade UFRJ – grupo de ensino, pesquisa e extensão composto por bolsistas universitários negros e cotistas. [...] leciona e orienta trabalhos acadêmicos em escravidão, pós-abolição, gênero, raça, feminismos, interseccionalidade e transgressões nos currículos. [...] Como pesquisadora ativista dedica-se à criação de metodologias e práticas educativas para a sala de aula, entre as quais se destacam ‘História Transgressora’, ‘Diários de Bordo – Narrativas Negras na Primeira Pessoa’. [...] Como intelectual pública, assina o blog Preta ‘Dotora’ e é uma das colaboradoras das Blogueiras Negras e do Conversa de Historiadoras.” (XAVIER, 2017, p.14)

lendo uma delas, Conceição Evaristo, que descobri que minhas escrevivências importam e que minha prática docente possui minha assinatura, afinal sou eu uma autora. Foi com a própria Mundinha que entendi o poder de uma educação voltada para a consciência racial e, então, me vi amparada e estimulada. Muitas outras influências de mulheres negras perpassam meu caminho e este trabalho, impossível nominar todas.

Do incômodo da não representação e do silenciamento me agarrei na admiração de minha companheira de pesquisa, Mundinha Araújo, e busquei estabelecer bases e práticas para uma educação voltada ao fortalecimento das identidades individuais, com ênfase nas negras, e no combate ao racismo.

Nestas páginas percorri iniciativas dos movimentos negros, individuais e coletivas, que buscavam, ainda no período da escravidão, reivindicar o direito à educação dos negros. Com a conscientização racial e as conquistas destes grupos, já no pós-abolição, ficou claro que somente o acesso à educação não bastava. Era preciso reestruturar esta mesma educação. O negro precisava ver-se na História, mas não como o objeto inanimado ou o selvagem escravizado. Era preciso falar de sua riqueza, cultura, influências, luta, mobilização, resistência, enfim, de sua agência.

Se hoje este direito é resguardado pela aprovação da lei 10639/03 e ainda encontra resistência devido ao racismo e ao fundamentalismo religioso, é possível imaginar a minha euforia e satisfação ao esbarrar com a história de Mundinha Araújo. Esta mulher negra maranhense que decidiu, na década de 1970, fazer do seu corpo um protesto e impor sua estética natural negra a uma sociedade preconceituosa e segregacionista, como ela mesma define o seu Maranhão daquela época. Mundinha percebeu que o melhor modo de combater o racismo – que ela e eu consideramos um problema de toda a sociedade brasileira – era através da educação e da informação. Com a criação do CCN-MA, no início dos anos 80, ainda sob o regime de exceção, ela buscou promover a consciência racial através do orgulho das histórias e trajetórias negras. Com isso foi possível enxergar a sociedade desigual e racista, que tinha suas práticas discriminatórias tão naturalizadas que as fez imperceptíveis. Consciente de quem era e de como era tratado o negro poderia marcar e demarcar o seu lugar.

Inebriada pela trajetória desta incrível Mundinha Araújo, quis levar suas inspirações e abordagens para a minha prática docente. Decidi que, juntamente com meus alunos, buscaria criar um espaço de reconhecimento e valorização de suas individualidades, histórias e

trajetórias. Queria despertar neles a ideia de racialidade e a consciência de seu agenciamento. Queria educá-los para o combate ao racismo.

Desta forma, ainda seguindo os passos de Mundinha, desenvolvi o projeto *Esta história eu não conhecia*. Uma oficina educativa planejada para ser desenvolvida em dois momentos: o primeiro desenvolvido com os alunos durante as aulas; o segundo uma apresentação do trabalho desenvolvido com os estudantes a comunidade local, convidando-os a também participar das reflexões propostas. Com base no afeto e estímulo, colhi histórias e memórias que resultaram, dia a dia, em autoaceitação e orgulho, não só pelas trajetórias individuais e familiares, mas por verem representados positivamente na sociedade e na história.

No desenrolar dos exercícios percebi que o racismo é uma realidade para os alunos. Mas, nos momentos de reflexão das atividades, eles demonstraram compreender o racismo e, também, que conseguem se posicionar frente ao preconceito.

A culminância deste trabalho resultaria em uma oficina com a comunidade local, uma espécie de amostra de suas vidas, importâncias e contribuições, de acordo com o levantamento feito pelos próprios alunos. Esta culminância, devido à demanda de tempo que o tipo de trabalho e reflexão que me propus a realizar com a turma, não pôde ser realizada em tempo de ter seus resultados apresentados nesta dissertação, em razão do cumprimento das exigências do ProfHistória.

Pensando na docência que busco exercer e não me maltratando pela ambição de minhas pretensões, não considero que tenha fracassado em meu intento. Verdade é que eu desejei fazer muito em pouco tempo e aprendi que tenho a vida inteira para plantar sementes e ajudar os que cruzam meu caminho a perceberem-se como sujeitos de sua própria história. História esta que contemple suas narrativas, destaque suas idiossincrasias, englobe sua diversidade. História que os coloque no centro do *locus* de enunciação e não como meros expectadores e reprodutores de discursos e ações que não lhes representam.

Estabeleci pretensões ambiciosas quanto ao desenvolvimento deste projeto. Não me atentei que mesmo Mundinha começou esta tarefa de conscientização racial a passos curtos, que precisaram de tempo para conseguir alcançar seus objetivos. No mais, ela se mantém nesta empreitada ainda nos dias atuais, fazendo desta o seu plano de vida.

Diante disso, chego à conclusão de que isso era uma utopia, pois o tipo de projeto que propus visa uma mudança na educação e por isso não se esgota. Todos os resultados que obtive e que viesse a obter seriam parciais, pois representariam uma pequena parcela na vida dos alunos e da comunidade. Refletindo sobre minhas práticas docentes, me dei conta de que estou educando multiplicadores que serão capazes de através de seu agenciamento combater o racismo, principalmente, pelo fortalecimento de suas identidades individuais.

O que fiz aqui foi elencar algumas atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula e fora dela, voltadas para a valorização e fortalecimento das identidades individuais, com ênfase nas negras, e estratégias de combate ao racismo.

