

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

ROSYANE DE OLIVEIRA ABREU

**“PROFESSORA, EU SOU NEGRA ?”:
Relações raciais e sua abordagem no espaço escolar
2010 - 2016**

**Uberlândia
2017**

ROSYANE DE OLIVEIRA ABREU

**“PROFESSORA, EU SOU NEGRA ?”:
Relações raciais e sua abordagem no espaço escolar
2010 - 2016**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História.

Linha de Pesquisa: Política e Imaginário

Orientação: Profa. Dra. Maria Andréa Angelotti Carmo.

**Uberlândia
2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

A162p
2017

Abreu, Rosyane de Oliveira, 1971-
"Professora, eu sou negra?" : relações raciais e sua abordagem no
espaço escolar 2010 - 2016 / Rosyane de Oliveira Abreu. - 2017.
148 f. : il.

Orientadora: Maria Andréa Angelotti Carmo.
Dissertação (mestrado) -- Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em História.
Inclui bibliografia.

1. História - Teses. 2. História - Estudo e ensino - Teses. 3. Relações
raciais - Brasil - Teses. 4. Negros -Brasil - Identidade racial - Teses. I.
Carmo, Maria Andréa Angelotti. II. Universidade Federal de
Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em História. III. Título.

CDU: 930

ROSYANE DE OLIVEIRA ABREU

**“PROFESSORA, EU SOU NEGRA ?”:
Relações raciais e sua abordagem no espaço escolar
2010 - 2016**

**Prof^a Dr.^a. Maria Andréa Angelotti Carmo.
(Orientadora – UFU)**

**Prof^o Dr. Florisvaldo Paulo Ribeiro Júnior
(UFU)**

**Prof^o Dr. Amailton Magno Azevedo
(PUC – SP)**

*Dedico esse trabalho à minha mãe...
Lulu você é minha maior inspiração!*

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho não seria possível sem o apoio de minha família, meu marido Diarone, companheiro sempre solícito e amoroso e meus filhos Diego e Mariana, que com sua (im)paciência com meus estudos sempre me faziam sorrir e me ajudam a ser uma pessoa melhor.

Agradeço a meus pais Ataydes e Lúcia que me apoiaram e apoiam em todos os momentos da minha vida; meus irmãos Cris e Digo pessoas queridas, através de vocês consigo rememorar minha história, e todos aqueles que chegaram para tornar nossa família mais feliz: Marina e Roni, Aleciane, Heitor e Benjamin.

Um agradecimento especial vai para a minha amiga e também orientadora, Maria Andréa Angelotti Carmo. São mais de 20 anos de amizade e nós sabemos o quanto seu incentivo me trouxe a esse momento. Só tenho a agradecer a paciência, a leitura atenta e o estímulo que me ajudaram a acreditar... Obrigado!

Luiz Carlos e Florisvaldo amigos de longa data que através de bate-papos e discussões sempre me trazem conhecimento, vocês também são parte dessa história.

Agradeço a todas as pessoas que mesmo por um instante me ajudaram com conversas e/ou ouvidos e leituras atentas a (re)elaborar as ideias e escrever esse texto: Marga, Caio, Jana, tia Carmem, Karol, Gabriel, Tati, Guilherme, Katia, Romilda, Sonia Dantas, Maria Helena, Maria Rita, enfim, todos vocês foram importantes na construção dessa dissertação.

Ao Prof^o Gilberto Noronha agradeço aos comentários oportunos na banca de qualificação; ao Ricardo, meu amigo, agradecida pela revisão atenta e criteriosa.

Às gestoras Eliana Cândido e Márcia Augusto pela disponibilidade e confiança que permitiram essa investigação, aos professores, funcionários da escola, estudantes e familiares que participaram das inúmeras atividades desenvolvidas nos projetos e que, de maneira muitas vezes até inconsciente, foram fundamentais na concepção e desenvolvimento dessa pesquisa, a todos(as) meu mais profundo agradecimento.

A todos(as) professores e colegas do curso de Pós-Graduação de História da Universidade Federal de Uberlândia, agradeço por proporcionarem um espaço de debates e trocas indispensáveis na urdidura desse trabalho.

Enfim, que a energia universal que nos anima, fortalece e ilumina esteja presente na vida de todos. AXÉ!!

*“O contemporâneo não se faz ignorando as pegadas de quem já fez o caminho.
Só se pode ler o passado à luz do presente”.*
Agamben (2009).

Rejeição

*“Eu sei de você, menina,
eu sei
pele cor de piche, olhos de ébano
cabelo duro, que não se movem ao vento
grossos lábios, nariz achatado
É sua identidade, é sua marca registrada
Raça valorosa
por muitos incompreendida, por muitos desprezada
você, ainda, não entende porque mas, sente que é rejeitada
Eu sei de você, menina,
eu sei
Precisa chamar a atenção
descobrir um jeito de ser amada
como aquela coleguinha, cabelo cacheado
olhos azuis, rosto corado
sempre querida e acariciada
fazendo você infeliz e amargurada
desencadeando em você a fúria
de um ciúme violento, latente
Você bate, você xinga
Você cospe nessa gente
Eu sei de você, menina,
eu sei...”*

Celena Carneiro (2004)

RESUMO

Esta dissertação versa sobre as relações raciais no Brasil, o ensino de História na educação básica e a possibilidade de práticas significativas a partir da apropriação do currículo escolar. Para isso partimos da análise de uma série de ações desenvolvidas com alunos de 7º anos em uma escola municipal da cidade de Uberlândia MG, onde se buscou promover atividades que estimulassem esses jovens estudantes a discutir a temática da questão racial, mestiçagem e discriminação, mas também a pensar sobre a construção de noções relacionadas a identidade e diferença em seu aspecto histórico e político, em correlação ao conteúdo curricular em estudo, no caso, colonização do Brasil. Partimos do pressuposto de que o ensino de história ao rememorar o passado deve buscar incentivar junto aos alunos a melhor compreensão do presente e, se possível, dos posicionamentos políticos do cotidiano, de modo a se perceber enquanto sujeito atuante e participante da história e, portanto, capaz de refletir sobre posturas, valores sociais, enfim, sobre sua vida e sobre o mundo que o cerca. Nossa reflexão embasou-se em inúmeros teóricos entre os quais destacamos Jorn Rusen que nos ajudou a problematizar sobre o ensino de História, Hommi Bhabha e Stuart Hall com os quais debatemos as concepções relacionadas a identidade e diferenças e, na questão racial, as contribuições de Franz Fanon, Antônio Sérgio Guimarães, Kabenguele Munanga e Nilma Gomes foram fundamentais.

Palavras-chaves: ensino de História; relações raciais; identidades.

ABSTRACT

This study deals with racial relations in Brazil, the teaching of History in basic education and a possibility of significant practices from the appropriation of the school curriculum. For this we start with the analysis of a series of actions developed with 7 year old students in a municipal school in the city of Uberlândia MG, where activities are sought that encourage young students to discuss a racial race, miscegenation and discrimination, but also thinking on the construction of notions related to an identity and a difference in its historical and political aspect, in a correlation with the curricular content under study, in the case, colonization of Brazil. We start from the assumption that the teaching of history to reminisce the past should seek to encourage students to a better understanding of the present, therefore, the political positions of everyday life, so as to perceive subject - subject and participant in history and therefore, able to reflect on positions, social values; Finally, about their lives and about the world that surrounds them. Our reflection was based on numerous theorists among whom we highlight Jorn Rusen who helped us to problematize on the teaching of History, Hommi Bhabha and Stuart Hall with whom we debate as conceptions related to identity and differences in the racial question as contributions of Franz Fannon, Antônio Sérgio Guimarães, Kabenguele Munanga and Nilma Gomes were fundamental.

Keywords: History teaching; race relations; identities.

Lista de Gráficos

Figura 1: Resposta dos estudantes ao questionário-Agosto/201543 (anexo 3–questão nº 4)	43
Figura 2: Resposta dos estudantes ao questionário-Agosto/201543 (anexo 3–questão nº 5)	43
Figura 3: Resposta dos estudantes ao questionário-Agosto/201546 (anexo 3–questão nº 10)	46
Figura 4: Resposta dos estudantes ao questionário-Agosto/201548 (anexo 3–questão nº 10)	48
Figura 5: Resposta dos estudantes ao questionário-Agosto/201553 (anexo 3–questão nº 12)	53
Figura 6: Resposta dos estudantes ao questionário-Agosto/201554 (anexo 3–questão nº 14)	54
Figura 7: Resposta dos estudantes ao questionário-Novembro/201571 (anexo 4-Questão nº 5)	71
Figura 8: Resposta dos estudantes ao questionário-Novembro/201581 (anexo 4-Questão nº6)	81
Figura 9: Questionário digital - Projeto Migração e Diversidade/2013-2015.....98	98
Figura 10: Questionário digital - Projeto Migração e Diversidade/2013-2015..... 99	99
Figura 11: Gráfico apresentado na página digital da escola. (PPP, 2012, 17)..... 104	104
Figura 12: Gráfico apresentado na página digital da escola. (PPP, 2012, 20)..... 105	105
Figura 13: Gráfico apresentado na página digital da escola. (PPP, 2012, 21)..... 106	106
Figura 14: Gráfico apresentado na página digital da escola. (PPP, 2012, 21)..... 107	107
Figura 15: Levantamento feito nas fichas de matrículas dos estudantes 110 em Abril/2014.	110

Lista de Siglas e Abreviaturas

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pleno (CNE)

E.M. – Escola Municipal

FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais

IAGP – Instituto Arqueológico e Geográfico de Pernambuco

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social

MEC – Ministério da Educação

MN – Movimento Negro

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBEX - Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

RTID - Relatório Técnico de Identificação e Delimitação

SUMÁRIO

Considerações iniciais.....	13
 Capítulo 1: Falar do Brasil é falar de “raça”: tramas, embates e percepções.	 24
1.1 A edificação de uma identidade nacional : Uma história de “diferenças e desigualdades”	25
1.2 Identidades e diferenças : confluências e divergências	30
1.3 A arquitetura do racismo	33
1.4 A narrativa de uma educação eurocêntrica	37
1.5 “Inquérito racial” : uma escola sob análise	41
1.6 Desnudando a discriminação racial : todo mundo tem uma história...	55
1.7 Retrucando à discriminação racial : ritmo e poesia	59
 Capítulo 2 : Relações raciais e ensino de História : perspectivas e subjetividades	 64
2.1 Escola : Cotidiano e violência simbólica : controvérsias e ambiguidades	65
2.2 Uma imagem, múltiplas percepções : a “corporificação” do racismo	79
 Capítulo 3 : Os enredos de um território: a comunidade do bairro Shopping Park	 89
3.1 Escola e bairro Shopping Park : o esboço do lugar	90
3.2 A “história sentida” : a experiência dos sujeitos	97

3.3 “Um croqui da realidade” : uma análise socioeconômica	103
3.4 Esse público tem “cor”... Isso não é um acaso	109
Considerações Finais	113
Fontes	116
Referências Bibliográficas	120
Anexos	135

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali.”
Brasil, lei 10639/2003

Atualmente, visualizamos um crescente debate em torno dos desafios enfrentados por professores no âmbito escolar suscitadas pelo estágio atual de globalização e pelas políticas públicas de inclusão, sejam elas de ordem social, religiosa, sexual, étnica, ou outra. A escola é palco onde se reproduzem e muitas vezes se engendram e se reforçam situações de intolerância e preconceito que enfrentamos na sociedade. Entendemos que,

O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro. (GOMES, 2002,54)

A constatação das crescentes práticas relacionadas ao preconceito em suas várias vertentes levou a promulgação de inúmeras leis e projetos no país que buscam discutir e minimizar no ambiente escolar tais situações.

As inovações relativas à educação para as relações étnico-raciais, de gênero e de sexualidade estão asseguradas nos documentos oficiais e nos instrumentos legais, que vão desde a Constituição Federal de 1988, passando pela Lei nº 8.069/1990 do Estatuto da Criança e do Adolescente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que é alterada pelas Leis Nº 10.639/03 e 11.645/08, inserindo os artigos 26 Ae 79 B, pelo Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN (1997) que já apresentavam uma abordagem de gênero e sexualidade, chegando ao Parecer Nº 03/2004 – CNE/CP, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Apesar da legislação existente sabemos que ela sozinha não pode mudar todo um contexto historicamente construído a partir de práticas de exclusão e indiferença estabelecidos na sociedade. Hoje, nós profissionais da educação, vivenciamos uma realidade desafiadora e que tanto pode ser motivadora quanto intimidadora, afinal toda essa diversidade traz consigo uma nova dinâmica para a sala de aula e somos confrontados com a necessidade de “dar conta dela”.

É esperado que a escola através da educação garanta a todos, os instrumentos necessários para o enfrentamento de preconceitos e discriminações de modo a garantir que todos tenham efetivamente garantidos seus direitos enquanto cidadãos. Mas será que isso de fato ocorre no cotidiano escolar? Tal demanda,

Exige de cada professor uma grande dose de força e de empenho pedagógico olhar para uma turma de alunos e alunas, com tanta gente diferente, e dizer: todos aqui podem aprender, e todos aqui têm algo a ensinar para os demais. Isto é algo que está na contramão de quase tudo que se vive na sociedade, e na de boa parte do pensamento pedagógico de senso comum mais tradicional e, especialmente, está na contramão do que a mídia em geral divulga como “modelos de sucesso” em matéria de se dar bem na vida, carreiras marcadas por forte individualismo. (Seffner, 2009, 130)

Trata-se então de se discutir e pensar uma educação que procure contemplar esses diferentes grupos e desenvolver práticas que reconheçam e valorizem a “diferença”.

Nesse sentido, a partir de 2010, frequentei um curso de especialização¹ que abordou diversidade e práticas escolares na educação básica. Essa experiência possibilitou atentar ainda mais para essa questão e redundou em projetos desenvolvidos junto aos estudantes com o apoio da Universidade Federal de Uberlândia e da Prof^a Maria Andréa A. Carmo. Ao longo de 5 anos foram inúmeras as atividades, vivências e reflexões feitas, e são essas as fontes de nossa pesquisa, utilizadas na confecção deste trabalho.

Convivendo há alguns anos junto à comunidade escolar do bairro Shopping Park² chamou-nos a atenção o grande número de estudantes cujas famílias migraram para Uberlândia nos últimos anos. Muitos eram os casos em que o estudante era recém-

¹ Curso de Pós-graduação lato sensu em “Docência na Diversidade para a Educação Básica”, 2010 à 2012, UFU.

² Esta pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal do Bairro Shopping Park, localizada em um bairro de periferia da região sul da cidade de Uberlândia, com a mesma denominação. Sou professora efetiva de História desta escola desde 2006 e leciono para turmas de Ensino Fundamental II. O terceiro capítulo deste trabalho versará com mais detalhes sobre esse “território”, local de minha investigação.

chegado à cidade e à escola. O primeiro projeto desenvolvido era de Extensão Universitária³ em 2012 e nele procuramos, através de várias atividades, valorizar as experiências desses estudantes e suas famílias encaminhando as discussões de modo a aproximar o conteúdo migrações humanas à realidade vivida por esse público.⁴

Durante os seis meses desse projeto de extensão foram muitas atividades desenvolvidas e a adesão entusiasmada dos estudantes foi, para nós, tão surpreendente quanto inspiradora. Eram 5 turmas de Ensino Fundamental 2 (3 turmas de 6º ano e 2 turmas de 7º ano) perfazendo um total de 132 estudantes, que foram incentivados a pensar sobre as migrações humanas a partir de sua história de vida ou mesmo de pessoas próximas. Para isso, entre as várias atividades, exibimos filmes como Central do Brasil⁵ onde aproveitamos para discutir conceitos como migração, imigração e emigração além de debater os porquês das pessoas migrarem.

Essa e outras atividades como, a confecção de mapas onde os estudantes apontavam o local de origem da família e entrevistas com pais/responsáveis, redundaram no registro através de texto e desenho onde esses adolescentes puderam escrever algo da história da família, sobre o local que viviam anteriormente ou sobre a mudança para outro lugar, enfim, produzir algo que se relacionasse às nossas discussões. Criamos um jornal do projeto (Anexo 1) onde vários desses registros foram publicados e divulgados na escola.

Enquanto professora das turmas, tive a prerrogativa de ministrar todas as atividades (com a ajuda de dois estagiários, graduandos em História/UFU) e pude observar as reações, ouvir os comentários e polemizar junto aos estudantes sobre várias questões. Em reuniões com o grupo do projeto debatíamos e registrávamos nossas impressões, além de buscar leituras que nos ajudassem em nossa prática. Essa intervenção-reflexiva foi fundamental para elaborar novamente com a Profª Maria Andréa um outro projeto, fundamentado em nossas percepções a partir dessa primeira experiência.

³ Projeto de extensão – PIBEX, 2012 “Caminhos da História, rastros da memória: o ensino de história a as experiências e histórias de vida de moradores do bairro Shopping Park”

⁴ De acordo com dados do IBGE divulgados no Correio de Uberlândia dos 604.013 habitantes da cidade, 292.848 são de outras cidades e regiões (chamados “de fora”). Correio de Uberlândia, 02/05/2012. Metade dos moradores de Uberlândia é de migrantes.

⁵ CENTRAL do Brasil. Direção: Walter Salles. Produção: Martire de Clemont-Tonnere e Arthur Cohn. [S.l.]: Le Studio Canal, 1998. 1 bobina cinematográfica.

No 2º semestre de 2013, começamos na escola o projeto: Migração e Diversidade na Educação Básica que foi aprovado no edital “Pesquisa na Educação Básica da FAPEMIG/CAPES-13/2012”, este com duração de 3 anos, o que nos permitiu avançar ainda mais em nossa atuação e pesquisa. Conforme previa o edital, o projeto deveria ser realizado na escola básica e com a participação de um professor da Educação Básica. Poderia, ainda, contar com um bolsista de Iniciação Científica e o professor da Educação Básica também atuaria como bolsista-pesquisador. Esta especificidade do edital permitiu a realização de uma discussão mais aprofundada das questões que me inquietavam, assim como permitiram que eu pudesse atuar de maneira efetiva na pesquisa. Assim, discutia as atividades com a equipe, desenvolvia-as com os estudantes em sala de aula e, posteriormente, realizava as análises.