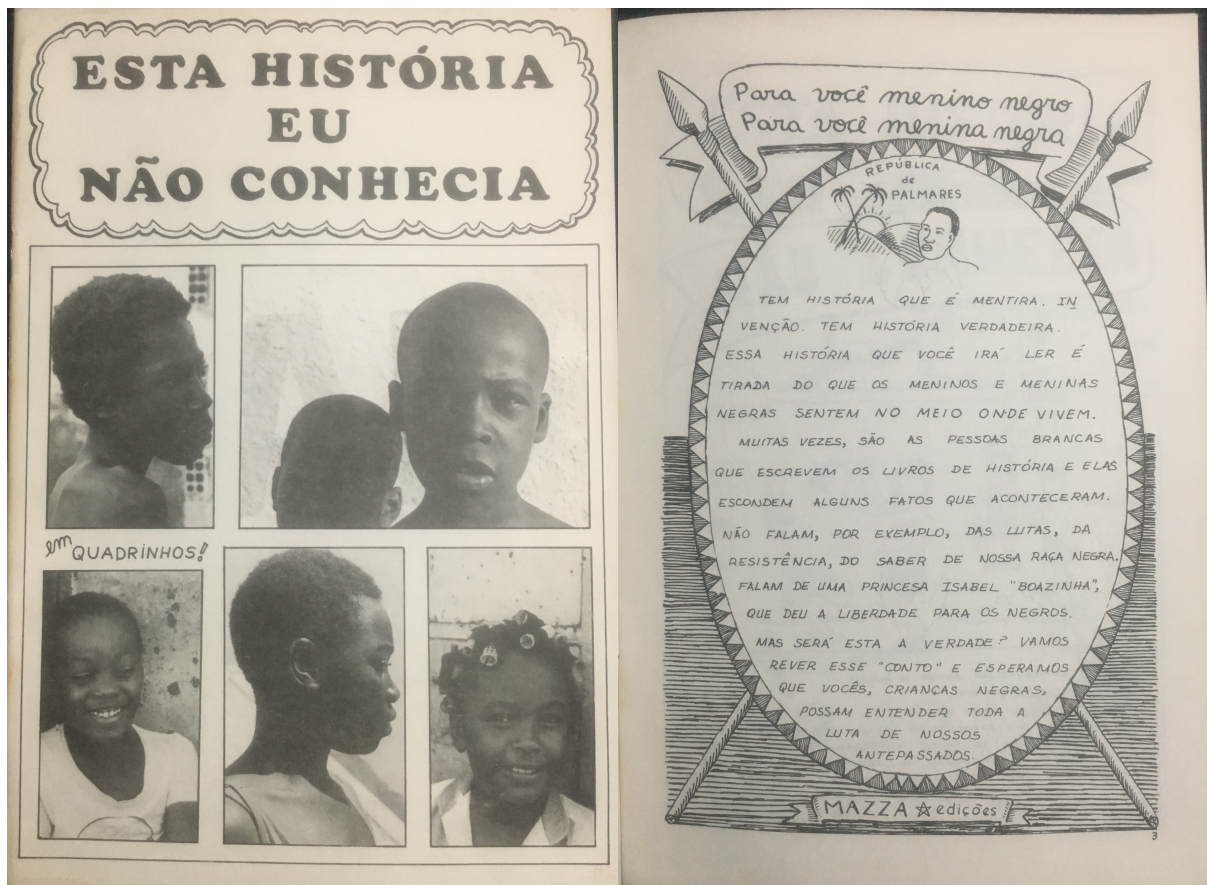
O que construí neste projeto são formas de produzir uma educação voltada para as relações étnico-raciais, que contemple os discentes e suas idiossincrasias, que contribua para o fortalecimento de suas identidades individuais e coletivas, que seja capaz de elevar sua autoestima. E, a partir da conscientização acerca do agenciamento individual na sociedade, evidenciar a realidade do racismo, apresentando-o como um problema de todos e que assim deve ser combatido.

Ao longo do desenvolvimento das atividades procurei demonstrar seus impactos e resultados, não apenas para os discentes, mas também em mim, aguçando percepções, construindo saberes e acionando memórias que eu já havia esquecido. Comecei esta pesquisa ansiosa pelo que poderia construir. Terminei este trabalho me reconstruindo.

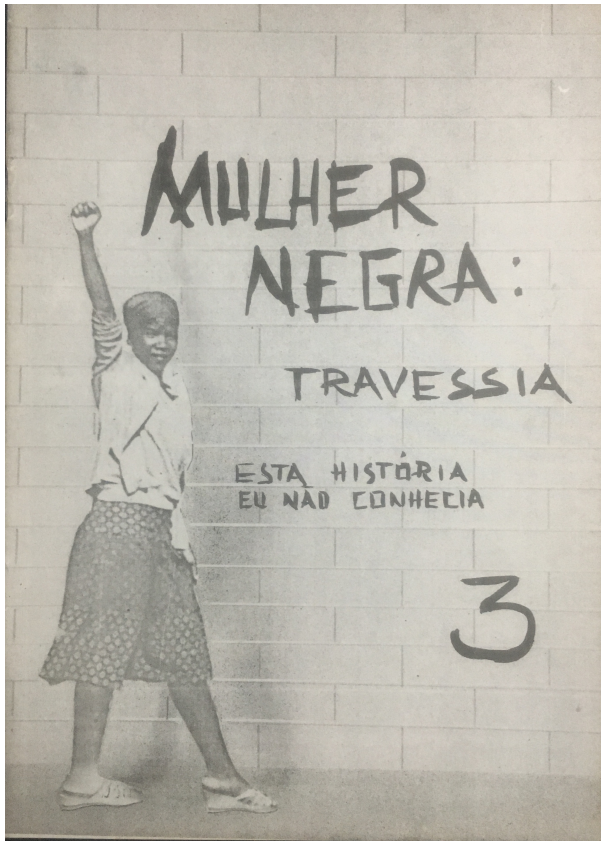
Enquanto docentes brasileiros, costumamos nos sentir desprestigiados e solitários em nossas práticas. Este trabalho me comprovou que isto é uma inverdade, porque ele é fruto do coletivo. Por mais que as reflexões sejam minhas, elas só foram possíveis pela participação e entrega dos alunos. No fim, são eles que realmente importam. O contratempo com o cronograma me fez perceber que os discentes podem ser excelentes multiplicadores se estimulados de maneira correta e com atenção.

As atividades do *Esta história eu não conhecia* permitiram que os alunos mobilizassem as memórias individuais, familiares e locais. E que, por esse caminho, eles possam ressignificar práticas e conceitos preconceituosos existentes em nossa sociedade como permanência de valores aristocráticos. Acredito que, ao aceitarem suas particularidades e trajetórias, esses alunos/indivíduos sejam multiplicadores do combate ao racismo.

## ANEXO 1 - CARTILHAS ESTA HISTÓRIA EU NÃO CONHECIA



Capa e apresentação do Volume 1



*Apresentação*

A SÉRIE "ESTA HISTÓRIA EU NÃO CONHECIA" PRETENDE SER UMA TENTATIVA DE LER A REALIDADE DO NEGRO DE UMA FORMA DIFERENTE. HÁ TRÊS ANOS, POR OCASIÃO DA COMEMORAÇÃO DE MORTE DE ZUMBI -20 DE NOVEMBRO, INICIAMOS A PUBLICAÇÃO DOS FOLHETOS. O PRIMEIRO SAIU COM O NOME QUE SERVIU PARA DESIGNAR A SÉRIE. O SEGUNDO, "A VIOLÊNCIA NOSSA DE CADA DIA", SIGNIFICOU UM PASSO ADIANTE EM NOSSA REFLEXÃO EM 1985, ENTREGAMOS ESTE, SOBRE A MULHER NEGRA, EM ADEQUAMENTO A TODOS AQUELES QUE NÃO TEM DADO OÍDIO E NÃO ANIMADO A SEGUIR EM FRENTE COM O PROJETO.