Nesse novo projeto tivemos mais tempo para aprofundar algumas questões que percebíamos serem problemáticas na escola. No convívio com estes jovens estudantes, observamos constantes situações desrespeitosas e muitas vezes violentas onde o componente racial sempre aparece como forma de ataque pejorativo. Essa não é a única problemática nas relações tecidas no ambiente escolar, os conflitos são reais e variáveis e, em sua grande maioria, perpassam pela dificuldade que temos ao lidar com o “outro”. Acreditamos que essa é uma situação a ser enfrentada por nós, profissionais da educação pois,

É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença, não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. (SILVA, 2014, 97)

A proposta era abordar novamente a questão do migrante mas também pensar em noções relacionadas à diversidade, à identidade e a convivência com o “outro”. A perspectiva da diversidade pode muitas vezes transmitir a ideia de que identidade e diferença são noções estabelecidas “naturalmente”, são fatos da vida e por isso, imutáveis. Temos que ter claro que identidade e diferença são criações sociais e expressam relações de poder, afinal, diferenciar para identificar passa necessariamente pela situação de classificar e hierarquizar. Segundo Hommi Bhabha (2013, 69)

A diversidade cultural é um objeto epistemológico – a cultura como objeto do conhecimento empírico – enquanto a diferença cultural é o

processo da *enunciação* da cultura como “conhecível”, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural.

Partindo da premissa que a identidade e a diferença são construções resultantes de um processo relacional pois só existem numa relação de mútua dependência, concordo com Silva (2013, 101) quando afirma que,

(...) a teoria social contemporânea sobre identidade cultural e social recusa-se a simplesmente descrever ou celebrar a diversidade cultural. A diversidade tampouco é um fato ou uma coisa. Ela é o resultado de um processo relacional – histórico e discursivo – de construção da diferença.

Assim, para além de celebrar a diversidade é preciso discuti-la e questioná-la no sentido de compreender os processos de construção e as relações de poder que a envolvem, enfim, é preciso explicar como ela é ativamente produzida.

É importante ressaltar que, durante a elaboração das atividades, era considerado o conteúdo escolar que estava sendo abordado na sala de aula, de modo que as atividades do projeto se imiscuíam, faziam parte da construção do conhecimento histórico. Essa preocupação advém do fato de que, em minha trajetória enquanto professora do Ensino Fundamental II, trabalhando principalmente com adolescentes, muitas são as situações vivenciadas em que ouvimos desses jovens a pergunta do por que estudar História, o que esse ou aquele tema tem importância, ou pode nos ajudar a pensar nossa vida, a sociedade que vivemos, enfim, pra que serve a História?

Confesso que ao seguir o currículo estabelecido e ler os livros didáticos adotados muitas vezes me faço esse mesmo questionamento. E esse é um dos principais motivos que me levou a retomar os estudos e pesquisas acadêmicas. Dar sentido, buscar significados a práticas cotidianas que podem se tornar monótonas e repetitivas.

E, ao seguir por esse caminho, consegui repensar estratégias de abordagem de conteúdos, estabelecer novas relações com os estudantes incentivando a interação e o diálogo, sem perder de vista aquilo que considero um dos objetivos da História que é provocar novos olhares, novos posicionamentos, incentivar a produção de uma subjetividade baseada na ética e com criticidade, enfim, instigá-los a pensar historicamente.

Defendo que é necessário que reavaliemos a metodologia de instrução desenvolvida dentro das salas de aula e as funções e uso da história na vida pública. Essa abordagem metodológica se baseia nas propostas defendidas por Jorn Rusen que entende que é preciso legitimar de fato, sob o recorte do ensino escolar, a necessidade

do conhecimento histórico e, para isso, faz-se necessário uma mudança de paradigmas onde se considere a experiência histórica como condição prévia dos estudantes, um ponto de partida a partir do qual os professores de história devem desenvolver suas aulas.

De acordo com Rusen (2011), o processo ensino e aprendizagem em sala de aula ocorre sem que tomemos conhecimento de fato, dos significados atribuídos pelos estudantes àqueles estudos. Em conformidade, Barca e Gago (2011, 13-14) afirmam que,

(...) os estudos de referência iniciados nos anos 1980 demonstraram que os alunos dão sentido aos acontecimentos históricos a partir da utilização de conceitos fornecidos pelas suas vivências. Assim, a forma como elaboram os conceitos históricos está imediatamente relacionada aos conceitos da vida social que experimentam enquanto sujeitos.

De modo geral, o discurso sobre o ensino de história defende que um de seus objetivos seria levar o estudante a perceber-se enquanto sujeito atuante, presente, participante da história e não mero expectador de fatos passados. Por isso, ao desenvolver o projeto pretendia-se descortinar algumas concepções trazidas por esse público e buscar compreender se a aprendizagem da história pode ser considerada por estes(as) como significativa em termos pessoais e os(as) levava a questionar e avaliar seu cotidiano.

A proposta era acompanhar as 3 turmas do 7º anos, de Ensino Fundamental no período diurno, as turmas contavam com uma média de 28 a 32 estudantes, cuja faixa etária varia entre 11 a 14 anos. O propósito do projeto era investigar como esses jovens estudantes lidavam com a diversidade, considerando que o saber histórico pode possibilitar a compreensão da diversidade e das inúmeras posições sociais que organizam as relações de uma sociedade.

Foram 3 anos em que através de inúmeras discussões e atividades procuramos abordar a temática do projeto, neste caso, sempre com as turmas de 7º anos para as quais ministrava aulas. É difícil descrever aqui tudo que observei e vivenciei ao longo dessa jornada. Parte disso o leitor poderá conhecer ao longo da leitura desse trabalho. No entanto, ressalto que são momentos distintos, que despontam ao longo dessa escrita: em um sou a professora que ministrou e avaliou as atividades feitas, em outro, sou a pesquisadora que retoma algumas dessas atividades já com outro olhar, embasada por novas leituras e críticas que me levam a ver falhas ou/e ter novos olhares

e compreensão sobre aqueles momentos. Reconheço porém que, em muitas circunstâncias ao longo dessa jornada analítica ambos os olhares se misturam, e isso será perceptível na redação dessa dissertação.

O caminho escolhido nessa pesquisa é resultante de um estudo que converge na percepção de mim mesma. Trata-se de uma produção acadêmica onde os sujeitos principais são os estudantes em concomitância com meu desempenho profissional que obviamente não é separado de uma atuação política, resultante de quem sou, mulher, negra, professora, enfim, das várias interfaces que compõem minha identidade.

É a partir deste “lugar” que justifico parcialmente a escolha em abordar nessa pesquisa a questão racial na sala de aula. Em concomitância com isso, é pertinente destacar que o fenótipo da grande maioria desses estudantes é negro e, no entanto, detectou-se uma grande dificuldade por parte desses jovens em lidar com essa caracterização.

É fato que, no que concerne à educação, dados⁶ apontam que, no Brasil, os(as) estudantes negro(as), em comparação com os(as) brancos(as), apresentam um índice maior de exclusão e reprovação escolar. Como consequência, a população negra apresenta os piores indicadores educacionais nas taxas de analfabetismo além de um alto índice de abandono da escola, como aponta Cavalleiro,

Diversos trabalhos comprovam que no ambiente escolar, tanto em escolas públicas, quanto privadas, a questão racial aparece como um elemento de inferiorização daquele aluno(a) identificado(a) como negro(a) (Lima & Romão, 1998; Cavalleiro, 2000 e 2005; Botelho, 2000; Neves, 2002; Lisboa, 2005, Cabral, 2007, entre outros). Codinomes pejorativos, algumas vezes escamoteados de carinhosos, identificam alunos(as) negros(as) como: “*negão, neguinha, negona, aquele moreno, macaco, piche, asfalto, alemão, maizena, xuxa etc.*”. Tais tratamentos sinalizam que, na vida escolar, as crianças negras precisam conviver com relações racistas e discriminatórias. Porém, a sobrevivência física não revela uma sobrevivência emocional. (CAVALLEIRO, 2001, 8)

Ao optar por abordar a temática da negritude⁷, preconceito e discriminação racial⁸ e da identidade, consideramos a proposição curricular que aborda a História da

⁶Para maiores informações indicamos o levantamento feito por HENRIQUES, Ricardo. Educação, compromisso social, diversidade, inovação e equidade. Fórum nacional de educação CNE, 2009. http://www.ccepi.pro.br/Documentos%20encontros/Ensino%20Superior%202009/cne_ricardohenriques.pdf (acesso em 04/11/16)

⁷ Fernandes (2010, 29) constata que, “o conceito de negritude, segundo Munanga (1988), foi criado por Aimé Césaire que a entendia como um reconhecimento do fato de ser negro, de aceitação do seu destino, de sua história e de sua cultura. Negritude implicaria em orgulho de ser negro, identidade, fidelidade e solidariedade entre todos os negros do mundo. Segundo o autor o movimento da negritude da década de

formação do Brasil, a implementação da lei 10.639/2003 mas também se justificou a partir do reconhecimento do fenótipo da maioria dos estudantes com os quais convivemos que é da raça⁹ negra. Neste sentido, abordamos em nossa práxis a questão da escravidão do povo africano no Brasil e, procurando partir do conhecimento prévio dos estudantes elaboramos uma série de atividades, que utilizo como fontes nessa pesquisa, onde o objetivo era levar o estudante não só a estudar a temática mas se posicionar perante o assunto de forma significativa.

Ao longo de um semestre de 2015 e em conjunto com a aprendizagem da história da ocupação do país e escravização de africanos¹⁰, foram feitas várias atividades com estudantes 7º ano do Ensino Fundamental 2, que analiso nesta pesquisa.

O objetivo dessas atividades era incentivá-los a refletir e questionar a partir do ensino de História, sobre concepções relacionadas a questão racial, identidade e diferença e reflexionar sobre de que maneira eles(as) compreendem o conhecimento histórico, levando em consideração sua experiência e o cotidiano vivenciado.

Sob esse ponto de vista, creio que essa investigação onde que procuro avaliar, compreender e interpretar a intervenção pedagógica desenvolvida ao longo do desenrolar dos projetos implementados em sala de aula, pode contribuir nas discussões sobre noções de identidade e subjetividade, aspectos relacionados à cidadania e sociabilidade, enfim no entrelaçamento entre racionalidades, sentimentos e sensibilidades que participam e instituem o espaço escolar.

Importante esclarecer que utilizou-se ao longo do texto, a denominação negro(a) para se referir as pessoas classificadas como pretas e pardas segundo os censos

30, constituindo-se como uma resposta a assimilação do negro através do ideal do branqueamento, tendo como objetivo: valorizar a identidade negra africana; protestar contra o mundo colonial, lutar pela emancipação dos oprimidos e pela revisão das relações entre os povos buscando uma civilização universal.”

⁸ A palavra discriminar significa “distinguir”, “diferençar”, “discernir”. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam. (GOMES, 2002, 55)

⁹ Segundo Gomes (2002, 25), “os militantes e intelectuais que adotam o termo raça não o fazem no sentido biológico. Pelo contrário, todos sabem e concordam com os atuais estudos da genética – não existem raças humanas. Na realidade eles trabalham o termo raça atribuindo-lhe um significado político e social construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando a dimensão histórica e cultural à qual esse termo nos remete. Por isso, ao se referir ao segmento negro, alguns intelectuais utilizam às vezes o termo “étnico-racial”, demonstrando que estão considerando multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil.” Essa é a perspectiva adotada nesta pesquisa.

¹⁰ Entre os numerosos estudos sobre escravidão e ensino de História podemos indicar autores como: Ana Célia da Silva (2011), Silvia Hunold Lara (1988), Hebe Maria Mattos (1998), CHALLOUB, Sidney Challoub (1998), REIS, João José dos Reis (1988,1989), Martha Abreu (2004), entre outros.

demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Segundo Sales Augusto dos Santos (2002, 13), os dados estatísticos produzidos pelo IBGE e IPEA demonstram que,

(...) se justifica agregarmos pretos e pardos para formarmos, tecnicamente, o grupo racial negro, visto que a situação destes dois últimos grupos raciais é, de um lado, bem semelhante, e, de outro lado, bem distante ou desigual quando comparada com a situação do grupo racial branco. Assim sendo, ante a semelhança estatística entre pretos e pardos em termos de obtenção de direitos legais e legítimos, pensamos ser plausível agregarmos esses dois grupos raciais numa mesma categoria, a de negros.

Em outros momentos se utilizou a denominação afrodescendente com a mesma perspectiva compreendendo que ela se refere a todos(as) que tenham sua descendência relacionada à diáspora dos africanos, não importa o tom da pele. Pereira e Silva (2016, 2) explicam esse conceito utilizando texto produzido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2008, 35) que aqui explico,

Segundo documento da Secretaria Municipal de Educação, "o conceito [de afrodescendente] torna-se popular no bojo de debates dos conceitos de negro e de afro-brasileiro no final do século XX, no entendimento de que este novo conceito pudesse abarcar os dois outros, marcando uma nacionalidade, um território comum de todos aqueles que se vinculam ao continente africano pela descendência na diáspora. O conceito de afrodescendente é filho do contexto da globalização e também de articulações e negociações entre os descendentes de africanos nas diversas partes do mundo."

As fontes utilizadas nesta pesquisa foram produzidas durante meu exercício pedagógico. Ponderando sobre os jovens estudantes com os quais trabalhava, optou-se por elaborar uma série de atividades que ao abordar a questão racial os levassem a se posicionar sobre o assunto. A princípio o objetivo era conhecer um pouco mais sobre as concepções trazidas por esses estudantes sobre a questão racial e antes de iniciar o estudo dessa temática foi confeccionado um questionário simples, cujas respostas se apresentavam em forma de alternativas a serem escolhidas. Os resultados deste questionário são analisados e apresentados no capítulo 1 deste trabalho.

No desenrolar das aulas, a temática foi discutida a partir da sua contextualização, lendo alguns textos propostos no livro didático (anexo 2) e debatendo-o à luz de outras fontes sempre procurando fazer um “movimento histórico” de presente-passado e passado-presente e, propositalmente articulado com indagações sobre o senso comum que configura nossa vida cotidiana. Assim, nossa prática buscou espelhar a concepção de que a História deve buscar a construção de um sentido e isso só ocorre mediante

uma significação do passado a partir do presente. Como alega Rüsen (2015, 52), “História é uma conexão temporal, plena de eventos, entre passado e presente (com uma projeção para o futuro), que, por sua representação sob forma narrativa, possui sentido e significado para a orientação da vida prática atual”.

Outras atividades que se transformaram em fontes e aqui são analisadas, foram feitas no decorrer das aulas sempre versando sobre o racismo, sua construção e implicações. Encontrar o caminho adequado para desenvolver essa investigação foi motivo de grande preocupação. Os referenciais teóricos utilizados se constituíram ao longo do desenvolvimento dos projetos na escola mas, outros tantos surgiram a partir de perguntas que foram se apresentando ao longo desta pesquisa. Pensando em todo o processo do qual resultou esse trabalho, nomeei a metodologia utilizada como uma intervenção-reflexiva na medida em que aqui, retomo e reflito sobre atividades ministradas por mim, ao longo de anos de prática pedagógica.

No trânsito entre os referenciais teóricos concretizados no itinerário da pesquisa foram inúmeras as referências bibliográficas utilizadas, cito a seguir algumas a partir das quais embasei os estudos. Para discutir sobre o ensino de História e seu papel na formação dos estudantes utilizou-se Jorn Rusen (2011), Isabel Barca (2001) e Flávia E. Caimi (2013). Para aprofundar um pouco mais em conceitos como identidade, diferença e pluralismo cultural se recorreu à ajuda de Homi Bhabha (1998), Stuart Hall (2003, 2004), Paul Gilroy (2001) e Tomaz T. Silva (2013). Investigando sobre a constituição da identidade nacional, valemo-nos de Gilberto Freyre (2004), Lilia M. Schwarcz (1993) e Kabengele Munanga (1999). Para pensar o debate em torno do racismo, sua constituição e consequências perquiriu-se Frantz Fanon (2008) e, finalmente, no sentido de avaliar os entraves e possibilidades de uma educação antirracista, consultou-se Nilma Gomes (2007, 2009, 2010, 2012), Eliane Cavalleiro (2000, 2001), Antônio Sérgio Guimarães (1995, 1999) e Petronilha Silva (2015).

Esse arcabouço teórico orientou essa investigação empírica de natureza ora quantitativa, ora qualitativa e interpretativa.

No primeiro capítulo discorreu-se sobre a edificação de uma identidade nacional, examinou-se os conceitos de identidade e diferença e problematizou-se a construção do racismo. A seguir busco compreender e analisar como os estudantes se posicionavam e se relacionavam com as questões referentes à temática racial a partir de experiências cotidianas. Para tanto foi analisado o questionário (anexo 3) aplicado no início do semestre de 2015, onde foram feitas 16 questões que versaram desde a faixa etária e

sexo dos jovens estudantes, mas também sobre a existência de preconceito racial na escola, em relação a igualdade de oportunidades para negros e brancos, como ele(a) se identifica em relação à sua raça/etnia, se perceberam ou sofreram discriminação racial a escola ou fora dela e o tipo de preconceito mais frequente (racial, opção sexual, classe social, ser migrante).

Substanciando nossa propositura foi exibido o curta-metragem *O Xadrez das cores*¹¹, e após o debate os estudantes foram instigados a registrar suas impressões e discorrer sobre se já haviam sofrido ou presenciado situações de discriminação racial e o que fariam perante tal circunstância. Foram incentivados a registrar situações de discriminação que eles ou pessoas conhecidas tivessem sofrido e alguns desses registros também serão debatidos no mesmo capítulo. Por fim, os estudantes foram convidados a produzirem pequenos poemas ou trechos de rap cujo argumento versasse sobre preconceito racial. Finalizo o primeiro capítulo examinando algumas dessas produções.