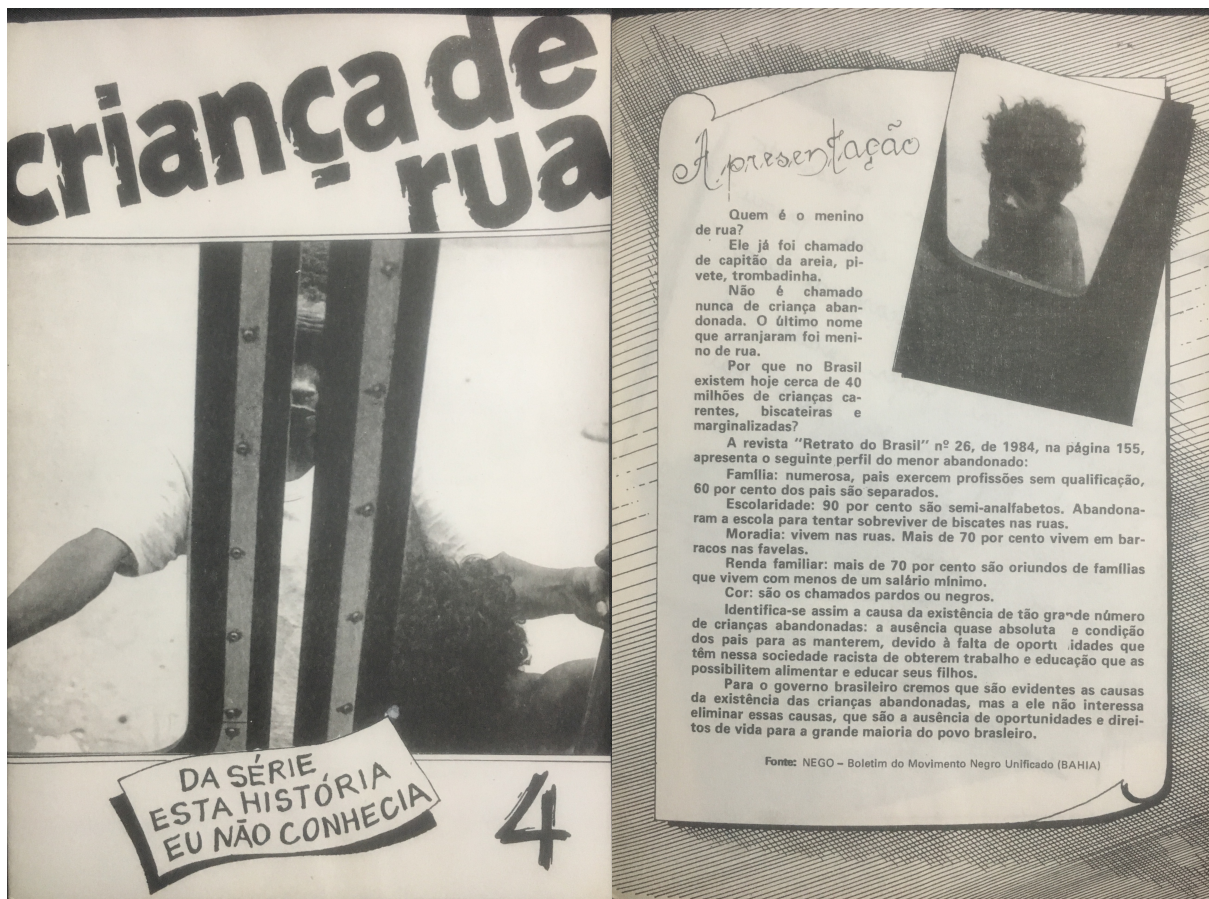
ELE SERVIU, TEMOS CERTEZA, PARA VOCÊS, JOVENS E ADULTOS NEGROS. PENSAREM NA SITUAÇÃO DA MULHER EM NOSSA SOCIEDADE. ESSA MULHER QUE RECEBE DUPLA DISCRIMINAÇÃO: A DE SER MULHER E A DE SER MULHER NEGRA. É AVILTADA, POIS RECEBE SEMPRE MENORES SALÁRIOS EM JORNADAS DE TRABALHO ININTERMITENTES (CAMARAFÓRO, FILMOS E TRABALHO).

ESTA É UMA HORA DE LUTA, É UM MOMENTO QUE, DE TODOS OS PONTOS DO BRASIL, CLAMA POR NOSSA AÇÃO. VAMOS DEIXAR NA HISTÓRIA NOSSA MARCA. É HORA DE DENUNCIAR, DE FALAR DE 12 A LUTA. A MINHA, A SUA, A NOSSA LUTA. EXIGIR MUDANÇAS JÁ.

E ESTE DESEJO QUE HOJE É DE POUCOS SEJA O DESEJO DE MUITOS: A BUSCA DE UMA SOCIEDADE IGUALITÁRIA SEM PRECONCEITOS. NÃO DISCRIMINATÓRIA.

QUE ISSO POSSA, ENFIM, ACONTECER ANTES DO FINAL DO SÉCULO.

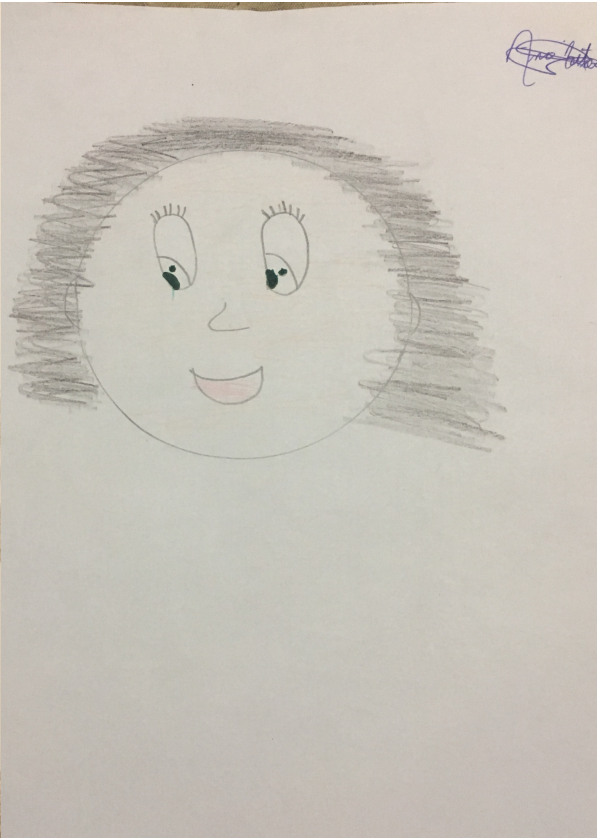
Capa e apresentação do Volume 3



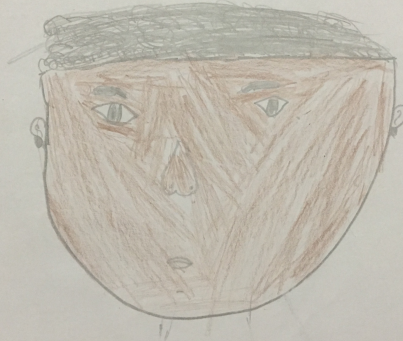
Capa e apresentação do Volume 4

## ANEXO 2 - O DESENHO COMO PERCEPÇÃO DE SI





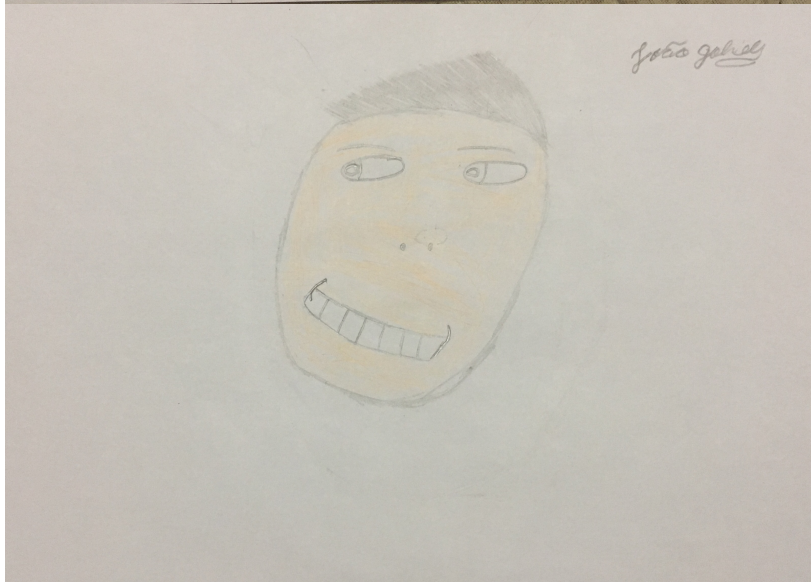
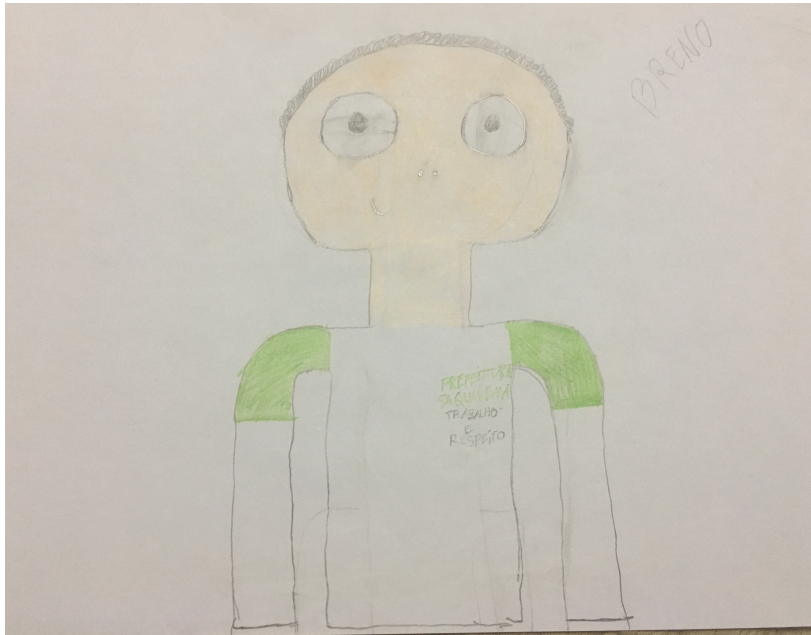
Luiz Fernando  
20

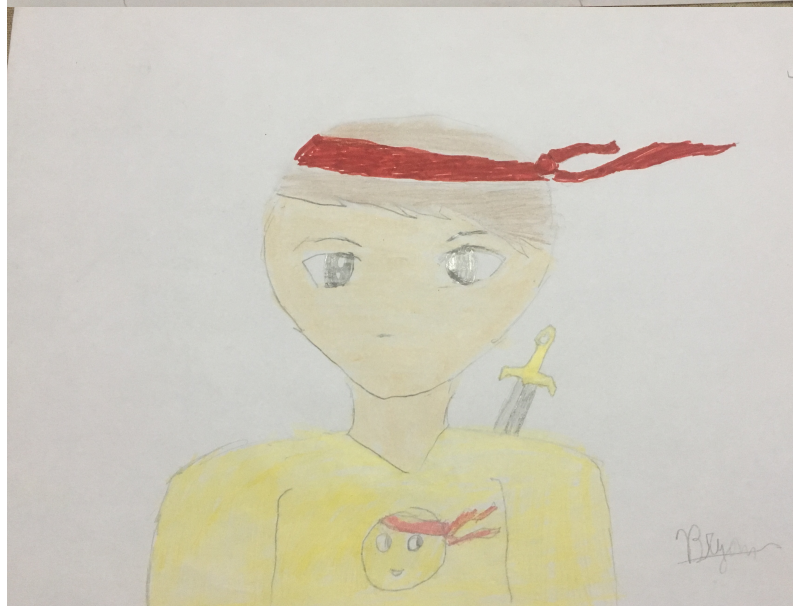
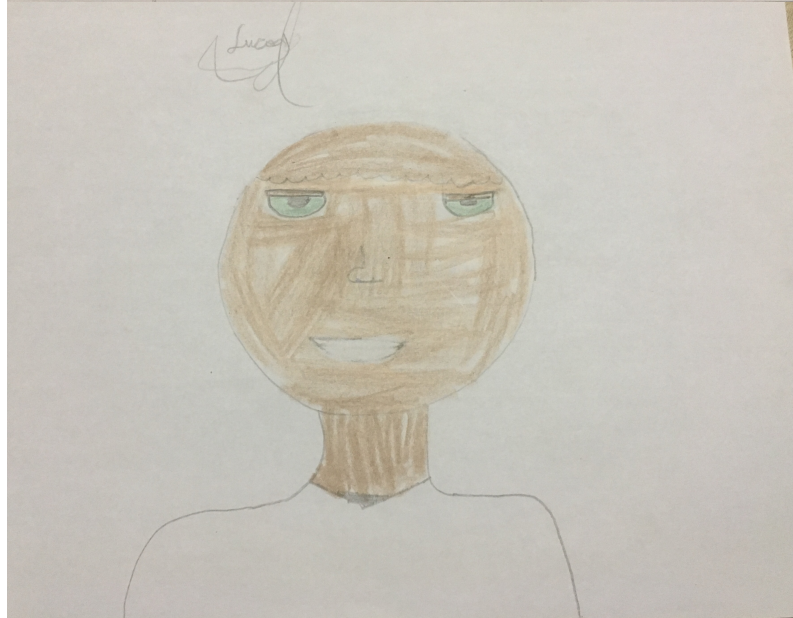
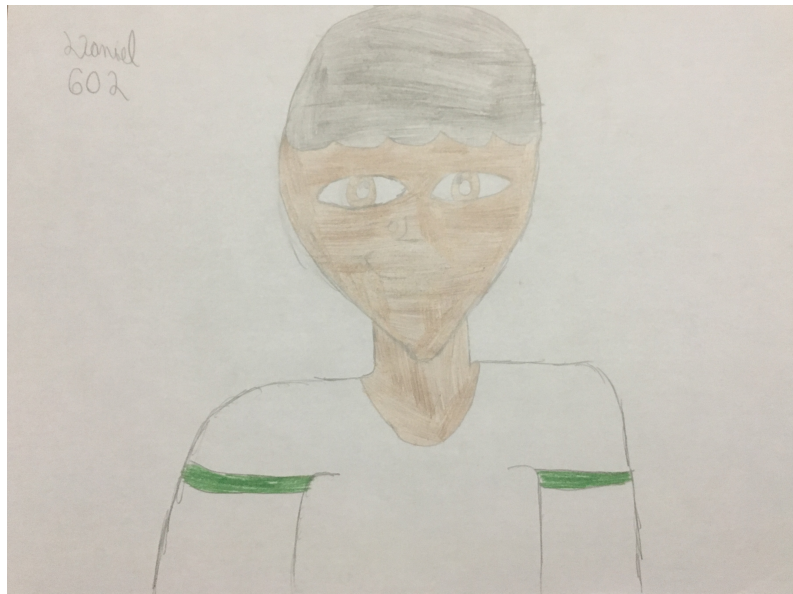