Aprofundando as discussões, no segundo capítulo procuro compreender as percepções dos estudantes sobre sua identidade e também sobre como se posicionam acerca das relações raciais após os vários momentos de debates sobre o assunto. Para isso, analiso as respostas dos estudantes feitas no final do semestre letivo (2015) a um questionário (anexo 4) cujas questões abertas suscitaram inúmeras reflexões e indagações. O objetivo aqui foi compreender melhor como esses jovens sistematizaram as discussões feitas e suas inferências sobre o tema.

Por fim, no último capítulo, o objetivo foi apresentar e discorrer um pouco mais sobre a comunidade escolar do bairro Shopping Park, utilizando trechos de entrevistas feitas com pais, professores e outros funcionários da escola. Aqui se pretende contextualizar e refletir sobre o “território” de interlocução desses jovens estudantes, e nesse sentido, algumas vivências são relatadas e analisadas, também utilizou-se um levantamento feito junto aos estudantes e disponível na página digital da escola, que nos permite visualizar aspectos relacionados a escolaridade dos pais e renda familiar.

A tessitura desta dissertação acarretou ganhos subjetivos que considero incalculáveis e que redundaram em práticas que vão se reconstruindo, sendo rediscutidas e reavaliadas constantemente. Esse é um exercício que recomendo à todos.

¹¹ *O Xadrez das Cores*, Diretor: [Marco Schiavon](#), Elenco: [Anselmo Vasconcellos](#), [Mirian Pyres](#), [Zezeh Barbosa](#), 2004, RJ. Sinopse: Cida, uma mulher negra de quarenta anos, vai trabalhar para Maria, uma velha de oitenta anos, viúva e sem filhos, que é extremamente racista. A relação entre as duas mulheres começa tumultuada, com Maria tripudiando em cima de Cida por ela ser negra. Cida atura a tudo em silêncio, por precisar do dinheiro, até que decide se vingar através de um jogo de xadrez.

Capítulo 1:

Falar do Brasil é falar de “raça”: tramas, embates e percepções

*“Quando você for convidado pra subir no adro
Da fundação casa de Jorge Amado
Pra ver do alto a fila de soldados, quase todos pretos
Dando porrada na nuca de malandros pretos
De ladrões mulatos e outros quase brancos
Tratados como pretos
Só pra mostrar aos outros quase pretos
(E são quase todos pretos)
Como é que pretos, pobres e mulatos
E quase brancos quase pretos de tão pobres são tratados
E não importa se os olhos do mundo inteiro
Possam estar por um momento voltados para o largo”*

Haiti
Caetano Veloso

1.1 A edificação de uma identidade nacional: uma história de “diferenças e desigualdades”

“(...) não dá pra fugir dessa coisa de pele...”
Jorge Aragão

A temática das relações étnico-raciais e sua abordagem no espaço escolar não é algo novo. Ao longo da última década esse assunto vem sendo amplamente debatido nos espaços acadêmicos. Intensa e profunda discussão tem sido colocada no sentido de amparar as formas de dissertar sobre o tema nos espaços escolares tendo em vista a promulgação da Lei 10.639/2003 posteriormente substituída pela Lei 11.645/2008¹² que estabelece a obrigatoriedade de se estudar a história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e ensino médio, públicos e privados.

A necessidade de versar sobre essa discussão, de inserir os diversos aspectos da história e da cultura destes povos que caracterizam a formação da população brasileira, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política não significa dizer que anteriormente à legislação tais temas não fossem cotejados. A historiografia nacional veio desde os primórdios da abertura democrática na década de 1970 revendo alguns pressupostos e análises tradicionais sobre a questão escravocrata no Brasil.

Segundo Slenes (2011, 18), mais do que examinar “(...) as condições de trabalho forçado e as decisões maquiavélicas dos senhores que haviam destruído as famílias dos cativos, deixando-os na “anomia”, isto é, sem normas e nexos sociais...” era preciso revisitar fontes e buscar outras tantas que pudessem contemplar as particularidades culturais e sociais originais, estabelecidos “na margem de cá do “rio” chamado Atlântico”. Assim os estudos históricos passaram a rastrear novas particularidades da

¹² Em 2003, a Lei 10.639 alterou a LDB (lei 9.394/96) para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da **história e cultura afro-brasileira**. No ano de 2008, a Lei 11.645 alterou novamente a LDB para incluir no currículo a obrigatoriedade do estudo da **história e cultura dos povos indígenas**. Assim, a legislação passou a exigir a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da **história e cultura afro-brasileira e indígena**. Para saber mais indicamos o *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*, disponibilizado pelo MEC em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192 (acesso em 30/01/2017)

população negra voltados para sua constituição enquanto famílias, práticas religiosas, enfim, outros ângulos inerentes à sua condição humana.

Concomitante a essa nova postura teórico-metodológica se destaca a ação do Movimento Negro Unificado que em meio ao processo de abertura política que apontava o arremate da ditadura militar, redigiu uma “Carta de Princípios” (1978)¹³ onde reivindicava, entre outras coisas, a reavaliação do papel do negro na história do Brasil e a valorização da cultura negra, provocando novas maneiras de se refletir, debater e apresentar os enfoques a serem dados a estes estudos.

Segundo Martha Abreu e Hebe Mattos (2008, 6), durante a década de 1990 são crescentes as alusões feitas nas normatizações do MEC sobre relações étnicorracias, identidades, noções de cultura e diversidade cultural objetivando garantir seu debate nas séries iniciais e ensino médio e isso representaria, “(...) um dos sinais mais significativos de um novo lugar político e social conquistado pelos chamados movimentos negros e antirracistas no processo político brasileiro, e no campo educacional em especial.”

Nessa perspectiva o Movimento Negro (MN)¹⁴ foi protagonista (Domingues, 2007; Gomes, 2012; Pereira, 2008; Alberti, 2007; Oliveira, 2012) e contou com a cooperação de outros atores sociais (estudantes, professores) na conquista de leis que se preocupassem em retratar a história da África e dos afrodescendentes sob novos parâmetros.

Historicamente, tem-se uma intensa dificuldade em se tratar as questões que “hierarquizavam não apenas livres e escravos, mas uma crescente população livre descendente dos antigos escravizados que se alforriavam das mais diversas maneiras.” (ABREU; MATTOS, 2008, 10). A trajetória histórica da formação da nossa sociedade envolve o conhecimento, muito presente no senso comum e, especialmente divulgados pelos materiais didáticos escolares, da participação das três raças: indígena, negra e branca que apresenta uma concepção uniforme de cultura, folclorizando as diversas contribuições negra e indígena que compuseram a identidade nacional.

¹³ Para ler a Carta de Princípios na íntegra acesse: <https://movimentonegrounificado.files.wordpress.com/.../carta-de-princc3adpios-do...> (acesso em 19/10/16)

¹⁴ Para maiores informações sobre a trajetória do Movimento Negro no Brasil indicamos a leitura da tese de Amílcar Araújo Pereira intitulada “O mundo negro: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970- 1995)”, defendida em 2010, no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense (UFF)

No esforço de compor uma identidade nacional e “dar conta” da realidade multirracial de nosso país, os intelectuais do IHGB Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1827) e seus afins¹⁵ desde meados do século XIX se debruçaram sobre o tema. O projeto vencedor de um concurso intitulado “Como escrever a História do Brasil” promovido pelo IHGB em 1844, escrito pelo naturalista alemão e sócio do Instituto, Karl Friedrich Philipp Von Martius, pode exemplificar bem as concepções que perpassavam a elite pensante da época,

Qualquer que se encarregue de escrever a História do Brasil, paiz que tanto promete, jamais deverá perder de vista quais os elementos que ahi concorrerão para o desenvolvimento do homem. São esses porém de natureza muito diversa, tendo convergido de um modo muito particular as três raças... (SCHWARCZ, 1993, 146)

E pensar as três raças significava para Von Martius compreendê-las dentro de uma hierarquia onde o elemento branco seria superior e deveria liderar o processo civilizador do país. Ao índio caberia o papel de bom selvagem que deveria ser guiado em direção ao progresso da cultura ocidental cristã. Já o negro seria o elemento desorganizador e incapaz que atrapalhava o progresso da nação. Essa era a premissa defendida pelo IHGB,

Fiel a seu projeto original, que pretendia construir “uma história nacional como forma de unir e transmitir um conjunto único e articulado de interpretações” (Guimarães, 1988:17), o IHGB elegia seus pares ao mesmo tempo que excluía “os estrangeiros em terras brasileiras”, ou seja, os negros, “fator de atraso na civilização”. O Instituto expressava dessa maneira sua posição no debate que se travava... (SCHWARCZ, 1993, 153)

Será nesse contexto que lentamente ganhará força a proposta que talvez tenha surgido no IAGP (Instituto Arqueológico e Geográfico de Pernambuco) de incentivar o “branqueamento” como único recurso para desenvolvimento do país. “A mestiçagem era vista de forma ambígua: apesar de temida, nela se encontrava a saída controlada e compatível com a representação ordeira que essa elite pernambucana possuía de sociedade.”(SCHWACZ, 1993, 161)

Essa proposição não será isenta de problemáticas e debates, afinal para muitos intelectuais do século XIX e início do século XX a mistura de raças teria como resultante a constituição de uma raça degenerada. Essas concepções se modificaram mediante novos paradigmas explicativos mas esse percurso demonstra o quanto falar do

¹⁵ Referimo-nos ao Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo (1894) e ao Instituto Arqueológico e Geográfico de Pernambuco (1862)

Brasil é “falar de raça”¹⁶ seja em aspectos físicos e genéticos, seja em termos culturais, seja por princípios sociais e econômicos.

Na década de 1930, considerando a mudança no contexto político e social brasileiro¹⁷, ganha destaque os estudos do sociólogo Gilberto Freyre (2004) que desloca o eixo da discussão de “raça” (aspecto biológico) para “cultura”. De seu ponto de vista, a sociedade e o povo brasileiro apresentavam uma particularidade: era resultado de uma mestiçagem biológica e cultural, a partir da convivência harmoniosa do branco português, do negro e do índio. Destacou em sua análise a contribuição positiva das três raças na composição cultural brasileira e que apesar da assimetria das relações de poder entre essas etnias, criou-se uma convivência que diminuiu a distância entre a casa-grande e a senzala.

Híbrida e harmoniosa quanto às relações de raça, a sociedade brasileira teria se formado em um ambiente “de quase reciprocidade cultural” (FREYRE, 2004, 160), de unidade na diversidade, e dessa ideia expandiu-se o mito da democracia racial¹⁸. Essa asserção proposta por Freyre e que acaba por ganhar status de máxima nacional, é um recurso encontrado para não só explicar e absorver uma dada composição populacional, garantindo uma positividade a determinada identidade nacional mas também se presta como uma forma de manutenção de determinada ordem social e econômica. Compactuo com Guimarães (1999, 48) que ao refletir sobre essa proposição de “democracia racial” argumenta que “a nação brasileira foi formada pelo amálgama de crioulos, cuja origem étnica e racial foi “esquecida” pela nacionalidade brasileira. A nação permitiu que uma penumbra cúmplice encobrisse ancestralidades desconfortáveis”.

O ideário da democracia racial permeou e ainda faz parte do imaginário de nossa sociedade e dificultou o debate sobre questões sociais e econômicas relacionadas ao mestiço, ao indígena e ao negro, além da manutenção de um racismo, de uma

¹⁶ Apropriação de um termo utilizado por Sérgio Buarque de Holanda no seu livro *Raízes do Brasil*

¹⁷ “O ano de 1930 foi um divisor de águas na história do país. A partir dessa data, houve aceleração das mudanças sociais e políticas, a história começou a andar mais rápido. No campo que aqui nos interessa, a mudança mais espetacular verificou-se no avanço dos direitos sociais.” (CARVALHO, 2002, 85).

¹⁸ “A ideologia da democracia racial tem raízes muito anteriores a 1930. A expressão, entretanto, aparece pela primeira vez, de acordo com Antônio Sérgio Guimarães, em um artigo de Roger Bastide publicado no Diário de São Paulo, precisamente no dia 31 de março de 1944, no qual eram usados os termos “democracia racial” e “racial” para descrever a ausência de distinções rígidas entre brancos e negros. Antônio Sérgio aponta também que a expressão evoca essencialmente dois significados: o primeiro subentende que todos os grupos étnicos vivem na mais perfeita harmonia, enquanto o segundo remete, no mínimo, a um ideal de igualdade de direitos, e não apenas de expressão cultural e artística.” (SCHUCMAN, 2014, 93)

discriminação muitas vezes dissimulada e difícil de combater. Segundo Munanga (2008, 77), a democracia racial:

(...) exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são “expropriadas”, “dominadas” e “convertidas” em símbolos nacionais pelas elites dirigentes.

Tal proposição pode ser percebida no cotidiano da escola, reflexo de outros tantos ambientes, onde a questão da identidade racial é problemática e conflituosa. Ainda prevalece, no senso comum, uma referência identitária baseada no colorismo da pele e onde se realçam aspectos físicos brancos e se omitem em relação a aspectos físicos negros. Dados recolhidos e apresentados ao longo da pesquisa confirmarão essa avaliação em relação ao objeto de investigação.

Apesar da força desse ideário da democracia racial, é importante enfatizar os apontamentos feitos pelo sociólogo Sérgio Costa (2010) que destaca que nas últimas décadas vem ocorrendo no Brasil um processo de valorização da pluralização cultural e política ocasionando o reconhecimento de etnias, um novo direito indígena que procura preservar suas formas de vida e um “associativismo étnico” de crescimento vertiginoso. Segundo o autor, isso pode ser observado no debate em torno da etnia quilombola e na força crescente do Movimento Negro brasileiro que retoma o conceito de raça no sentido político e consegue a aprovação de leis afirmativas para a população negra.

1.2 Identidades e diferenças: confluências e divergências

“Pode-se descobrir os outros em si mesmo, e perceber que não se é uma substância homogênea, e radicalmente diferente de tudo o que não é si mesmo; eu é um outro. Mas cada um dos outros é um eu também, sujeito como eu.”
Tzvetan Todorov, 1996, 3

A necessidade de reconhecimento dessa diversidade cultural brasileira ocasionou que no âmbito da educação fosse concebido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) como tema transversal elaborado pelo MEC, a ser abordado em diferentes disciplinas curriculares, o estudo da Pluralidade Cultural. O documento destaca que,

(...) a temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. (BRASIL, 1998, 19)

Pensando no ambiente escolar brasileiro, surge uma questão: o que de fato significa trabalhar a pluralidade cultural nas relações lá estabelecidas e de maneira transversal? A própria escola é um espaço disciplinador cujas regras buscam homogeneizar os sujeitos estabelecendo posturas, atitudes e uma identidade padrão (homem, mulher, brasileiro(a), branco, negro, pardo) enfim, a escola reforça práticas excludentes e desconsidera o “diferente”. Porém não se pode afirmar que essa ação seja isenta de tensões e conflitos e é nessa intersecção que insisto em dialogar.

Em seus estudos Homi Bhabha sugere que tratemos as questões identitárias considerando que “(...) a identidade nunca é um a priori, nem um produto acabado; ela é apenas e sempre o processo problemático de acesso a uma imagem da totalidade.” (BHABHA, 2013, 94). Pode-se conceber que a identidade não pode ser considerada algo fixo e resultante de uma única origem, ela é resultante de um processo de negociação e articulação que está num constante refazer e isso ocorre em situações fronteiriças que Bhabha (2013, 20) denomina de “entre-lugares”, que

(...) fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de

identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade.

Neste cenário, Bhabha esclarece que a diferença não deve ser racionalizada utilizando apenas aspectos binários, por exemplo, branco/negro, eu/outro. Faz-se necessário considerar as relações forjadas na convivência dessas identidades,

A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição. A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica. (BHABHA, 2013, 21)

Considerando isso, depreende-se que não podemos cogitar que apenas a tradição se apresentaria sob a forma de uma identidade original, faz-se necessário reconhecer “outras temporalidades culturais” (BHABHA, 2013,21) para compreensão dessas identidades.

Stuart Hall (2002) destaca que a sociedade moderna em que vivemos está em constante mudança e é parte de um processo de globalização onde as alterações são rápidas e isso obviamente tem um impacto intenso em nossa existência enquanto indivíduo. Inspirado no conceito de “deslocamento” engendrado por Ernest Laclau, Hall destaca que “as sociedades da modernidade tardia são caracterizadas pela “diferença”; elas são atravessadas por divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” isto é, identidades – para o indivíduo.” (HALL, 2002, 17)

Ao discorrer sobre a diáspora africana para pensar cultura, identidade e diferença Hall (2003), aponta que a concepção binária de diferença não funciona, devemos considerar a relação dialógica estabelecida, ou seja, “como o colonizado produz o colonizador quanto vice-versa.” (HALL, 2003, 31). Levando adiante, se pensarmos na crescente globalização que vivemos, é possível constatar que,

As identidades concebidas como estabelecidas e estáveis, estão naufragando nos rochedos de uma diferenciação que prolifera. Por todo o globo, os processos das chamadas migrações livres e forçadas estão mudando de composição, diversificando as culturas e pluralizando as identidades culturais dos antigos Estados-nação dominantes, das antigas potências europeias, e, de fato, do próprio globo. (HALL, 2003, 44-45)

Examinou-se anteriormente a preocupação do Estado brasileiro em engendrar uma “identidade nacional” através dos Institutos históricos de pesquisa, no sentido de construir uma nação que abarcasse todos enquanto um único povo parte de uma cultura nacional. Não obstante, Hall (2003, 62) sublinha que “as nações modernas são, todas, híbridos culturais.”