Conceição

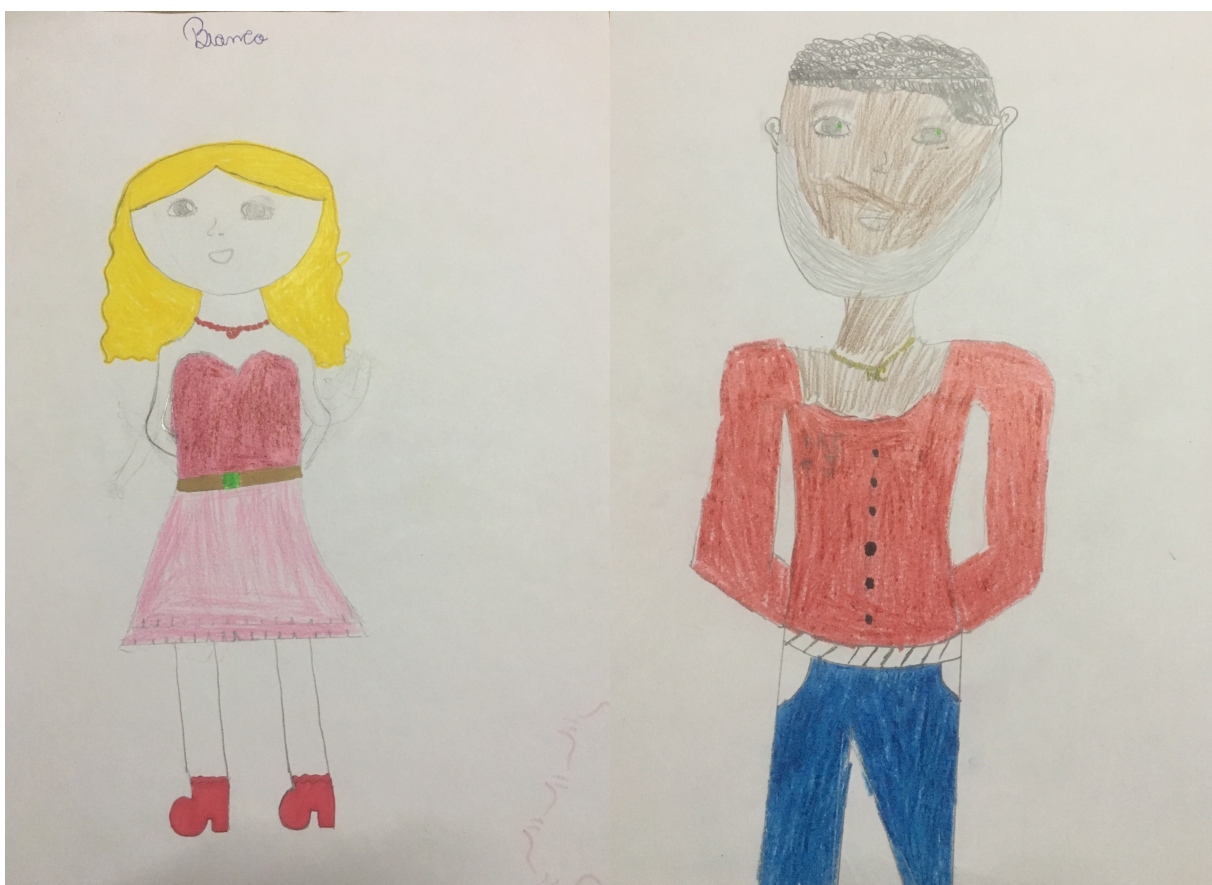


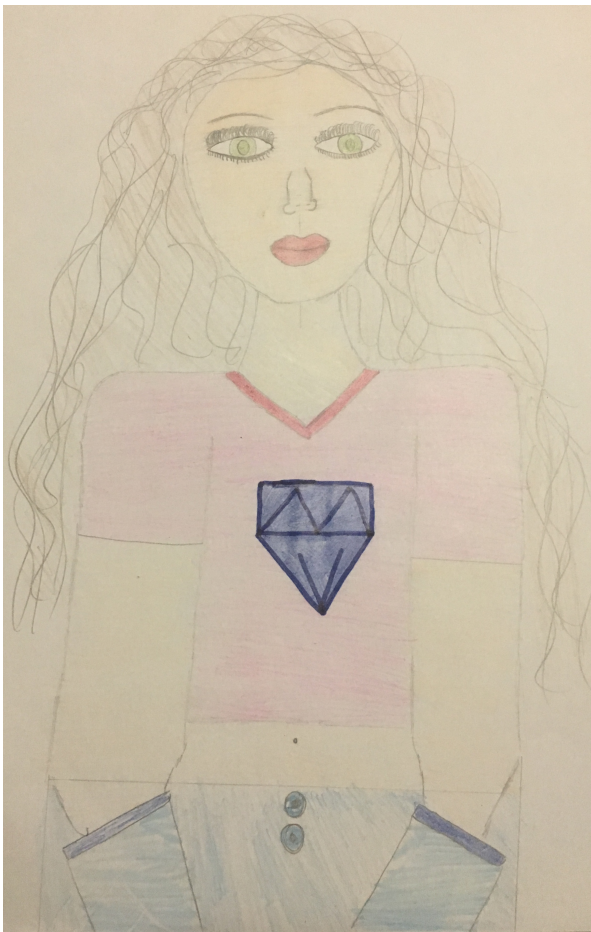


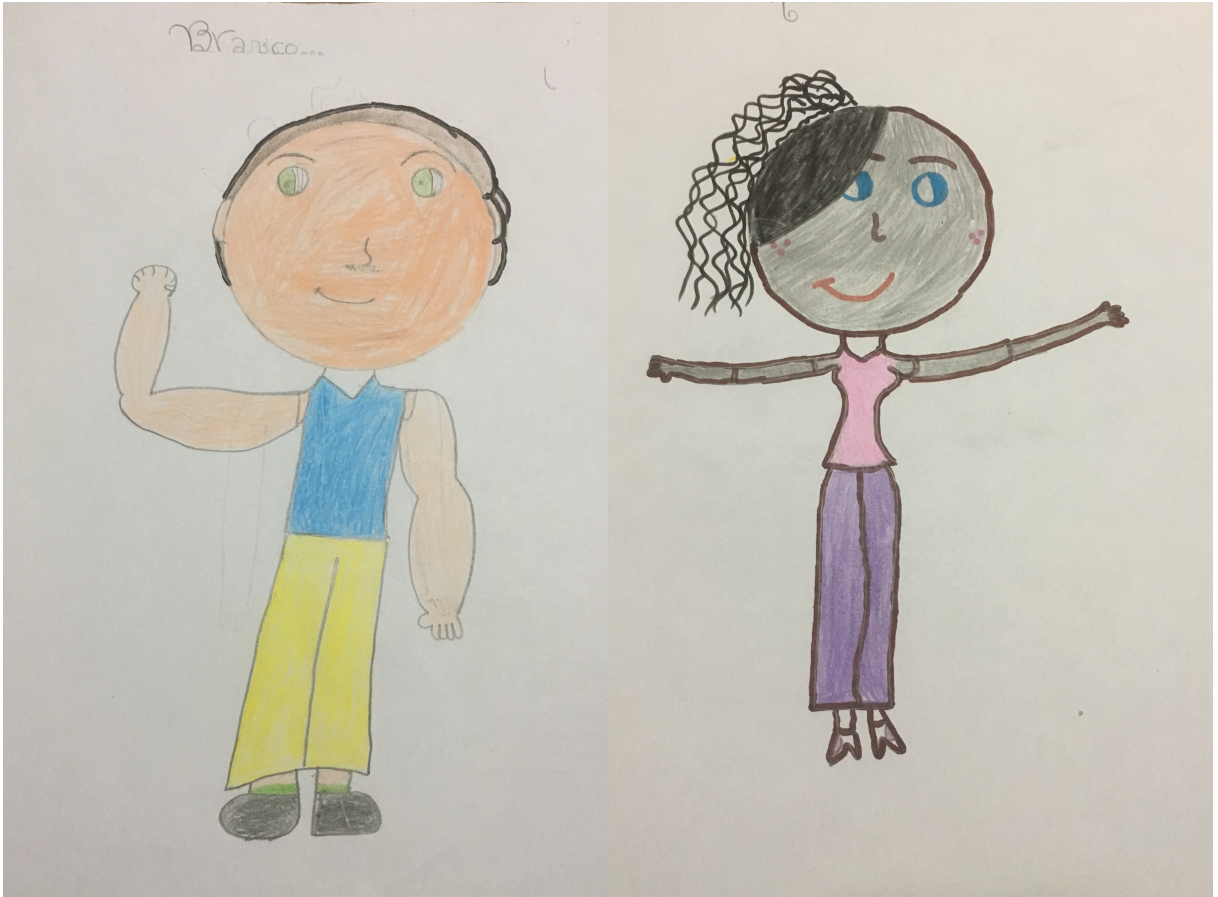




### ANEXO 3 - O DESENHO NA PERCEPÇÃO DAS DIFERENÇAS









## FONTES

BORGES, Edson. “Revoltas dos Búzios ou Revolta dos Alfaiates”. In: *Jornal Questões Negras*. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnicorraciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana*. Brasília: MEC: SEPPPIR, 2004.

BRASIL. *Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnicorraciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana*. Brasília: SECAD: SEPPPIR, 2009.

BRASIL. Câmara da Deputados. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 2012. 35ºed.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Anais da Câmara. Brasília, 1923*. Vol.14. In: <[http://imagem.camara.gov.br/dc\\_20b.asp?selCodColecaoCsv=A&Datain=27/12/1923#/>](http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp?selCodColecaoCsv=A&Datain=27/12/1923#/).

DECRETO nº 20.291, de 12 de Agosto de 1931 (Lei dos 2/3). In: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20291-12-agosto-1931-514687-publicacaooriginal-1-pe.html>>.

DECRETO-LEI N.º 5.452, DE 1º DE MAIO DE 1943 (CLT). In: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del5452.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm)>.

LEI nº 2040/1871 (Lei do Ventre Livre). In: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM2040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM2040.htm)>.

LEI nº 3353/1888 (Lei Áurea). In: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM3353.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm)>.

SÃO LUÍS. Lei no 3373 de 29 de dezembro de 1994. Autoriza o poder executivo a fazer doação ao centro de cultura negra do maranhão do domínio pleno do terreno que menciona, e dá outras providências. São Luís, 1994.

CCN – Centro de Cultura Negra. Ata de Constituição do Centro de Cultura Negra do Maranhão. Biblioteca Maria Firmina. Primeira diretoria. 1980.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. “Dia Nacional da Consciência Negra/Feconezu” In *Revista do MNU*, Campinas: Setembro/Outubro de 1980.