Reconhecendo que a formação da(s) identidade(s) se dá a partir de inúmeros fatores presentes no cotidiano como normas, instituições, enfim, nas estruturas sociais e aspectos culturais de um determinado tempo e lugar, mas também passa por uma escolha pessoal que baseiam-se nas relações estabelecidas entre o eu e o outro, concordo com Martha Abreu e Hebe Mattos (2008, 4) que, “as identidades culturais são literalmente construídas no processo histórico. Não existem antes ou além dele. Dependem, em cada caso, das formas históricas em que as fronteiras entre nós e os outros se constroem, se reproduzem ou se modificam.” Nesse sentido o mais correto seria falarmos em “identidades nacionais”, dado a pluralidade étnica¹⁹ que possibilitou a formação da população brasileira.

No Brasil a composição de ser brasileiro(a) idealizou o processo de miscigenação e integração racial e este foi incorporado ao intento de construção da identidade nacional, assim o discurso da pluralidade étnica se naturalizou e acobertou as divergências. Talvez isso explique o silêncio que durante muito tempo se estabeleceu nas relações de preconceito e discriminação racial no Brasil.

¹⁹ O termo etnia é aqui utilizado a partir da seguinte concepção: “Um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, pelo menos em forma latente, de terem origens e interesses comuns. Um grupo étnico não é mero agrupamento de pessoas ou de um setor da população, mas uma agregação consciente de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas”. (CASHMORE, 2000: 196).

1.3 A arquitetura do racismo

*“Falo de milhões de homens
em quem deliberadamente inculcaram o medo,
o complexo de inferioridade, o tremor,
a prostração, o desespero, o servilismo.”*
Aimé Césaire, Discurso sobre o colonialismo

Pensar na questão racial no Brasil suscita grande inquietação. Esclareço de imediato que aqui, minha subjetividade será perceptível e compartilho das palavras de Frantz Fanon (2008, 86), ao enunciar que “Não quis ser objetivo. Aliás, não é bem isso: melhor seria dizer que não me foi possível ser objetivo.” A propósito, é importante esclarecer que a leitura do livro intitulado *Pele Negra, Máscaras Brancas* de Fanon foi inspirador e muito ajudou a pensar e problematizar tal questão.

É de meu entendimento que o racismo se consagrou enquanto uma estratégia de exploração na medida em que justificou o domínio e hegemonia de um grupo humano sobre o outro. Segundo Munanga, (1988, 79) “os negros não foram colonizados por que são negros, ao contrário, na tomada de suas terras e na expropriação de sua força de trabalho, com vista à expansão colonial, é que os negros tornaram-se pretos.”

Essa supremacia se constituiu e ganhou predomínio a partir da cor da pele, numa “epidermização da inferioridade”(FANNON, 2008, 28). Pode parecer ilógico quando exposto desta maneira mas essa doutrina que perpassa a história humana nos últimos séculos já teve embasamento religioso, científico e cultural. Fanon argumenta que,

(...) começo a sofrer por não ser branco, na medida que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um parasita no mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais rapidamente possível o mundo branco, “que sou uma besta fera, que meu povo e eu somos um esterco ambulante, repugnantemente fornecedor de cana macia e de algodão sedoso, que não tenho nada a fazer no mundo”.(Césaire, *Cahier d'un retour*). Então tentarei simplesmente fazer-me branco, isto é, obrigarei o branco a reconhecer minha humanidade. (FANNON, 2008, 94)

É sobre essa ideologia de embranquecer que se discute aqui. No Brasil esse axioma tem grande potência no imaginário popular. A propalada mestiçagem e em consonância com ela as noções construídas de brasilidade, de sensualidade, e

principalmente, de afastamento da identidade negra pois esta traz consigo toda uma carga negativa inculcada em nós, faz com que tenhamos no país, um autoreconhecimento identitário que se utiliza de uma multiplicidade de cores para conceituar sua pele/identidade, sempre buscando o referencial branco.

Segundo Fanon (2008, 182), “(...) nosso esquema corporal é resultado de um esquema histórico-racial e nossa interpretação se baseia no outro, o branco, que os teceu para mim através de mil detalhes, anedotas, relatos.”. Como foi apontado, temos no país um intenso debate em torno da questão de ser negro. Jurandir Freire Costa (1990, 2) afirma que, “(...) ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais do Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro.”

Cabe aqui pensarmos um pouco no ser Branco enquanto raça. É visível que ocorre uma naturalização dessa identidade racial e ao partir desse pressuposto para discutir o racismo e a inferiorização de negros e outras etnias podemos cair em uma armadilha metodológica onde acabamos por reificar, reforçar aquilo que se tenta combater. A própria imposição da linguagem interfere na formação dos sujeitos humanos e no modo como analisamos essa e outras questões. Fanon (2008) argumentava que a colonização requeria mais do que a subordinação material de um povo. Ela também forneceu os meios pelos quais as pessoas são capazes de se expressarem e se entenderem. Ele identifica isso em termos radicais no cerne da linguagem – “Falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura” (FANNON, 2008, 50) - e até nos métodos pelos quais as ciências são construídas. Para ele trata-se do colonialismo epistemológico.

Paul Gilroy (2001, 44) também lança-nos esse desafio ao argumentar que,

Rastrear as origens dos sinais raciais a partir dos quais se construiu o discurso do valor cultural e suas condições de existência em relação à estética e à filosofia européias, bem como à ciência européia, pode contribuir muito para uma leitura etno-histórica das aspirações da modernidade ocidental como um todo e para a crítica das premissas do Iluminismo em particular.

Alguns autores da área da psicologia como Maria A. S. Bento (2002), Iray Carone (2002), Liv R. Sovik (2004), Edith Piza (2002) e Lia V. Schucman (2014), abordam a temática do que é ser branco no Brasil e destacam a importância de interpelar essa questão para melhor compreensão da construção do racismo no país “(...) pois

estes, intencionalmente ou não, têm um papel importante na manutenção e legitimação das desigualdades raciais.” (SCHUCMAN, 2014, 84). Segundo Sovik (2004, 366) ,

“No Brasil, ser branco exige pele clara, feições europeias, cabelo liso; ser branco no Brasil é uma função social e implica desempenhar um papel que carrega em si uma certa autoridade ou respeito automático, permitindo trânsito, eliminando barreiras. Ser branco não exclui ter sangue negro.”

É necessário que se faça essa abordagem de pensar a branquitude, no sentido de expor os privilégios simbólicos e materiais que os brancos obtêm em uma sociedade de estrutura racista como a nossa (SCHUCMAN, 2004).

Em suas análises Fanon (2008) destaca o quanto a construção psicológica do negro é afetada pelo racismo, pois o reconhecimento de sua própria humanidade de seu sentido e valor passa pelo reconhecimento do “outro” que é branco, daí ele afirmar que “o preto, em todos os momentos, combate a própria imagem.” (FANNON, 2008, 163) Esse negro(a) tem como objetivo ser branco(a) e emprega todo esforço em realizar uma existência branca, inclusive através de relações que promovam o embranquecimento da raça.

Nessa acepção é possível conceber que a negação dessa identidade racial e a preferência por outros caminhos ou denominações podem ser interpretadas como formas de buscar a diminuição do sofrimento e/ou de alguma maneira, propiciar perspectivas de melhores condições de vida. Porém o cotidiano não garante a isenção de vivências em que “pardos” se deparem com situações discriminatórias.

Na concepção dessa pesquisa foram vários os momentos em que questionei essa identidade ambígua, fluída do mestiço ou pardo. Chegou-se a ventilar a necessidade de pensar sobre um arcabouço teórico próprio para melhor compreender essa figura. Sem descartar qualquer possibilidade, se resolveu em parte essa inquietação pensando em termos relacionais, ou seja, contextualizando-o historicamente, considerando a sociedade em que estamos inseridos.

Para Turra e Venturi (1995) prevalece no Brasil o que eles denominam como um “racismo cordial”, ou seja,

(...) uma forma de discriminação contra os cidadãos não brancos (negros e mulatos), que se caracteriza por uma polidez superficial que reveste atitudes e comportamentos discriminatórios, que se expressam ao nível das relações interpessoais através de piadas, ditos populares e brincadeiras de cunho “racial. (LIMA; VALA, 2003, 407).

Na verdade esse racismo não tem nada de “cordial”²⁰ mas sim, reafirma uma prática de inferiorização e exclusão da população negra.

²⁰ Para conhecer melhor esse conceito ver: E.G. Camino et al., 2001; França & Monteiro, 2002

1.4 A narrativa de uma educação eurocêntrica

*“Nós nos recusamos a sermos o que vocês querem que sejamos.
Nós somos quem somos. E é assim que vai ser.
Vocês não podem me educar
para oportunidades desiguais
falando da minha liberdade”.*
Bob Marley, 1979

O tema da cultura e história afro-brasileira é pouco abordado/tratado na rotina escolar, e se torna preocupação de gestores e professores principalmente no período que antecede a semana da Consciência Negra²¹. Esta constatação é inquietante. À medida que a legislação obrigou o ensino e o tratamento da temática na sala de aula, nos espaços escolares, observamos que a dificuldade de nossa sociedade com a questão acabou relegando-a apenas para a semana da Consciência Negra e, tratado, em geral, pelo conteúdo de História²². É pertinente indagar quais as motivações que levam a colocar a questão como problema apenas neste período e, muitas vezes, lidando com o tema ainda de maneira folclórica, exótica e distante da compreensão e experiência dos estudantes. Isso se torna mais grave quando se considera o número de estudantes negros que a escola atende.

Para isso, há que se refletir acerca do quanto os materiais didáticos adotados pela rede pública de ensino que, se constituem em principal instrumento de trabalho dos professores, possibilitam outros diálogos e fornecem elementos, estímulos, indicações para que os diferentes temas possam ser relacionados aos saberes trazidos pelo estudante. Até quando alguns itens destes objetivos deverão ser tratados a partir da sensibilidade do profissional que está em sala de aula?

²¹ Em 2003, no dia 9 de Janeiro, a lei 10.639 incluiu o Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar. No calendário nacional foi a partir da Lei nº 12.519, 10 de Novembro de 2011, que institui o dia nacional de Zumbi e da Consciência Negra. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12519.htm (acesso em 30/01/2017). Outra leitura interessante e que pode nos ajudar a meditar sobre o tema é o artigo: “É necessário um dia de consciência negra no Brasil?” publicado em 20/11/2015 <http://folhanobre.com.br/2015/11/20/artigo-e-necessario-um-dia-de-consciencia-negra-no-brasil/9137> (acesso em 30/09/2016)

²² Nilma Gomes discute sobre conceitos importantes situando diferenças entre implantar e implementar a Lei 10.639/2003 na introdução do livro: *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*, 2012, 27. http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/Etnico%20Racial_educaca-para-todos_36_miolo.pdf (acesso em 30/09/2016)

No livro didático adotado pela escola²³ (anexo 2) constata-se que o tema da diáspora africana e escravização dessas populações a partir do século XVI está inserido em uma unidade intitulada “As grandes navegações e a colonização da América Portuguesa”. A abordagem proposta já aciona o protagonismo europeu nessa trajetória histórica e assim segue todo o conteúdo exposto no livro, ou seja, a concepção de movimento histórico relatado no livro é a partir da história eurocêntrica. Percebe-se aqui uma epistemologia europeia que organiza um conhecimento que privilegia o pensamento ocidental e estuda o “outro” sempre como objeto e nunca sujeito produtor de conhecimento e nesse sentido,

A matriz na urdidura dessa estrutura narrativista está fundamentada no que Michel-Rolph Trouillot (1995), antropólogo haitiano, chamou de “narrativa da dominação global”. Trouillot entende que esse silenciamento por parte da História ocidental e ocidentalizada, como no caso do Brasil que esteve e está amplamente ancorada em uma lógica eurocêntrica, é parte do processo mais amplo que vê apenas no cânone ocidental o modo mais válido de produzir conhecimento. Ainda, segundo o autor, esse processo teve e continua tendo a conivência silenciosa dos livros didáticos de História, que ainda não rompeu com a ordem simbólica sobre a qual emergiu o Ocidente como forma de pensar. (SANTOS, 2016, 61)

Nesta unidade, no capítulo intitulado “O Nordeste Colonial” (ARARIBÁ, 2010, 208-237) se percorre a trajetória da instauração da sociedade açucareira no nordeste brasileiro e nesse contexto surge o tópico da mão de obra escrava (op.cit., 214-216). A população negra surge no livro na condição escrava e mesmo quando no final deste capítulo o livro exhibe um tópico nomeado “Escravidão, resistência e trocas culturais” (op.cit., 217-221) a discussão continua a girar em torno do(a) africano(a) e seus descendentes enquanto escravizados(as) sendo que sua dimensão enquanto ser social, sujeito pensante e atuante não é perceptível, como pode ser observado neste trecho,

“No século XV a escravidão já era praticada em diversas regiões da África. Em geral, os cativos eram prisioneiros de guerra ou pessoas que não conseguiam pagar suas dívidas. Com a chegada dos europeus, a escravidão passou a ocorrer em escala muito maior.” (ARARIBÁ, 2010, 217)

Creio que reforçar a palavra escravo(a) ao se referir às populações africanas já engendra uma condição que parece única, natural e que se caracteriza como subalterna, submissa e inferior. Foi o que Hebe Mattos (2003, 134) denominou de ‘o lugar

²³ O livro a que nos referimos faz parte da Coleção Araribá de História, obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna, editora responsável Maria Raquel Apolinário, 3º edição, São Paulo, 2010, 7º ano.

encapsulado' de mera mão de obra, ao só lhe atribuir evidência como força de trabalho, seja fazendo funcionar a economia ou desregrando a ordem social pela rebeldia supostamente cega, sem projeto político. É urgente que tal paradigma seja revisto, como argumenta Albuquerque e Fraga,

(...) a história dos africanos e de seus descendentes não pode permanecer presa à imagem de 'peças produtivas' que o imaginário do escravismo projetou sobre o 'lugar' do negro na História do Brasil. Para superar essas projeções do preconceito no livro didático sobre o negro foi preciso dar ênfase à ideia de que práticas e tradições culturais expressam conflitos, geram interpretações sobre si mesmos e sobre os outros, criam alianças e laços de solidariedade no interior das comunidades, redefinem noções de pertencimento e diferenças e põem desigualdades à prova. (ALBUQUERQUE; FRAGA, 2012, 54)

Continuando seu percurso histórico, ao comentar sobre a resistência à sua condição de escravo o livro utiliza dois parágrafos onde o relato é conciso e assertivo esclarecendo inclusive sobre os instrumentos utilizados em caso de castigo "(...) os principais instrumentos de tortura eram chicotes, algemas, correntes e palmatórias." (ARARIBÁ, 2010, 218). Aponta também que a resistência seria através de métodos pacíficos como o banzo ou de forma violenta promovendo roubos, assassinatos e fugas para quilombos. Todo esse trecho é construído sem nenhuma análise de fontes diferentes ou sugestão de debates no sentido de aprofundar o assunto, no intuito de, por exemplo, mostrar outros campos de luta "também constituídos pela insubordinação negra, a exemplo da arena jurídica, da imprensa, dos espaços religiosos e do mundo das artes" (ALBUQUERQUE; FRAGA, 2012, 57) isto é, o livro apresenta um texto sem contradição ou divergência.

Por fim, o autor se dispõe a comentar sobre a convivência entre senhores e escravos apontando para o debate existente em relação a afamada "democracia racial" advogada por Gilberto Freyre e a mestiçagem existente no país. Após discorrer sobre isso ao longo de quatro parágrafos o autor precisa de somente um parágrafo para apontar que as idéias de Freyre sofrem críticas de outros estudiosos que apontam que apesar de ocorrerem "(...) trocas culturais entre negros e brancos, essa visão (da democracia racial) esconde o traço mais importante do escravismo brasileiro no Brasil: a exploração e a dominação." (ARARIBÁ, 2010, 218)

Apesar desse apontamento, avalio que o livro didático utilizado ainda reproduz um discurso que favorece a ideia da mestiçagem como sendo uma premissa lógica, reforçando uma dada ordem social evitando assim o debate e o conflito. Seu discurso não propõe em nenhum momento que os estudantes pensem em sua realidade e muito

menos em suas identidades ou qualquer tipo de obstáculos ou desigualdades relacionados à questão racial.

1.5 “Inquérito racial”: uma escola sob análise

*“...ser negro não é uma condição dada, a priori.
É um vir a ser...
Ser negro é tornar-se negro.”
Neuza Santos Souza*

As questões enfrentadas no cotidiano da sala de aula, a diversidade ali presentes, bem como as inquietações apresentadas pelos jovens estudantes levou a proposição de um conjunto de atividades em que estes pudessem manifestar suas concepções e experiências sobre o racismo, identidades e outros enfrentamentos de sua rotina.

Assim, como era exigência que se realizasse uma apresentação da temática trabalhada com os estudantes no dia da Consciência Negra, organizou-se uma série de atividades cuja abordagem considerasse o conteúdo de História que seria estudado, qual seja, colonização do Brasil. Partiu-se da concepção de consciência histórica para iniciar a abordagem proposta. Esta noção aponta que,

se nós pudermos considerar a educação histórica como um processo intencional e organizado de formação de identidade que rememora o passado para poder entender o presente e antecipar o futuro, então a didática da história não pode ser posta de lado como sendo alheia ao que diz respeito aos historiadores profissionais. (SCHMIDT; BARCA, 2011, 33-34)

Além disso, é preciso legitimar de fato, sob o recorte do ensino escolar, a necessidade do conhecimento histórico e uma mudança de paradigmas onde se considere a experiência histórica como condição prévia dos estudantes, ou seja, um ponto de partida do qual os professores de história devem desenvolver suas aulas. Compartilho da avaliação de Miranda (2013, 62) que defende,

o ponto básico de um trabalho de educação da sensibilidade histórica impunha-se como um desafio muito preliminar e, ao mesmo tempo, muito mais denso: o desafio de provocar modos diferentes de olhar, modos diferentes de se expressar para que, acima de tudo, isso pudesse disparar modos de fazer perguntas ao mundo que nos cerca.