Painéis resgatam negros ilustres, 'branqueados' pela história. Acesso em 15/10/2017. <<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/imprensa/index.php?p=950>>

<<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/na-imprensa/paineis-resgatam-negros-ilustres-branqueados-pela-historia/>>

CCN celebra 70º aniversário de Mundinha Araújo. Acesso em 28/10/2017. <<https://www.geledes.org.br/ccn-celebra-70-aniversario-de-mundinha-araujo/>>.

Uema concede título de Doutor Honoris Causa à professora Mundinha. Acesso em 28/10/2017. <<http://www.uema.br/2014/11/uema-concede-titulo-de-doutor-honoris-causa-professora-mundinha/>>.

Ensino de história da África ainda não está nos planos pedagógicos, diz professora. Acesso em 14/01/2018. <<https://www.brasilefato.com.br/2017/01/08/ensino-de-historia-da-africa-ainda-nao-esta-nos-planos-pedagogicos-diz-professora/>>.

Entrevista realizada com Mundinha Araújo, em 2014, no contexto do projeto de pesquisa “Ritmos, Cores e Gestos da Negritude Pernambucana”, desenvolvido pela UFPE, financiado pelo FUNCULTURA e coordenado pelos professores Ivaldo Marciano e Isabel Guillen. Acesso em 14/01/2018. <<http://video.rnp.br/portal/video.action?idItem=24624&idVideoVersion=15858>>.

Racismo no Brasil também ficou provado em 1990 e 1967. Acesso em 17/01/2018. <<https://veja.abril.com.br/blog/reveja/racismo-no-brasil-tambem-ficou-provado-em-testes-em-90-e-67/>>.

Existe preconceito de cor no Brasil ainda? Acesso em 17/01/2018. <<https://revistatrip.uol.com.br/trip/existe-preconceito-de-cor-no-brasil-ainda>>.

Breve Histórico do Movimento Negro no Maranhão. Acesso em 19/01/2018. <<http://ccnma.org.br/index.php/about/historico-ccn>>.

Depoimento: um flash do negro [Joel Rufino dos Santos] sob a repressão da ditadura. Acesso em 20/01/2018. <[http://comissaodaverdade.al.sp.gov.br/relatorio/tomo-i/downloads/I\\_Tomo\\_Parte\\_2\\_Perseguiçao-a-populacao-e-ao-movimento-negros.pdf](http://comissaodaverdade.al.sp.gov.br/relatorio/tomo-i/downloads/I_Tomo_Parte_2_Perseguiçao-a-populacao-e-ao-movimento-negros.pdf)>.

Mazza Edições. Acesso em 08/02/2018. <<http://www.mazzaedicoes.com.br/>>.

LIMA, Juliana Domingos. Entrevista de Conceição Evaristo para o Nexo Jornal. Acesso em 04/07/2018. <<https://nexojornal.com.br/entrevista/2017/05/26/Conceição-Evaristo-‘minha-escrita-é-contaminada-pela-minha-condição-de-mulher-negra’>>.

## **BIBLIOGRAFIA**

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia (coord.). *Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade*. Brasília: UNESCO, INEP, 2006.

ABRAMOWICZ, Anete. “Prefácio”. In: GOBBI, Marcia Aparecida; NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso (Orgs.). *Educação e diversidade cultural: desafios para os estudos da infância e da formação docente*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe; DANTAS, Carolina Vianna. “Em torno do passado escravista: as ações afirmativas, os historiadores e o papel da memória-dever no Ensino de História da África e cultura africana e afro-brasileira”. In: XAVIER, Giovana (org.). *Histórias da Escravidão e do Pós-abolição para as escolas*. Cruz das Almas: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. p.311-324.

A HISTÓRIA e a identidade negra nas fontes primárias do MNU. In *Congresso Internacional de História*. Jataí - GO, set-2016. Acesso em 20/01/2018. <[http://www.congressohistoriajatai.org/2016/resources/anais/6/1453348086\\_ARQUIVO\\_publicacao2.pdf](http://www.congressohistoriajatai.org/2016/resources/anais/6/1453348086_ARQUIVO_publicacao2.pdf)>.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araújo (orgs). *Histórias do Movimento Negro no Brasil: Depoimentos ao CPDOC*. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007.

ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de. *A exaltação das diferenças: raça, cultura e cidadania negra (Bahia, 1880-1900)*. Tese. Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas, 2004.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *Parecer sobre a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental, ADPF/186, apresentada ao Supremo Tribunal Federal*. 2010.

ALMEIDA, Alfredo W. B. de (org.). *Terras de preto no Maranhão: quebrando o mito do isolamento*. São Luís: Projeto Vida de Negro/CCN-MA, 2002.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*. História e Legislação. São Paulo: EdUC; Brasília: INEP/MEC, 1989.

ALMEIDA, Juniele R. ROVAI, Marta G. O. (orgs.) *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

ALMEIDA, Mauro William Barbosa. “Lutas sociais, desigualdade social e discriminação racial”. In: *Crítica Marxista*. Campinas, nº24, 2007, p.98-101.

ALONSO, Angela. *O positivismo de Luís Pereira Barreto e o pensamento brasileiro no final do século XIX*. Acesso em 03/11/2017. <<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/alonsopositivismo.pdf>>.

ARAÚJO, Claudiane Santos. *Infância Negada: um estudo sobre as relações sociais de meninas negras no Asilo de Santa Teresa (1855-1870)*. Dissertação. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2013.

ARAÚJO, Mundinha. *Insurreição de escravos em Viana - 1867*. 2 ed. São Luís: Edições AVL, 2006.

\_\_\_\_\_. *Em busca de Dom Cosme Bento das Chagas, Negro Cosme: tutor e imperador da liberdade*. Imperatriz: Ética, 2008.

ARCARY, Valério. “Por que as cotas são uma proposta mais igualitarista que a equidade meritocrática?” In: *Crítica marxista*. Campinas, nº24, 2007, p.106-109.

- ARENDR, Hannah. *As origens do totalitarismo*. Rio de Janeiro: Companhia de Bolso, 2013.
- ARRAES, Jarid. *Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis*. São Paulo: Pólen, 2017.
- AZEREDO, Francisco Aragão. *Políticas imigratórias brasileiras no pós-Segunda Guerra: uma análise a partir dos periódicos de geografia*. Dissertação. Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2008.
- AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. *Onda Negra Medo Branco*. São Paulo: Annablume, 2004.
- BARBOSA, Kátia Maria de Aguiar. “Um educador negro na Chapada Diamantina: a história ainda não contada”. In: MENEZES, Jaci Maria Ferraz de; SANTANA, Elizabete Conceição; Aquino, Maria Sacramento (orgs.). *Educação, região e territórios: formas de inclusão e exclusão*. Salvador: Edufba, 2013. p.253-273.
- BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. “Um balanço sobre a produção da história da educação dos negros no Brasil”. In: FONSECA, Marcos Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (orgs.). *A História da Educação dos Negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016. p.51-70.
- BENTO, Marta Aparecida Muniz; FERREIRA, Elane Barreto dos Santos. “A História negra e a construção da identidade no cotidiano escolar”. In: XAVIER, Giovana (org.). *Histórias da Escravidão e do Pós-abolição para as escolas*. Cruz das Almas: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. p.101-115.
- CAMPELLO, Tereza (coord.). *Faces da Desigualdade no Brasil – Um olhar sobre os que ficam para trás*. Brasil: CLACSO; FLACSO; Agência Igualdade, 2017.
- CANDAU, Vera Maria. “Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica”. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.) *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. *Os arquivos da polícia política brasileira – uma alternativa para os estudos do Brasil Contemporâneo*. ProIn, Arquivo Público do Estado e

Universidade de São Paulo. Acesso em 10/07/2018. <[http://www.usp.br/proin/download/artigo/artigo\\_arquivos\\_policia\\_politica.pdf](http://www.usp.br/proin/download/artigo/artigo_arquivos_policia_politica.pdf)>.

CRUZ, Mariléia dos Santos. “Uma abordagem sobre a história da educação dos negros”. In: ROMÃO, Jeruse (org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: [s.n], 2005. p.21-33. (Coleção Educação para Todos)

\_\_\_\_\_. “Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no século XIX”. In: FONSECA, Marcos Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (orgs.). *A História da Educação dos Negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016. p.163-187.

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

DERDYK, Edith. *Design. Desenho. Designio*. São Paulo: Senac, 2007.

DORNELLES, Ana Paula Lacerda. *A tramitação da lei 10639 de 2003: a construção de uma política pública educacional no Brasil no Congresso Nacional e no Conselho Nacional de Educação*. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2010.

EVARISTO, Conceição. "Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento de minha escrita". In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (org.). *Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16-21.

FANON, Frantz. *Peles negras e máscaras brancas*. Salvador: Edufba, 2008.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. “Instrução elementar no século XIX”. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.135-149.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classe*. São Paulo: Editora Globo, 2008.

FIABANI, Adelmir. “Os quilombos contemporâneos maranhenses e a luta pela terra”. In: *Estudios Historicos*. CDHRP. Agosto 2009, nº 2.

FIGUEIREDO, Ângela. “Descolonização do conhecimento no século XXI”. In: SANTIAGO, Ana Rita; et al. (orgs.). *Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro*. Cruz das Almas: UFRB, 2017. p.79-106.

FURTADO, Celso. *Formação Econômica do Brasil*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1974.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Ana Beatriz Sousa. *O Movimento Negro e a educação escolar: estratégias de luta contra o racismo*. 2002. Acesso em 20/01/2018. <[http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.14/GT14\\_2\\_2002.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.14/GT14_2_2002.pdf)>.

GOMES, Nilma Lino. “A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro”. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (orgs.). *O Pensamento Negro em Educação no Brasil – Expressões do Movimento Negro*. São Carlos: Ed. Da UFSCar, 1997.