Embasada por esta discussão e preocupada com a questão das identidades e dos enfrentamentos relacionados à questão étnico-racial projetou-se filmes, reportagens foram confrontadas, estimulou-se a produção de poesias, paródias e respostas a

questionários foram coletados no intuito de melhor compreender esse público e, de alguma maneira, perceber o conhecimento histórico e experiências trazidas pelos estudantes sobre a discussão racial.

Ao pensar na questão da diversidade creio ser necessário considerar uma didática que discuta a construção política da identidade e diferença e isso seria ir além do apelo à tolerância e ao respeito. Seria discutir como se constroem essas noções partindo do pressuposto de que “a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir.”(SILVA, 2013, 82)

Nas turmas de 7º anos trabalhadas a maioria dos estudantes é, considerando seu fenótipo, negro. Foram organizadas atividades que estimulassem esses jovens a não só discutir noções como mestiçagem, preconceito e discriminação, mas também a pensar questões relativas à identidade tentando perceber como eles se viam mediante essa proposição.

Assim, a primeira atividade foi um questionário (anexo 3) com questões objetivas onde deveriam responder sobre sua raça/etnia, se já tinham sofrido ou testemunhado situações de discriminação racial e, como ele percebia essa situação dentro da escola. Entre os objetivos estava o de tentar detectar as noções trazidas por esses estudantes sobre o tema antes de abordá-lo nas aulas.

Participaram dessa atividade 95 estudantes, dos quais 58 são meninos e 37 são meninas cuja faixa etária era entre 11 e 14 anos. No total foram 16 questões que versaram sobre racismo. Algumas respostas chamou-nos atenção e seguem analisadas.

Grande parte dos estudantes declarou não ter sofrido preconceito racial, porém disse já ter presenciado esse tipo de situação. Ao longo dessa e das outras atividades é perceptível que muitos estudantes sempre se referem ao “outro” como se ele(a) nunca fosse protagonista no sentido de sofrer ou praticar racismo.



Figura 1: Resposta dos estudantes ao questionário-Agosto/2015 (anexo 3—questão nº 4)

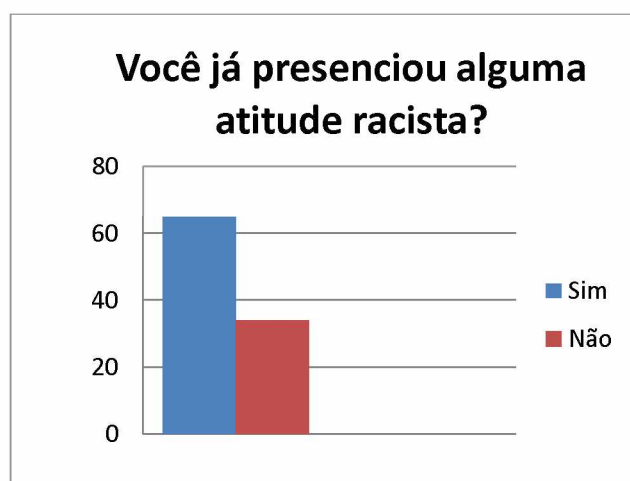


Figura 2: Resposta dos estudantes ao questionário-Agosto/2015 (anexo 3—questão nº 5)

A maioria diz nunca ter sofrido preconceito racial, porém grande parte deles já presenciou alguma situação ou atitude racista. Aqui se pode conjecturar novamente o quanto o discurso da democracia racial trouxe em sua esteira a vergonha de se assumir vítima ou protagonista de preconceito, afinal essa situação sempre ocorre com o outro. Nilma Gomes em entrevista concedida à revista Carta Capital (2015) comenta,

O racismo brasileiro tem uma peculiaridade: a ambiguidade. É um fenômeno que se afirma através da sua própria negação. Quanto mais se nega a existência do racismo no Brasil, mais esse racismo se propaga. E essa é uma característica que nos desafia muito a superá-lo e a desvelá-lo. Conhecer e reconhecer essa característica do racismo brasileiro já são avanços, porque antes compreendia-se muito mal o que era o racismo no Brasil.

É pertinente destacar essa ambiguidade que transparece em práticas cotidianas mesmo através de “brincadeiras” e “piadas” de cunho racista que acabam por ser

“aceitas” ou se faz “ouvidos moucos” como se isso não lhes dissesse respeito. São artimanhas que a população negra adquire para, de alguma forma, defender-se.

Segundo a pesquisadora Margarida M. Knobbe (2005, 21),

(...) para entender o que é o racismo e o preconceito precisamos visitar as ideias *que* funcionam como piloto automático. Essas ideias, a partir das quais criamos o mundo que habitamos, são transmitidas pela família, pela religião, pela escola e por outras inserções culturais, transformando-se em verdades incontestáveis, mesmo que a experiência individual prove o contrário.

Nesse sentido é possível avaliar o quanto deve ser difícil para esses adolescentes uma leitura mais crítica de algo no qual estão profundamente imersos e a seguir, construir um discurso de não preconceito sem conhecer e problematizar essa edificação historicamente. Petronilha Silva (2015, 163-164) faz alguns questionamentos dos quais compartilho,

Como explicar às crianças negras e também às não negras que os afrodescendentes são os únicos brasileiros, pelo menos a significativa maioria deles, que desconhecem precisamente de onde vieram seus antepassados? Seus antepassados aprisionados, escravizados e para cá forçadamente transportados guardaram em usos, costumes e até mesmo na língua portuguesa, lembranças contundentes das suas culturas e sabedoria africanas. Mas sofrimentos causados pela desumanização de seus corpos e mentes, a separação e o isolamento de nativos de um mesmo povo, deixaram pistas remotas sobre região, vila, cidade de que eram originários. Tiveram, eles, que se reinventar como seres humanos, como africanos da Diáspora. Se essa situação constrange adultos, imagine-se o quanto interfere no fortalecimento da autoestima das crianças negras, também das outras, as não negras. Como ensinar que somos todos iguais, diante de tão forte desigualdade? Que cidadania poderão essas crianças construir?

Quando questionados sobre como ele(a) se identificaria em relação a sua raça/etnia muitos estudantes enfrentaram dificuldades para responder. Alguns não entenderam a pergunta questionando o que é etnia, outros não se viam representados nas opções de resposta pois compreendiam que sua “cor” não correspondia a nenhum dos grupos apresentados e neste caso foram incentivados a optar por assinalar “outros” e a frente escrever sua resposta.

Um episódio destacou-se no decorrer dessa atividade e, de certa maneira, explicita bem a dificuldade que muitos jovens têm ao se depararem com essa discussão e com a pergunta “qual sua raça/etnia”. Quando avaliaram as possibilidades de resposta: branco, negro, índio ou outra, muitos foram os comentários entre os alunos. Uma aluna, em especial, chamou-nos a atenção ao fazer a pergunta: “Professora, você acha que eu

sou negra?” No momento, ao observá-la, surgiu a dúvida sobre como responder ao questionamento e, então, inquireu-se: “Seus pais são negros?” Ela respondeu: “Minha mãe é morena como eu e o meu pai é branco”. Em um tom de brincadeira comentou-se: “Cristina²⁴, passou das 3 horas da tarde é afrodescendente!”. Um colega ao lado imediatamente questionou: “Uai professora, eu não sabia que a hora do nascimento interferia na cor da pele...”. Rapidamente fez-se a réplica: “É só uma maneira de dizer...” e, então foi elucidado: “no Brasil têm-se uma noção de negritude que parte da análise da cor da pele, diferente, por exemplo, dos EUA onde o fato de haver uma mistura de sangue negro determina sua etnia/raça. Considerando isso devemos entender que a população brasileira sofreu um longo processo de miscigenação e daí ganhou forças noções como essa que destaca várias “cores” que de certa forma foram incorporadas ao imaginário social. Morena clara, morena escura, pardo, queimada de sol, mulato, enfim, são inúmeras as denominações²⁵ para se referir a pessoas que na verdade são negras.”

Não tenho certeza se a explanação feita respondeu a Cristina e seus colegas, o intento era levá-los a refletir sobre essa situação. Lendo depois sua resposta observei que ela se identificou como afrodescendente e, uma possibilidade a ser considerada é que sua intenção talvez fosse a de se distanciar do que representa a palavra e sua concepção simbólica de ser “negro”. Ao rever o discurso da estudante é possível averiguar que ela já se autodenomina ao dizer-se morena como a mãe.

Este episódio ocorrido na sala de aula e, que deve ser uma dúvida frequente, merece alguns questionamentos: quem é o negro no Brasil hoje? É preciso se reconhecer enquanto negro para ser negro? E como esses estudantes que apresentam um fenótipo afrodescendente lidam com essas questões? Esse reconhecimento influencia ou não em seu jeito de ser e agir em seu cotidiano? Silva (2015, 167) ressalta que,

As famílias negras, assim como as inter-raciais – um dos pares do casal é negro, o outro não – enfrentam, de distintas maneiras, a educação étnico-racial de seus filhos, o que as leva a escolher uma identificação – negro/a, branco/a, moreno/a, “marrom bombom”, “lusco-fusco”, entre outras tantas. Muitas delas, como se vê, metaforicamente reconhecem a presença de uma descendência negra, mas não a incorporam, o que se pode observar também em comportamentos e palavras. É um árduo caminho para as famílias e seus filhos construírem sua negritude.

²⁴ Nome fictício

²⁵ Para conhecer mais sobre essas denominações sugerimos: MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988.

Observe abaixo como estava elaborada a questão e a seguir o gráfico com as respostas:

Questão 10: Como você se identificaria em relação a sua raça/etnia:

- a) Negro
- b) Branco
- c) Índio
- d) Outro. Qual? _____

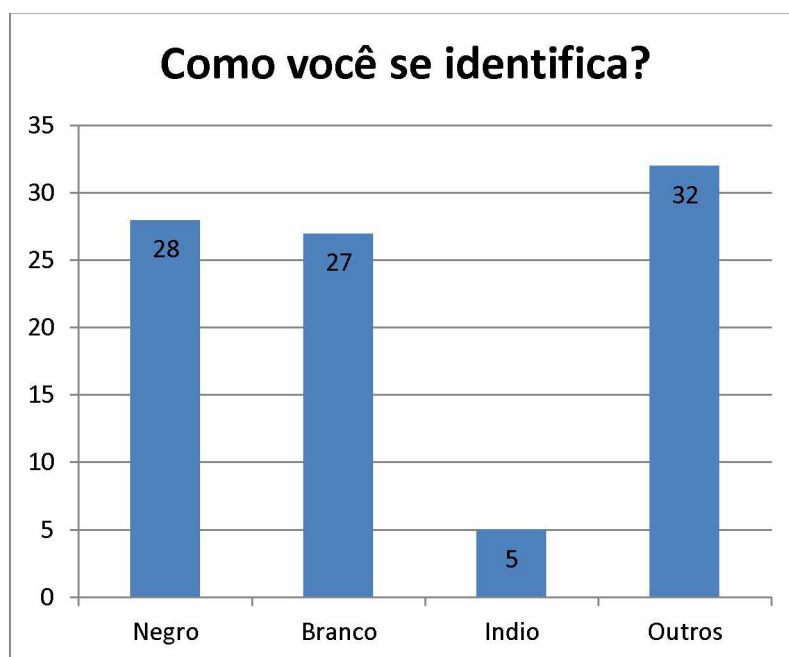


Figura 3: Resposta dos estudantes ao questionário-Agosto/2015 (anexo 3—questão nº 10)

O gráfico reflete bem o que vem se apresentando a partir de pesquisas feitas no país nos últimos anos; interessa destacar que um grande número de estudantes (32) assinalaram “outros” e que dos 60 estudantes restantes, 28 se declararam negros, 27 brancos e 5 indígenas. O número de brancos e negros é bem próximo e tal elemento ganha destaque pois pode evidenciar que um número maior de pessoas estão se autodeclarando e se reconhecendo como negros abertamente, segundo aponta o IBGE:

A população brasileira que se autodeclara negra ou parda está aumentando na última década. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2014, realizada pelo IBGE e divulgada nesta sexta-feira, 53% dos brasileiros se declararam pardos ou negros no ano passado, diante de 45,5% que se disseram brancos. Há dez anos, em 2004, 51,2% dos brasileiros se diziam brancos diante de 42% pardos e 5,9% negros (totalizando 47,9% de

negros e pardos), apontando para a predominância da população brasileira que se autodeclarava branca.²⁶

Entre as várias explicações para essa mudança de postura identitária pode-se destacar algumas campanhas publicitárias²⁷, a força da música hip hop e do rap²⁸ muito popular junto a esses jovens, além das conquistas sociais da última década. Segundo dados apresentados na revista Carta Capital,

Nestes 13 anos, as políticas de promoção da igualdade racial promoveram avanços para a população negra brasileira. A redução da pobreza, a ampliação do acesso à universidade e ao mercado de trabalho, a implementação de políticas públicas específicas voltadas para comunidades tradicionais de matriz africana, quilombolas e ciganas, além do reforço de mecanismos de denúncia do racismo são alguns exemplos de programas e ações bem sucedidos. (GOMES & BARROS, 2016)²⁹

Vale ressaltar que entre os estudantes que marcaram “outros”, apareceram as situações abaixo:

²⁶ <http://www.ceert.org.br/noticias/participacao-popular/8995/mais-brasileiros-se-declaram-negros-e-pardos-e-reduzem-numero-de-brancos> (acesso em 03/10/2016)

²⁷ Um exemplo de campanha publicitária que se tornou popular: “Onde você guarda seu racismo?” *“Em 11 de maio, foi lançada no Rio de Janeiro a segunda fase da campanha elaborada pela iniciativa Diálogos contra o Racismo. A campanha, que teve início em dezembro de 2004, conseguiu fazer com que muitos(as) brasileiros(as) refletissem sobre o preconceito com a pergunta: “Onde você guarda o seu racismo”. Desde então, o grupo – formado por 40 organizações da sociedade civil, incluindo o Ibase – tem recebido o apoio de diversas instituições de todo o Brasil, como escolas, prefeituras, rádios, sindicatos, empresas e muitas, muitas pessoas.”* http://www.ibase.br/userimages/ibase_JC134_saida.pdf (acesso em 20/10/16)

²⁸ Segundo Petrônio Domingues (2007, 119-120) “(...) o hip-hop expressa a rebeldia da juventude afro-descendente, tendendo a modificar o perfil dos ativistas do movimento negro; seus adeptos procuram resgatar a auto-estima do negro, com campanhas do tipo: Negro Sim!, Negro 100%, bem como difundem o estilo sonoro rap, música cujas letras de protesto combinam denúncia racial e social, costurando, assim, a aliança do protagonismo negro com outros setores marginalizados da sociedade.”

²⁹ Para ver artigo completo consultar <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/sem-igualdade-racial-nao-ha-democracia> (acesso em 30/09/2016).

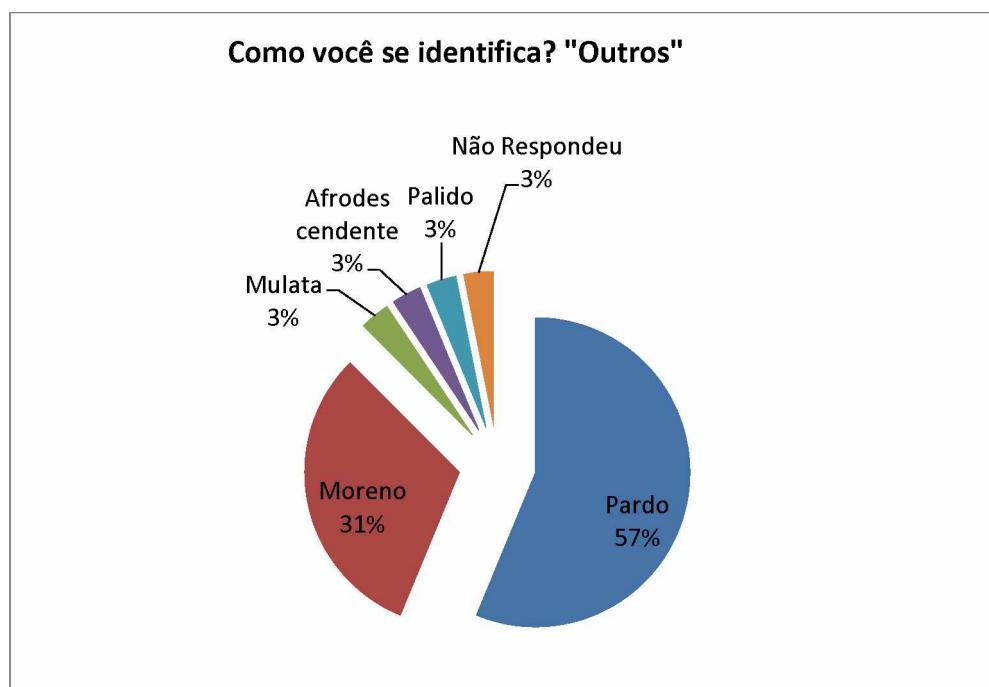


Figura 4: Resposta dos estudantes ao questionário-Agosto/2015 (anexo 3—questão nº 10)

Assinalando que nas pesquisas nacionais, a população que se declara pardo ou moreno aparecerem na somatória final junto com a população negra, porém, depreende-se que o fato de muitos estudantes não se reconhecerem enquanto negros e adotarem outras denominações como pardo, moreno, mulato e afrodescendente para se identificar pode vincular-se à concepção de que ao assumirem-se enquanto negros estariam em uma condição que entendem negativa e menor. Por outro lado, pode-se ter a ideia de que,

a cor auto-atribuída no momento da declaração possivelmente limite-se a definir um traço físico que não expressa pertencimento racial ou étnico, no sentido de que o sujeito respondente se veja inserido num grupo diferenciado por outros sinais de identidade além do que está sendo imediatamente solicitado. (PIZA, 1999, 132)

Talvez seja possível pensar que os inúmeros termos utilizados pelos estudantes para se auto-identificarem explicitem mais que valores sociais atribuídos à cor ou à raça, mas ambiguidades enfrentadas pelos sujeitos ao se inserirem em um sistema de cores, responsável por sua inclusão e manutenção em um grupo social (PIZA, 1999, 133).

A denominação “pálido” foi citada por um(a) estudante e suscitou dúvidas sobre o que ele(a) pretendia expressar. Seria seu tom de pele mais claro? Se for assim, por que não se denominou branco(a)? Ou será que apesar de se reconhecer mais “claro” não se reconhece branco por ter uma descendência negra? Enfim, aqui ficam algumas questões a se pensar.

Nas aulas posteriores à aplicação do questionário ocorreram novas discussões sobre a colonização e o processo de escravização de homens e mulheres africanos na América portuguesa. É importante sublinhar que durante esse decurso um dos objetivos foi sempre sensibilizar esses estudantes para a realidade humana dessa situação, propondo debates em que eles tinham que se colocar no “lugar” desse “outro” para tentar compreender essa realidade. O propósito não era transmitir uma noção mitológica da África como perfeita, sublime que fora atacada pelos vilões europeus, mas era premente sensibilizá-los para o drama envolvido neste processo de rapto e escravização de seres humanos.

É crescente o número de pesquisas que redundaram em artigos, capítulos, livros e outros trabalhos sobre a temática da escravidão e família escrava brasileira. São estudos que discutem a condição escrava partindo da percepção desse ser escravo enquanto sujeito, suas relações familiares, culturais e religiosas, os laços de comunidade dentro da senzala, enfim, analisam suas estratégias e vivências, enquanto ser social no cotidiano. Podemos citar como exemplos, Robert W. Slenes (2011) que procura recuperar os significados de família e parentesco para os escravizados; João José Reis (1988, 1989) cuja pesquisa e produção é um marco nos estudos sobre escravidão, rebelião escrava e movimentos sociais, Hebe M. Mattos (1990, 1998) também é uma referência nos estudos sobre a experiência da escravização e o período pós-abolição procurando dar visibilidade aos ex-escravos brasileiros.³⁰

No decorrer das aulas foi incentivado que os estudantes debatessem as situações abordadas e muitas vezes foram indagados sobre como atuariam mediante essa ou aquela realidade, considerando sempre o contexto, o momento histórico discutido e tentando destacar que se tratavam de pessoas que como eles, provavelmente tinham sonhos, família, enfim, uma vida da qual foram destituídos.

Era importante também, fazê-los perceber que ao estar inserido em determinados contextos e situações as populações africanas e afrodescendentes aprenderam a conviver e resistir de um sem número de maneiras, como enfatiza Fertig e Martins (2008, 23),

(...) estar submetido a um sistema de dominação e sem romper flagrantemente com ele, não significa que o dominado não possa mobilizar-se através de uma ampla e invisível resistência sociocultural. Nesta perspectiva, a resistência cultural se torna um importante elemento dentro do conjunto das formas de resistência escrava, através das práticas culturais enraizadas.

³⁰ Sobre esse tema podemos citar também : Manolo Florentino (1995,1996,1997), Sheila de Castro Faria (1990,1992,1993), entre outros.

Na continuidade do trabalho e da pesquisa com os estudantes, foram apresentadas a eles, várias reportagens³¹ de situações atuais de discriminação racial sofridas. O objetivo era estimulá-los a pensarem o presente e analisar os problemas enfrentados pela população afrodescendente e como isso tem relação com a constituição de um imaginário social racista, relacionado a um longo período de exploração e inferiorização de africanos e seus descendentes no país. A escolha de reportagens atuais se justificou enquanto estratégia de ensino por se acreditar na necessidade de salientar juntos aos estudantes o quanto o saber histórico pode contribuir na compreensão do mundo que vivemos. Segundo Flávia Caimi (2013, 31),

Os estudantes são consumidores vorazes dos meios de comunicação de massa, da cultura extraescolar e, uma vez que a escola não dialoga com este mundo que transcorre fora dela, raramente os jovens veem sentido nos conteúdos escolares, por considerá-los fragmentados, descontextualizados, a-históricos, distantes dos seus interesses e desvinculados das suas perspectivas de futuro.

Ironicamente um acontecimento particular permite ilustrar como é forte esse imaginário de inferioridade relacionado aos negros. Em uma atividade escolar minha filha (8 anos) teve que preencher uma árvore genealógica e identificar sua descendência considerando os povos que migraram para o Brasil. Quando veio questionar sobre isso disse a ela que descendíamos de africanos. Ela não gostou. Tinha estudado sobre a África e os africanos que para cá vieram como escravos e tinha vergonha disso. Reconhecer sua afrodescendência trazia consigo muitos atributos negativos e apesar de constantemente conversarmos sobre o assunto não foi fácil demonstrar a importância, positividade e a beleza de nossa origem. Na sua sala de aula os colegas, em sua quase totalidade, se disseram descendentes de italianos, espanhóis, portugueses e, de certa forma, ela se sentia inferior frente a eles.

Estas situações salientam o quanto é difícil para crianças e jovens se reconhecerem enquanto negros. A própria denominação “negro” traz consigo todo um

³¹ Reportagens utilizadas para o debate na sala de aula:

Atriz Taís Araújo é alvo de comentários racistas em rede social. <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/11/atriz-tais-araujo-e-alvo-de-comentarios-racistas-em-rede-social.html>;

Criança é vítima de preconceito racial em concessionária de carros no RJ. <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2013/01/crianca-e-vitima-de-preconceito-racial-em-concessionaria-de-carros-no-rj.html>;

Negros e religiões africanas são os mais discriminados, mostra Disque 100. <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2015-07/negros-e-religoes-africanas-sao-os-que-mais-sofrem-discriminacao>;

Menina vítima de intolerância religiosa diz que vai ser difícil esquecer pedrada. <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/06/menina-vitima-de-intolerancia-religiosa-diz-que-vai-ser-dificil-esquecer-pedrada.html>

imaginário negativo, ruim, enfim, pejorativo e segundo alguns comentários ouvidos em sala de aula, até dentro da família, aqueles que têm traços mais negróides são considerados mais feios. Nesse contexto, como formar uma identidade negra em uma sociedade cuja projeção de sucesso e beleza passa pela questão do branqueamento da pele?

Oportunizar reflexões sobre a edificação desses valores e estereótipos podem ajudar os jovens a lidar com essas e outras questões. É tarefa inadiável incentivá-los a inquirir o senso comum que muitas vezes transmite a ideia que identidade e diferença são noções estabelecidas “naturalmente”, são fatos da vida e por isso, imutáveis. Debater sobre essas construções sociais e o quanto elas expressam poder, pode auxiliar na compreensão da realidade social. Silva(b) (2013, 82) alega que,

a afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes.

Nesse sentido defendo a importância de se discutir raça e etnia no Brasil para além do que está proposto; esse assunto não deveria ser tratado somente como um “tema transversal”. A proposta dos temas transversais pressupõe que todas as áreas de conhecimento abordem os assuntos propostos nos PCN’s (1997, 29-30) a partir das atividades desenvolvidas em sala e a critério do professor,

Por tratarem de questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para abordá-los. Ao contrário, a problemática dos Temas Transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento.(...)Caberá ao professor mobilizar tais conteúdos em torno de temáticas escolhidas, de forma que as diversas áreas não representem continentes isolados, mas digam respeito aos diversos aspectos que compõem o exercício da cidadania.

Mais uma vez, fica a critério do profissional da educação o que fazer, quando fazer e como fazer. Pensando na questão racial fica a dúvida se todos profissionais estão ou não preocupados com essa temática e se têm conhecimento suficiente para discutir um assunto que envolve tantas “variantes”. E por ser transversal, o tema não pressupõe obrigatoriedade portanto, pode nem ser abordado.

Entendendo que tal tema interfere diretamente em termos sociais e econômicos na composição da realidade brasileira, e envolve milhões de pessoas, defendo ser essa uma problemática central que se refere a relações de poder resultantes de uma

construção histórica e política, e portanto, merecedora de um maior “cuidado” por parte da nossa política educacional. E não podemos ignorar toda construção psíquica que o racismo produz, tal como argumenta Jurandir Costa,

(...) o racismo que, através da estigmatização da cor, amputa a dimensão de prazer do corpo negro, também perverte o pensamento do sujeito, privando-o da possibilidade de pensar o prazer e do prazer de funcionar em liberdade. O pensamento do negro é um pensamento sitiado, acuado e acochado pela dor da pressão racista. Como consequência, a dinâmica da organização mental é subvertida. Um dos princípios régios do funcionamento psíquico, o princípio do prazer, perde a hegemonia de que goza na organização dos processos mentais. A economia psíquica passa a gravitar em torno da dor, deslocando o prazer do centro do pensamento. (COSTA, 1983, 8)

Nesse sentido concordamos com Silva(b) (2013, 104) quando defende que “no centro de uma perspectiva crítica de currículo deveria estar uma concepção de identidade que a concebesse como histórica, contingente e relacional.” Afinal tratamos aqui de séculos de domínio, violência física, emocional e cultural e marginalização de milhões de pessoas. Na luta antirracista devemos exigir que este tema esteja presente de forma obrigatória em grades curriculares não só escolar mas também das universidades.

Retomando as discussões das respostas do questionário outra pergunta feita aos estudantes foi sobre a existência de preconceito na escola. Segundo Petronilha Silva (2015, 170) , “(...)as escolas tanto podem favorecer relações de dominação, atualizar racismos, discriminações entre grupos e pessoas, como podem, se houver sincero empenho para tanto, reeducar no sentido do respeito, reconhecimento, valorização, convívio construtivo.”

No que concerne à educação, a partir de dados extraídos do IBGE, Henriques (2002) constatou que, no Brasil, os(as) estudantes negro(as), em comparação com os(as) brancos(as), apresentam um índice maior de exclusão e reprovação escolar. Como consequência, a população negra apresenta os piores indicadores educacionais nas taxas de analfabetismo.

As escolas brasileiras ainda hoje reproduzem e muitas vezes reforçam um sem número de práticas discriminatórias e no que diz respeito à criança negra, práticas carregadas de violência simbólica e inferiorização extremamente cruel e excludente. Cavaleiro (2001) aponta que apelidos de cunho pejorativo e racista camuflados por uma afetividade, acompanham estudantes negros(as) na escola, muitas vezes danificando a vida emocional desses jovens.

Foi considerando esses dados e também a convivência neste ambiente escolar cujas práticas, se mostram muitas vezes, inadequadas, resultantes de desconhecimento e profundamente marcadas pela postura de ignorar o conflito e reproduzir “uma pedagogia da mestiçagem em que não se reconheçam os conflitos raciais existentes e se busque negar a existência de categorizações raciais.” (DUARTE, 2015, 243) que elaborou-se a questão sobre preconceito na escola. Avalio que não basta trabalhar com a temática racial de modo pontual, descontínuo e muitas vezes, superficial, como por exemplo, a semana ou mês da consciência negra. As práticas pedagógicas, em geral, estão carregadas de premissas discriminatórias as quais os próprios atores nem se dão conta. Duarte (2015, 244) em sua investigação observa que,

(...)para abordar a temática afro-brasileira e africana na escola, positivando uma imagem do negro no Brasil, a professora necessita se colocar em relação a sua própria identidade. A esse respeito, observamos, na convivência dos três meses da pesquisa, que não apenas as crianças, mas as professoras também apresentam resistência quanto às suas racialidades; mesmo que em algum momento se assumam negras, em outros se refere à população negra como “eles”, não como “nós”.

Como aponta o gráfico abaixo, a maioria dos estudantes atestam a existência de preconceitos na escola.

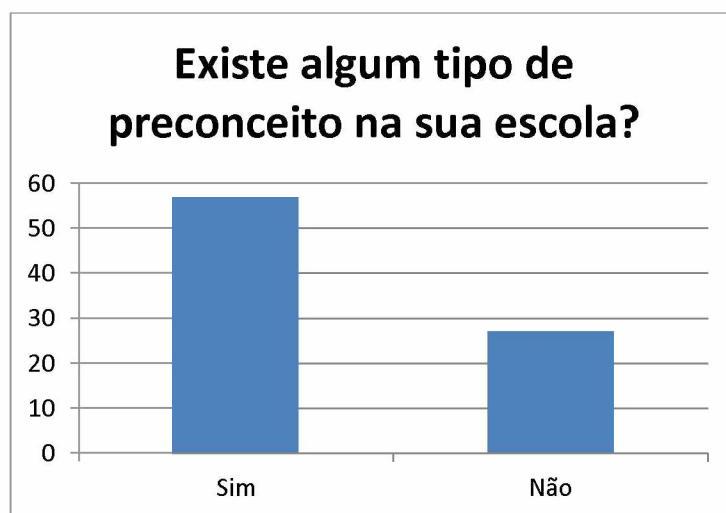


Figura 5: Resposta dos estudantes ao questionário-Agosto/2015 (anexo 3—questão nº 12)

Compreendendo que o ambiente escolar é um espaço de sociabilidades da cultura juvenil onde se efetivam práticas discriminatórias das mais variadas formas e intensidades, foi inserido no questionário uma questão onde interessava saber o que

esses estudantes observavam sobre a existência e frequência de preconceitos relacionados a raça, mas também a opção sexual, classe social e migrantes³².

A pergunta era “O preconceito mais frequente na sua escola está relacionado a: a) Raça, b) Opção sexual, c) Ser de outra cidade ou região do país, d) Classe Social, e) Outros . Os estudantes podiam marcar mais de uma alternativa. Ainda aqui a questão racial se destaca.

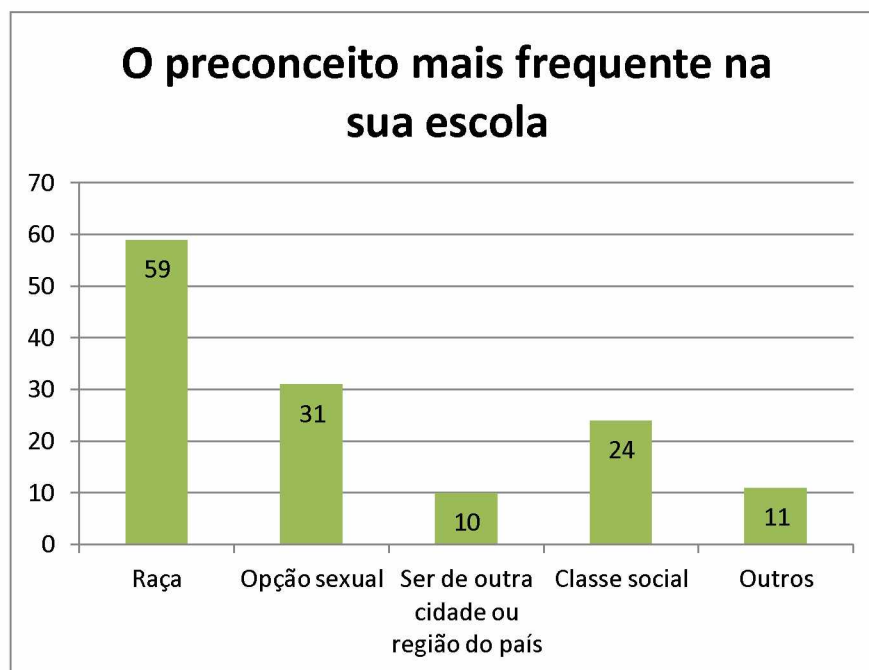


Figura 6: Resposta dos estudantes ao questionário-Agosto/2015 (anexo 3—questão nº 14)

As respostas apresentadas no gráfico configuram que a raça/cor e a opção sexual são os alvos preferenciais de discriminação e preconceito, mas não só. A condição econômica manifesta no item classe social também se destaca e quando questionados sobre o que entendiam desse tópico muitos estudantes apontaram que a maneira de se vestir e os acessórios utilizados no dia a dia na escola poderiam representar uma certa “ascensão econômica” e não dispor desses “objetos” seria motivo de discriminação.

³²A inserção do preconceito contra o migrante se justifica pois, convivendo há alguns anos junto à comunidade escolar do Bairro Shopping Park chamou-nos a atenção o grande número de estudantes cujas famílias migraram para Uberlândia nos últimos anos. Muitos eram os casos em que o estudante era recém-chegado à cidade e à escola. Em projeto de extensão desenvolvido junto a esse público da escola em 2012 - Projeto de extensão – PIBEX, 2012 “Caminhos da História, rastros da memória: o ensino de história a as experiências e histórias de vida de moradores do bairro Shopping Park” - procuramos através de várias atividades valorizar as experiências dos estudantes e suas famílias encaminhando as discussões de modo a aproximar o conteúdo migrações humanas à realidade vivida por ele(a) e seus familiares.

1.6 Desnudando a discriminação racial : todo mundo tem uma história...

*“Negro drama, cabelo crespo, e a pele escura,
a ferida, a chaga, a procura da cura.”*
Negro Drama – Racionais MC

Em outro momento foi exibido aos estudantes o curta: O Xadrez das Cores, direção de Marco Schiavon³³, que mostra a convivência de uma empregada doméstica negra e sua empregadora branca e racista. Os estudantes foram para a biblioteca da escola, lá assistiram o curta e, a seguir, foi feito o debate. Durante a discussão, percebeu-se que estes ficaram muito sensibilizados com a discriminação sofrida pela empregada. Chamou a atenção em seus discursos, a forte presença de uma moral cristã de compaixão, por exemplo, “coitadinha!, somos todos irmãos, apesar da cor da pele temos o mesmo coração”, enfim, algumas “leituras” e comentários que se relacionam às concepções de cunho moral e religioso.