\_\_\_\_\_. “Cultura negra e educação”. In: *Revista Brasileira de Educação*. nº23, 2003. p.75-85.

\_\_\_\_\_. *Educação, relações etnicorraciais e a Lei 10639/03*. 2011. Acesso em 30/03/2018. <<http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>>.

\_\_\_\_\_ (org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei no 10.639/03*. Brasília: MEC; UNESCO, 2012a.

\_\_\_\_\_. *Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Revista Relações Raciais/Ação educativa. 2012b. Acesso:16/04/2017. <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-s%C3%ADmbolos-da-identidade-negra.pdf>>

\_\_\_\_\_. “Prefácio”. In: MIRANDA, Claudia; LINS, Mônica Regina Ferreira e; ROCHA, Ricardo Cesar. *Relações etnicorraciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei 10639*. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2012c.

\_\_\_\_\_. JESUS, Rodrigo Ednilson de. "As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa". In: *Educar em Revista*. Curitiba: Editora UFPR, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. "Negros e educação no Brasil". In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et al. (orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.325-346.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LUZ, Marco Aurélio. *Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira*. Salvador: Edufba, 2002.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. "É preciso africanizar a universidade". In: MENEZES, Jaci Maria Ferraz de; SANTANA, Elizabete Conceição; Aquino, Maria Sacramento (orgs.). *Educação, região e territórios: formas de inclusão e exclusão*. Salvador: Edufba, 2013. p.173-199.

MAIO, Marcos Chor. *Uma Polêmica Esquecida: Costa Pinto, Guerreiro Ramos e o Tema das Relações Raciais*. Acesso em 12/01/2018. <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0011-52581997000100006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581997000100006)>.

MARIANO, Maria José. "Professoras negras do Recôncavo sul: a escolha do magistério como um espaço de superação de uma história de exclusão". In: MENEZES, Jaci Maria Ferraz de; SANTANA, Elizabete Conceição; Aquino, Maria Sacramento (orgs.). *Educação, região e territórios: formas de inclusão e exclusão*. Salvador: Edufba, 2013. p.229-251.

MARTINS, Soely de Fátima Antunes; GARCIA, Cláudio Luiz. "O desenho no Ensino Fundamental". In: *Os desafios da Escola Pública Paranaense na perspectiva do professor PDE*. Cadernos PDE, 2014.

MATTOS, Marcelo Badaró. “Cotas, raça, classe e universalismo”. In: *Outubro*. São Paulo, nº16, 2007, p.175-200.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. *Igualdade e liberdade, pluralismo e cidadania: o acesso à educação dos negros e mestiços na Bahia*. Córdoba: Argentina, 1997.

MOREIA, Marcos Alves. *Educação, identidade e Formação Docente frente ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira: Reflexões a partir do município de Itambé/BA*. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho\\_Comunicacao\\_oral\\_idinscrito\\_151\\_8a5ab5c103ba1dde20fb93cbb5a0d890.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_151_8a5ab5c103ba1dde20fb93cbb5a0d890.pdf)>.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. “Currículo, conhecimento e cultura”. In: BEAUCHAMP, Janete. PAGEL, Sandra Denise. NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica: 2007.

MUNANGA, Kabengele. “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia”. In: BRANDÃO, André Augusto P. (org.). *Programa de Educação sobre o Negro na sociedade brasileira*. Cadernos PENESB, 5. Niterói: EdUFF, 2000, p.15-34.

NASCIMENTO, Beatriz. “Nossa democracia racial”. In: RATTIS, Alex. *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Kuanza, 2007.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. “A Lei 10639/03: uma marco histórico de conquistas e avanços para a população negra”. In: MENEZES, Jaci Maria Ferraz de; SANTANA, Elizabete Conceição; Aquino, Maria Sacramento (orgs.). *Educação, região e territórios: formas de inclusão e exclusão*. Salvador: Edufba, 2013. p.97-110.

OLIVEIRA, Arlete dos Santos. *Mulheres Negras e Educadoras: de amas-de-leite a professoras*. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, José Lisboa Moreira de. O conceito antropológico de cultura. Acesso em 12/07/2018. <<http://www.ucb.br/sites/000/14/PDF/OconceitoantropologicodeCultura.pdf>>.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

PEREIRA, Amauri Mendes. “Um raio em céu azul. Reflexões sobre as políticas de cotas e a identidade nacional brasileira”. In: *Estudos Afro-Asiáticos*. Ano 25, nº3, 2003, p.463-482.

PEREIRA, Amilcar Araujo. “Histórias do Movimento Negro e as lutas por educação no Brasil Republicano”. In: XAVIER, Giovana (org.). *Histórias da Escravidão e do Pós-abolição para as escolas*. Cruz das Almas: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. p.51-65.

PINTO, Luiz de Aguiar Costa. *Sobre as relações de raça*. Sociologia. v.12, n.1, 1950.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. In; LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p.227-278.

RAMOS, Jair de Souza. “Dos males que vêm com o sangue: as representações raciais e a categoria do imigrante indesejável nas concepções sobre imigração da década de 20”. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 1996.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1995.

SANTIAGO, Ana Rita. “Intelectuais Negras: Entre a invisibilidade e a resistência”. In: SANTIAGO, Ana Rita; et al. (orgs.). *Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro*. Cruz das Almas: UFRB, 2017. p.55-66.

SANTOS, Lorene dos. “Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e Educação das Relações étnico-raciais: um olhar para os saberes e práticas escolares e docentes”. In: XAVIER, Giovana (org.). *Histórias da Escravidão e do Pós-abolição para as escolas*. Cruz das Almas: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. p.67-87.

SEYFERTH, Giralda. “Construindo a nação: Hierarquias raciais e papel do racismo na política de imigração e colonização”. In. MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 1996.

SOARES, Iraneide da Silva. “Caminhos pegadas e memórias: uma história do Movimento Negro Brasileiro”. In: *Universitas Relações Internacionais*. Brasília, v.14, nº1, p.71-87, jan/jun.2016.

SODRÉ, Muniz. Entrevista ao programa Roda Viva exibido em 25/06/2012. Acesso em: 02/04/2018. <<https://www.youtube.com/watch?v=JrmmExBUxyQ>>.

SOUZA, Grace Kelly Silva Sobral. *Mulheres negras e relações de gênero: narrativas de construção da identidade de mulheres negras participantes do Bloco Afro Akomabu do Centro de Cultura Negra do Maranhão*. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, 2017.

SOUZA, Neuza Santos. *Tornar-se negro; as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STAHL, Moisés. “Louis Couty, lugares e saberes na busca de um povo no Império do Brasil”. In: Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio, 2014.

TAMANO, Luana Tiekko Omena. *O pensamento e a atuação de Arthur Ramos frente ao racismo nos decênios de 1930 e 1940*. Acesso em 12/01/2018. <[www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/download/2930/pdf](http://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/download/2930/pdf)>.

VALIM, Patrícia. *Combates pela História da Conjuração Baiana de 1798: ideias de crise e revolução no século XX*. Revista de História Social da Unicamp, Campinas, N. 17, 2009, pp. 23-49.

XAVIER, Giovana (org.). *Catálogo Intelectuais Negras Visíveis*. Rio de Janeiro: Malê, 2017.