Porém, ao serem questionados sobre o que fariam se estivessem na posição da empregada, entre as várias respostas, alguns estudantes disseram que iriam à polícia e denunciariam essa prática racista. Ficou evidente que muitos possuem o conhecimento de que o racismo é crime e, que é possível denunciá-lo chamando a polícia. Sobre esta questão estudos apontam que é mais comum que, casos de flagrante racismo sejam caracterizados em outros capítulos das leis penais pelos advogados das vítimas, pois é a chance real de se ganhar a causa. (GUIMARÃES, 2004)

Em outras pesquisas sobre processos que foram a júdice referentes a acusações de crime de racismo ficou constatado que tanto a vítima quanto o poder judiciário, na maioria dos casos, desqualificam o ocorrido de modo que o agressor não seja condenado à prisão conforme determina a lei (SANTOS, 2015). Pelo lado da vítima existe o desejo de que a “raça não conte”, que o agressor se arrependa e manifeste isso e a esperança que não exista mais discriminação. Também a elite branca (juiz, agressor) deseja que “a raça não conte” assim mantém suas vantagens e privilégios. “Esse mecanismo camufla e aliena da situação presente na qual a raça importa muito e favorece o papel de quem oprime e discrimina.”(SANTOS, 2015, 204). Mais uma vez

³³ XADREZ das Cores, O. Direção: Marco Schiavon. Produção: Alexandre M. Leite e Cláudia Couto, Rio de Janeiro, 2004, 22 min., Formato: 35mm. Disponível em: http://portacurtas.org.br/filme/?name=o_xadrez_das_cores (acesso em Outubro/2015)

aqui vemos a minimização da discriminação e a busca por reforçar a noção de harmonia e democracia racial pois,

Não identificar atos de racismo como crimes e não desejar duras penas contra os que praticam essas ações têm sido parte dos costumes brasileiros (as leis informais que regulam as relações raciais) e do discurso da brasilidade que as leis antirracismo não têm podido suplantar. É nesse sentido que conciliar a punição legal com ações educativas se torna essencial para explicitar o modo como os costumes e as práticas corriqueiras sedimentam, alicerçam e institucionalizam o racismo e para transformar comportamentos de um modo radical e permanente. (SANTOS, 2015, 205)

Após o debate sobre o filme, foi solicitado aos estudantes que escrevessem sobre uma situação de discriminação racial que já tivessem sofrido ou que tivessem presenciado ou ainda que ficaram sabendo, seja através de amigos e parentes, seja através dos meios de informação. Esta atividade teve grande participação. Todos eles(as) tinham uma história, um registro. Abaixo foi analisado alguns relatos³⁴:

*“(...) teve um dia na escola que o menino me chamou de macaco e xingou eu de preto fedido. Eu fiquei muito bravo e briguei com ele... Naquela hora doeu muito em mim porque somos todos iguais, não tem nada diferente em ninguém...”*³⁵

O relato deste estudante faz refletir acerca de como as crianças se sentem diante das manifestações de racismo e, no quanto a reação que se tem parece inócua, pois não leva o outro a repensar sua atitude. Encontramo-nos diante de uma situação quase “esquizofrênica”. A criança negra, muitas vezes, não se identifica enquanto tal ou não possui um instrumental que lhe possibilite uma reação para além da violência (briguei com ele) e, ao mesmo tempo, parece não admitir/compreender que exista uma diferença (somos todos iguais).

Tal elemento pode ser discutido sob o ponto de vista da percepção de que,

(...) numa sociedade em que preconceitos e racismo minam as relações entre as pessoas, a vida nas escolas pode contribuir para desconectar estudantes, desde muito crianças, de suas comunidades originárias, de suas raízes étnico-raciais. Não que professoras e professores sempre ajam deliberadamente nesse sentido, mas, imbuídos do mito da democracia racial, sem nenhuma crítica a ele fazer, aceitam que as pessoas negras teriam menos qualidades, inclusive intelectuais, do que as brancas. (SILVA, 2015, 173)

É um desafio a ser enfrentado por todos nós garantir a essa criança a construção de um aporte identitário que lhe permita se reconhecer enquanto negra, lhe garanta um

³⁴ Optamos por manter a redação tal qual os(as) estudantes escreveram.

³⁵ Estudante C. R. F. D., 12 anos, se autodeclara negro.

repertório cultural e teórico de modo que ela seja capaz de lidar e se defender em situações discriminatórias. Outro relato:

*“Teve um dia que a amiga da minha mãe foi trabalhar de doméstica e quando ela foi pegar o menino para comer, ele disse “eca...não encosta em mim, você é preta”.”*³⁶

A situação relatada remete ao argumento de que a criança não nasce racista ou preconceituosa, ela aprende³⁷. Nesse aspecto, é oportuno salientar que o processo de aprendizagem está muito além dos espaços escolares. A criança aprende no meio familiar, na comunidade local, com os meios de comunicação, especialmente a televisão, já que todos se constituem em fontes relevantes no processo de conhecimento (BARCA, 2001). Que condição teria uma criança de elaborar a rejeição ao outro pelo tom da pele que difere? Provavelmente, aprendem observando outras situações, ouvindo comentários, ouvindo “brincadeiras” ou “piadas”, entre outros.

Um terceiro relato apresentado entre os alunos:

*“Teve uma vez que o menino tinha ganhado dinheiro e foi comprar uma camisa mas quando ele entrou na loja veio um cara e mandou ele ir embora e falou que tinha dois motivos: 1º você é negro e 2º você vai me roubar, e o menino foi embora chorando.”*³⁸

É relevante observar que a maioria dos estudantes sempre sabe contar sobre uma situação de preconceito e marginalização racial, mas na maioria das vezes, eles não foram protagonistas da circunstância. Indagamo-nos se muitos registros não teriam acontecido com elas mesmas ou com pessoas muito próximas. Qual seria a motivação para que não se colocassem como protagonistas dos acontecimentos? O último relato, por exemplo, poderia ser a narrativa de algo que a criança experimentou.

Entendendo que “(...) a construção de um indivíduo tem seu início no processo que se dá a partir do seu olhar para si próprio e do olhar do “outro” para ele.” (RODRIGUES, 2012, 61) , vários intelectuais como Silva (2015), Gomes (2006), Cavalleiro (2001), Souza (1990) investigam o quanto deve ser complexo, para alguém que está em processo de formação da sua identidade, se deparar com tais situações, e ter

³⁶ Estudante Y. V. S. S., 12 anos, se autodeclara parda.

³⁷ “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar”. Nelson Mandela , "Long Walk to Freedom", (1995).

³⁸ Estudante A. H. B. M., 13 anos, se autodeclara índio.

clareza de que o simples fato de “ser negro” é um peso negativo aos olhos de muitos na sociedade e que ele terá um tratamento diferente dos demais por esta condição.

1.7 Retrucando à discriminação racial: ritmo e poesia

*“É nesse mundo que você irá viver
Você tem de aprender a se defender
Tem de saber, que não há nada errado
com seu tom de pele, seu cabelo enrolado.”*
Us Guerreiro - Rappin Hood

Avaliando o objetivo dessa investigação cuja proposta inicial era refletir sobre as discussões feitas em relação à trajetória da escravização de africanos no Brasil e, promover debates sobre o racismo em nossa sociedade, partindo das experiências e do conhecimento prévio dos estudantes, concordo com Seffner (2012, 129) quando esse defende que ,

(...) na aula de História, tanto quanto saber contar as histórias do passado, nós professores queremos que os jovens saibam contar suas próprias histórias, ou seja, saibam fazer a narrativa de seu tempo presente usando categorias e conceitos das ciências humanas que lhes permitam um discurso mais sofisticado, mais narrativo e igualmente analítico. Assim estaremos investindo na formação de um jovem que é produtor de si, que se narra.

Foram semanas de intenso diálogo, situações imprevistas e muita história para finalmente resultarem em uma produção feita pelos estudantes que se relacionassem à discriminação racial e ao preconceito. Era preciso apresentar alguma atividade na Semana da Consciência Negra em 20 de novembro e todos os profissionais da escola estavam mobilizados em torno dessa proposição.

Como observadora interessada vi inúmeros trabalhos produzidos: cartazes com imagens de negros(as) que valorizavam a beleza negra, bonequinhos negros feitos por professoras e estudantes, autorretratos que valorizavam estudantes e sua aparência, enfim, em toda a escola haviam exposições de atividades relacionadas à questão racial.

Cabe aqui questionar até que ponto essas práticas de fato promovem mudanças de paradigmas, desconstrução de práticas discriminatórias e implementação de uma educação antirracista. Tendo claro que esse caminho é árduo e espinhoso e exige de nós um constante repensar, creio que essas interrogações não podem ser perdidas de vista no cotidiano escolar.

Neste cenário, nossos(as) estudantes foram incentivados a produzirem poemas ou musicar um verso que cotejasse o tema. Lendo as produções feitas por eles(as), fica

evidente em algumas, um discurso muito relacionado à moral cristã e, em outras, um posicionamento que remete a noções politicamente corretas de que somos todos humanos e a cor da pele não importa. Apresentamos algumas produções a seguir.

“Ei gente...

Para de preconceito e discriminação

Tem que ter respeito,

E amor no coração...

E tratar o negro como irmão!”

“Negro” sim, negro não...

O que importa é o amor,

E o sentimento no coração!”³⁹

O poema acima é exemplo de algumas produções cujo teor discursivo gira em torno da religião e moral cristã. Nesse contexto, não pode haver discriminação porque isso iria contra os preceitos do amor ao próximo e contra a criação divina que defende a irmandade de todos os seres humanos. O poema abaixo também aponta a necessidade da compaixão para com o próximo e a recusa em se ater à questão da cor da pele.

“Não importa se é pardo, branco, negro ou amarelo...

Só fique sabendo que temos orgulho do que somos.

Se você for preconceituoso, fique sabendo que sou branco e sem talento,

To escrevendo para aqueles que não pensam no próximo.

Mas eu sei que dentro de você tem um pouco de compaixão...

Meu irmão veja bem, eles são nossos irmãos também!”⁴⁰

Os exemplos acima representam a produção feita por muitos estudantes. Além da manifestação cristã presente na maioria delas, destaca-se a persistente negação ou dissimulação da questão racial “não importa se é pardo, branco, negro ou amarelo...” ou ainda “negro sim, negro não, o que importa é o amor no coração...” Esse não-reconhecimento das diferenças é resultante de toda uma construção histórica baseada na

³⁹ Estudante D. A. A., 14 anos, se autodeclara pardo.

⁴⁰ Estudante G. H. S. F., 12 anos, se autodeclara branco.

ideologia da democracia racial e nos “silêncios” em torno do racismo, que perdurou por anos e gerou uma “miscigenação alienante”⁴¹

Essas produções fazem refletir sobre como sensibilizar esses adolescentes para além do que é sentimental, religioso, em tom de compaixão ao se tratar do racismo. Como reconhecer que o que passa a população negra é algo historicamente construído e resultado de um processo de dominação, de exploração e de desumanização de um povo para privilegiar outro? Nesse sentido, pode-se afirmar que o racismo brasileiro é

travestido em roupas ilustradas, universalistas, tratando-se a si mesmo como antirracismo, e negando, como antinacional, a presença integral do afro-brasileiro e do índio-brasileiro. Para este racismo, o racismo é aquele que separa, não o que nega a humanidade de alguém. (GUIMARÃES, 1999, 60)

O posicionamento de negação ou silêncio adotado por muitos em relação ao enfrentamento do racismo possibilita camuflar a situação e permite a permanência de práticas de exclusão, discriminação e violência racial. Assim prevalece a ideia de que o racismo é aquilo que o outro pratica, não o que vivenciamos e praticamos no dia a dia.

Houveram também algumas produções em que se percebe um discurso mais engajado e político no sentido de identificar-se como negro e criminalizar a prática racista. Veja um exemplo abaixo:

*“Respeito é bom e todos gostam...
E por sinal cabe em todo lugar.
Se você gosta de discriminar, é melhor se cuidar!
Racismo é crime, não podemos nos calar!”*

*“Discriminação racial
Agora vou mandar a real
Esses caras que ficam
Discriminando os negros
Vão se dar mal..”.*

“Agora sim...”

⁴¹Termo utilizado pelo ativista negro Izaqueu Alves, do MidiaPreta-RJ. <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/201co-brasil-e-um-pais-estruturalmente-racista201d-5046.html> acesso em 02/10/2016

Vou mandando a real
Para os branquim
Discriminação não
*Justiça sim!!*⁴²

Esta e outras produções revelam o enfrentamento do racismo e da discriminação encarados como crime, embora ainda seja raro que as punições previstas em lei sejam efetivadas (SANTOS, 2015). Uma característica que ressalta no caso dessa última produção é que o estudante apresentou-a cantando, num ritmo de rap. Camargos (2015, 51) afirma que o rap pode ser compreendido como uma prática cultural que permite reflexão crítica, contestação de determinada estrutura social e denúncia,

O rap operou com uma dupla função no cotidiano de seus produtores e fruidores: a um só tempo foi discurso de revolta e denúncia da deplorável condição a que um sem-número de brasileiros é relegado e também veículo de catarse perante situações de opressão e controle social. Ao aderir a essa prática, homens e mulheres criaram um espaço no qual puderam reaver e construir sua identidade, reconfigurar sua autoestima e propagar valores alternativos.

É isso: ritmo e poesia! Garotos(as) transformando em rap seus sentimentos e suas experiências ao viver numa sociedade excludente e racista como a nossa. Guimarães (1998, 238) aponta que

A música negra tem sido, desde a chegada dos escravos ao Brasil, uma forma de comunicação, de elo de ligação entre os negros recriando, através dela, uma comunidade de lembranças e além disso, tem sido uma forma eficiente de luta para superar a discriminação e a opressão a que são submetidos.

A tradição africana de contar histórias⁴³ floresceu no Brasil e essa oralidade e musicalidade pode ser considerada uma forma de resistir a tamanha violência e opressão sofrida, como destaca Azevedo (2000, 10),

Corpo como festa, mas também como resistência. A música, a dança, o riso, o culto aos ancestrais foram fundamentais e vitais para suportar a travessia, o medo, a violência, a escravidão, o colonialismo e o

⁴² Estudante P. H. S. S., 14 anos, se autodeclara negro.

⁴³ Entre as várias produções existentes indicamos uma coletânea que destaca a importância da oralidade na cultura africana e sua influência na cultura brasileira: LIMA, T.; NASCIMENTO, I.; OLIVEIRA, A. (orgs) *Griots - culturas africanas: linguagem, memória, imaginário*, 1.ed. Natal: Lucgraf, 2009. “Em diálogo com as culturas do “entre-lugar”, torna-se cada vez mais importante pesquisar as culturas africanas pelo legado da identidade intervalar, pelos crimes racistas cometidos pela sociedade e pela descolonização dos povos das diásporas negras. Balizamos por esses motivos os discursos transculturais ao processo de descolonização dos povos afro-descendentes.” (Apresentação, LIMA, 2009, 6)

racismo. Com a música/dança laços culturais e históricos com a África foram mantidos através dos signos e símbolos reafirmando valores que celebram a vida, desafiam a retórica niilista, pessimista, derrotista e desencantadora. O negro foi capaz de produzir “milagres” no coração do extremo ocidente, apesar da experiência catastrófica da escravidão e do racismo. Tais “milagres” permitiram deixar em evidência suas memórias, saberes e fazeres.

Pensar o rap brasileiro com características próprias é compreender que a matriz africana resistiu e transformou-se especificamente em cada local (FARIA, 2016). Aqui é possível entender melhor o que já foi mencionado, sobre o “entre-lugar” (Bhabha, 2013, 29),

O trabalho fronteiro da cultura exige um encontro com o novo que não seja parte de um continuum passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado refigurando-o como um “entre-lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O “passado-presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver.

Talvez possamos localizar o rap neste “espaço cultural híbrido” (BHABHA, 2013) resultante da diáspora africana, denominado por Paul Gilroy (2001, 13) de Atlântico Negro, onde ele argumenta,

Podemos encontrar prazer nesta história de resistência, mas, mais polêmicamente, acho que deveríamos também estar preparados para lê-la política e filosoficamente nos momentos em que ela incorporou e manifestou críticas ao mundo tal como é. As extraordinárias conquistas musicais do Atlântico Negro exemplificam largamente este ponto.

Entendo que essa manifestação é uma forma de expressão política e crítica da realidade vivenciada, onde esses meninos(as) usam a música como um modo de refletir e lutar, que pode proporcionar mudanças na sua postura perante tal realidade.

2º capítulo:

Relações raciais e ensino de História: perspectivas e subjetividades

“(...) a história da população negra no Brasil é a história de seu aprendizado sobre si mesma.”

Claudilene Silva, 2013, 177

2.1 Escola: Cotidiano e violência simbólica: controvérsias e ambiguidades

“Os mitos dominantes de uma sociedade são sempre os mitos convenientes à preservação da estrutura presente de interesses materiais e conveniências sociais”.
Octávio Ianni, 1987

O preconceito e a discriminação racial permeiam as relações sociais estabelecidas no ambiente escolar. A escola, inserida em uma sociedade onde o mito da democracia racial compromete o combate às práticas racistas, pode contribuir tanto no sentido de manter e reforçar a discriminação racial como também pode ajudar na compreensão de tal prática e desconstrução de preconceitos.

Após as numerosas atividades e discussões desenvolvidas ao longo do semestre sobre relações raciais e preconceito, o propósito era ter uma percepção de como esses jovens estudantes estavam apreendendo o tema. Será que seu “olhar” se alterou? O que “ficou” ou “mudou” após as aulas de História? É importante ressaltar que todas as atividades feitas foram avaliadas no sentido de fomentar a participação dos estudantes. A pergunta mais ouvida era se a atividade tal “valia nota” e, havia a garantia e pressão no sentido de que tudo era avaliado. Acredito que,

A utilização de diferentes procedimentos que não apenas as provas, além de melhor atender às singularidades dos alunos, pode fornecer outros tipos de informações, ampliando o quadro representativo do desempenho dos alunos, e pode, ainda, suprir eventuais limitações de modalidades avaliativas empregadas. (LIMA, GRILLO, HARRES, 2010, 86)

Mas também era perceptível o maior envolvimento dos estudantes nas atividades propostas por acharem as aulas “diferentes”, com outras práticas além das propostas pelo livro didático, o que despertava curiosidade e participação. Isso nos remete a questionar sobre o “desinteresse”, a “falta” de atenção, “falta” de participação, “falta” de disciplina, “falta” de conhecimento, enfim, sobre todas as “faltas” motivos de reclamação constante por parte de nós profissionais da educação. Não se sabe qual seria a melhor resolução para essas “faltas” mas, pensando nas aulas de História, compactuo com Sefner (2012, 125) quando este propõe a reflexão da questão a partir de outras premissas,

A primeira delas é pensar uma aula de História com mais recortes de temas que possam fazer interlocução com o presente, e menos resumos de tudo o que aconteceu. Outra é pensar uma aula de História com mais perguntas provocativas e menos respostas certas. E uma terceira questão é pensar se não devemos dar mais atenção ao “para que se ensina”, em vez do tradicional “o que se ensina”.

E nesse contexto, é necessário conhecer um pouco mais sobre quem é esse “estudante”, considerar sua realidade, suas vivências, a cultura juvenil da qual faz parte, enfim, compreendê-lo em suas possibilidades, limites e contradições (SEFNER, 2012). É pensar a aula a partir do público que se tem e não daquele que muitas vezes idealizamos.

Prosseguindo no exercício de buscar compreender como os estudantes se posicionavam frente às questões e objetivando finalizar as atividades do projeto desenvolvido ao longo do semestre sobre escravidão africana, preconceito e discriminação racial no Brasil, foi feito um novo questionário (anexo 4), com quatro questões abertas, buscando apreender ao máximo suas percepções a partir do registro de suas ideias. É essa atividade que examino a seguir.

É pertinente salientar que, no decorrer das atividades ficou constatada a grande dificuldade que esses estudantes enfrentam no momento do registro escrito. Enquanto muitos se manifestavam de maneira ativa no decorrer das discussões, quando eram solicitados a escrever sobre os temas abordados e suas opiniões, enfrentavam grande dificuldade sendo que para alguns esse momento era motivo de grande sofrimento. Queriam que lhes ditassem uma resposta ou ainda buscavam copiar do colega.

Refletindo sobre essa dificuldade apresentada por grande parte dos estudantes e é perceptível que, apesar de conhecerem a técnica da leitura e da escrita, esses adolescentes não se apoderaram dessa aprendizagem no sentido de interlocução, de expressão de seu discurso ou como “prática social” (KLEIMAN, 1995),

Kleiman, entretanto, distingue dois modelos de letramento: como alfabetização e como prática social. Este último, mais amplo, por remeter a ações sociais mais gerais que se servem da escrita, extrapolando-a. A alfabetização, entendida como um processo de aquisição de códigos, seria, portanto, apenas um aspecto do letramento como prática social. Segundo a autora, a escola, assim, reduziria o letramento à alfabetização, a apenas uma técnica que deve ser transmitida. (PEREIRA, 2015, 88)

Na sala de aula a prática mais recorrente entre muitos de nós, professores, é a exigência de cópia de textos do quadro ou do livro ou ainda, a confecção de questionários cujas respostas estão entre as páginas tal e tal no livro, postura

pedagógica adotada até como forma de garantir um mínimo de “silêncio” e “disciplina” durante a aula. Pereira (2015, 102) argumenta que,

Essa predominância ocorre pelo modo como a escola se organiza, mas também por imposição dos estudantes nas escolas observadas, que reconhecem nessa prática a principal modalidade legítima de ensino escolar. A cópia dos alunos pode ser entendida, portanto, ao mesmo tempo como uma atividade automatizada, mas também como uma ação ativa dos estudantes que reitera o entendimento do que é e para o que, do ponto de vista deles, serve a escola.

Por outro lado não se pode ignorar que outras formas de expressão e comunicação crescem entre esses estudantes, a citar, os smartphones e computadores que permitem “manipular diferentes informações ao mesmo tempo, pelas muitas janelas que podem ser abertas, e, assim, viveriam, portanto, em outra relação tempo/espaço e com outra cabeça.”(PEREIRA, 2015, 102) . Recorrendo a M. Certeau, Pereira (2015, 103) explica,

Michel de Certeau (2009), ao discutir as diferentes formas de escrita, as impostas por quem ocupa certas posições de poder e as subvertidas por quem está às margens das estruturas de poder, estabelece uma relação entre o par produção/consumo e o par escrita/leitura. Com isso, o autor tenta mostrar que, tanto no primeiro termo, quanto no segundo, as relações de poder não se dão apenas numa via de mão única. Ou seja, nem consumidores nem leitores são passivos diante das estruturas de poder que criam os produtos e os textos.

O conhecimento dessa cultura juvenil, suas formas de manifestação e de utilização da escrita são importantes no sentido de compreensão de suas dificuldades e objeções nas atividades propostas. Mas ainda assim, com alguma relutância, muitos estudantes registraram suas impressões a partir do que foi conferenciado nas aulas.

Na terceira questão (anexo 4—questão nº3) foi indagado a eles(as) se consideravam importante que se discutisse a questão racial em nossa sociedade e por quê. A grande maioria acha a discussão importante pois acreditam existir muito preconceito racial em nossa sociedade.

“Sim porque o racismo é praticado em todo lugar, toda hora, por isso que devemos discutir questões raciais.”⁴⁴

Alguns justificaram sua resposta a partir do discurso religioso, que todos somos iguais perante Deus e que por isso devemos respeitar o próximo:

⁴⁴ Estudante Y. J. S., 14 anos, se autodeclara negro.

“Sim é importante porque não aguento mais pessoas falando mal do cabelo, da sua cor ou do jeito da pessoa. As pessoas tem que aceitar a outra como ela é porque não foi ela que a fez assim, Deus quem fez e quem tem que julgar é Deus.”⁴⁵

Outros poucos recorreram ao discurso baseado nos aspectos históricos para justificar a necessidade do debate, por exemplo:

“Sim pois as pessoas devem saber mais sobre o que aconteceu no passado e como as coisas foram resolvidas para ficarem como estão nos dias de hoje.”⁴⁶

Já outros estudantes apontaram a questão sócioeconômica para justificar o estudo da questão racial no país,

“Sim porque ainda existe o racismo em nossa sociedade porque a mãe negra, quase todas, não estudou até a faculdade e acabou tendo filho pobre e por isso ele acaba sofrendo mais.”⁴⁷

“Sim porque muitas pessoas negras não conseguem arrumar emprego por causa da cor da pele.”⁴⁸

Outro apontamento não tão frequente nos escritos mas que surge em alguns momentos de discussão é a questão racial ser tratada como uma forma de bullying:

“Sim porque cada pessoa tem sua cor e não deve ser bullynado.”⁴⁹

Além de algumas respostas por escrito como a anterior, em vários discursos orais muitos estudantes associaram o racismo à prática de bullying e isso nos levou a problematizar com mais acuidade a que se refere esse termo, por que ele referenciou esses discursos e se ele de fato pode categorizar as práticas de discriminação racial. Segundo Bandeira e Hutz (2012, 36),

Bullying é uma subcategoria do comportamento agressivo que ocorre entre os pares (Olweus, 1993). Constitui-se num relacionamento interpessoal caracterizado por um desequilíbrio de forças, o que pode ocorrer de várias maneiras: o alvo da agressão pode ser fisicamente mais fraco, ou pode perceber-se como sendo física ou mentalmente mais fraco que o perpetrador. (...) No bullying existe a intenção de

⁴⁵ Estudante M. E. D. A., 13 anos, se autodeclara branca.

⁴⁶ Estudante D. M. S., 12 anos, se autodeclara branca.

⁴⁷ Estudante R. S. O., 12 anos, se autodeclara negro.

⁴⁸ Estudante R. S. R., 13 anos, se autodeclara moreno.

⁴⁹ Estudante A. O. M., 13 anos, se autodeclara branca.

prejudicar, humilhar, e tal comportamento persiste por certo tempo, sendo mantido pelo poder exercido sobre a vítima, seja pela diferença de idade, força, ou gênero (Olweus, 1993). Existem três elementos cruciais que caracterizam o bullying, aceitos por cientistas ao redor do mundo, que são a repetição, o prejuízo e a desigualdade de poder (Berger, 2007).

No Brasil o debate em torno desta questão se fez recorrente⁵⁰ e com isso o governo federal aprovou a Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015⁵¹, que descreve as práticas que podem ser caracterizadas como bullying e estabelece medidas de combate do mesmo, principalmente no ambiente escolar. Entre as práticas consideradas bullying estão o ato de discriminar e o uso de expressões preconceituosas.

Na escola, cenário desta prática e reflexão, o termo bullying é usado costumeiramente entre profissionais e estudantes para qualificar a maioria das situações conflituosas. Foi inclusive solicitado pela equipe gestora que neste ano (2016), atendendo a implantação da lei citada, os professores desenvolvessem projetos de conscientização no sentido de pugnar tais ações.

É inquietante constatar essa abordagem em torno da violência escolar e especialmente quando esta se relaciona ao racismo. A começar pelo uso da palavra “bullying” termo da língua inglesa (bully = “valentão”) que nos remete as análises propostas por Fannon (2008), Bhabha (2013), Gilroy (2001) entre outros estudiosos que alertam sobre o cuidado que se deve ter quanto ao uso da linguagem “na medida em que é através dela que criamos e vivenciamos os significados.” (FANNON, 2008, 15)

Ao utilizar esse termo para designar toda sorte de atitudes violentas parece que estamos encobrindo, mascarando e em certa medida, jogando dentro de um mesmo “saco” questões que devem ser aferidas dentro de suas especificidades. Por exemplo, o padrão de beleza vigente, que é propalado pelos meios de comunicação e acaba por desfavorecer todos os que nele não se encaixam, gerando atitudes como insultos,

⁵⁰ Algumas publicações em revistas dentre as inúmeras encontradas: “Bullying: quando a escola não é um paraíso”. <http://www.mundojovem.com.br/artigos/bullying-quando-a-escola-nao-e-um-paraíso> (acesso em 05/10/16).

“As escolas encaram o bullying” http://veja.abril.com.br/especiais_online/bullying/cyberbullying.shtml (acesso em 05/10/16).

“21 respostas e perguntas sobre bullying”. <http://novaescola.org.br/conteudo/336/bullying-escola> (acesso em 05/10/16).

“Bullying: é preciso levar a sério o primeiro sinal”. <http://acervo.novaescola.org.br/formacao/bullying-preciso-levar-serio-431385.shtml> (acesso em 05/10/16).

⁵¹ Ver texto completo da lei em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm (acesso em 14/10/16)

apelidos pejorativos, enfim, essa é uma demanda que deve ser interrogada dentro de sua particularidade.

Nessa acepção se encaixa a prática de racismo. A população negra não sofre discriminação racial só na escola. As práticas de violência racial estão presentes ao longo de toda uma vida social, na trajetória escolar, nas ruas, na busca de emprego, na violência policial, enfim, toda essa estrutura de preconceito, discriminação e exclusão não “cabe” no termo “bullying”. Como provocar esse debate classificando toda essa conjuntura como bullying? Essa é minha desconfiança.

Não será apenas através da difusão do discurso da convivência respeitosa, que irá se coibir essa e outras condutas de ataques, ameaças, comentários pejorativos e racismo. É preciso instigar nos estudantes o questionamento de como se construíram determinados valores e concepções, enfim, é preciso aprender a pensar historicamente.

Os relatos anteriores acabam se confirmando em outra questão feita aos estudantes. A pergunta feita foi : “A partir do que estudamos em sala, o que mudou em relação ao seu conhecimento sobre a questão racial no Brasil?” (anexo 4–questão nº 5). Almejava através dessa resposta perceber se as laborações feitas ao longo do ano sobre o tema haviam, de alguma forma, afetado ou sensibilizado esses estudantes em suas concepções do assunto.

Foram 88 questionários respondidos e para tentar organizar e aferir essas respostas, se procurou separá-las a partir de seu teor argumentativo e agrupar as falas comuns ou próximas. A maioria dos estudantes alegaram que aprenderam que não podem ter preconceito e discriminar porque “todos somos iguais, não importa a cor da pele”. Outros apontaram mudanças no tratamento dado aos afrodescendentes já que muitos estão nas faculdades; houveram aqueles que disseram compreender melhor a trajetória histórica dos negros no Brasil; um número expressivo de estudantes mencionaram não conhecer ou não se dar conta da dimensão do tema e do preconceito racial existente em nossa sociedade.

É relevante o número de estudantes que, em suas respostas, ressaltaram que a prática de racismo é diária e recorrente e outros que apontam ter aprendido que racismo é crime; distinguimos também aqueles que em sua resposta vinculam a prática de racismo como uma forma de bullying. Separou-se as respostas cuja leitura ou compreensão dos argumentos não foi possível devido a impossibilidade de entendimento da letra ou devido a respostas sucintas como sim ou não mas sem justificativa, e as identificamos como “outros”.

Pela multiplicidade de respostas se conjecturou que talvez a pergunta tenha sido muito genérica ou mal elaborada. Por ela estar no corpo de um questionário onde as perguntas são todas em torno de uma única temática, se considera também que os estudantes acabaram se repetindo, usando argumentos parecidos para questões distintas.

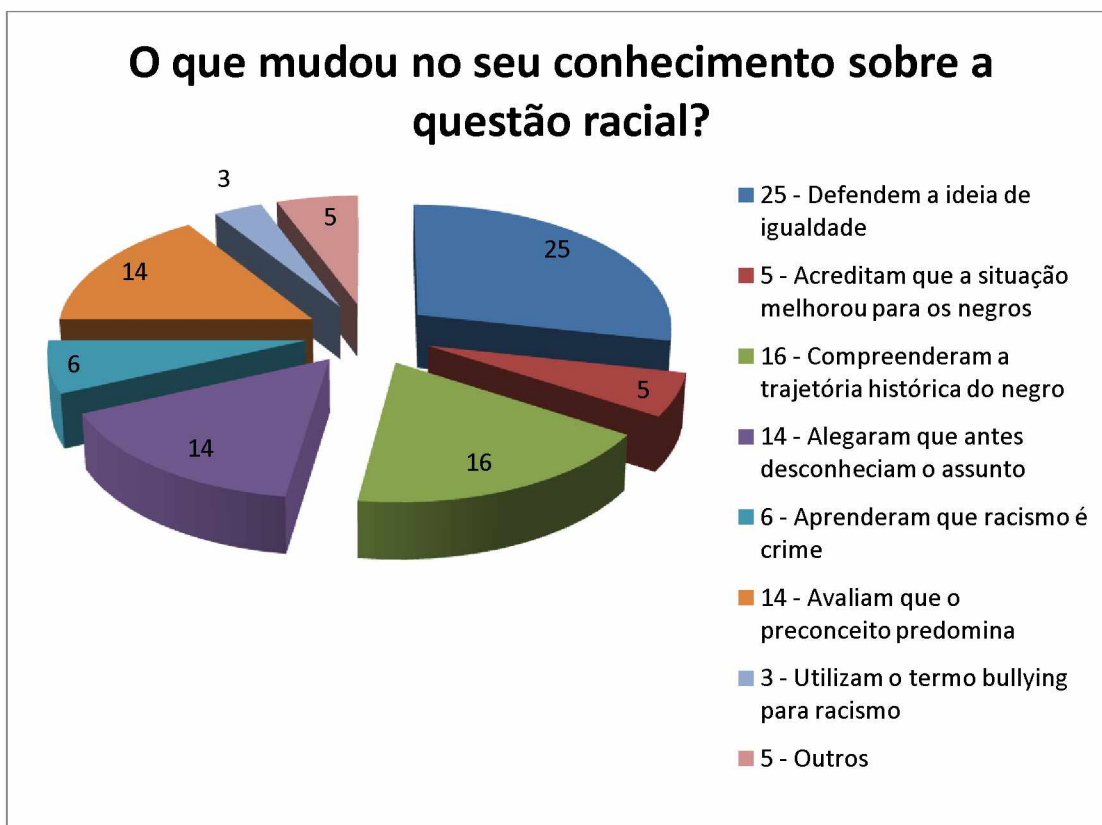


Figura 7: Resposta dos estudantes ao questionário-Novembro/2015—(anexo 4-Questão nº 5)

A maioria dos estudantes reconheceram a necessidade de combater a discriminação racial e justificaram sua postura a partir do pressuposto da igualdade entre todos afinal “a raça é humana”, discurso politicamente correto que perpassa nossa sociedade e desconsidera as óbvias diferenças existentes entre nós. Segue abaixo um trecho representativo dessa concepção:

“Não devemos falar dos negros porque somos todos humanos, eu aprendi que devemos respeitar os negros e qualquer pessoa.”⁵²

⁵² Estudante F. A., 13 anos, se autodeclara morena.

*“O que mudou no meu conhecimento é que sendo negro ou branco, somos todos iguais. Eu não sou preconceituoso mas muitas pessoas são.”*⁵³

Essa proposição de mascarar ou silenciar sobre a cor da pele e sua descendência racial é característico da ideologia da democracia racial que está impregnada em nós. Segundo Lia Schucman “a democracia racial faz parte do imaginário brasileiro e constrói um ideal do qual os brasileiros, em sua maioria, não abrem mão.” (SCHUCMAN, 2014, 86).

Aliada a isso temos também uma pedagogia da mestiçagem onde nós, profissionais da educação, optamos por nos omitir perante a questão racial e seus problemas e pregamos a contemporização e o respeito entre as pessoas. Sobre isso Tomaz Silva avalia que,

(...) o problema central é que esta abordagem simplesmente deixa de questionar as relações de poder e os processos de diferenciação que, antes que tudo, produzem identidade e a diferença. Em geral, o resultado é a produção de novas dicotomias, como a do dominante tolerante e do dominado tolerado ou a da identidade hegemônica mas benevolente e da identidade subalterna mas “respeitada”. (SILVA, 2014, 98)

Ainda entre esses discursos direcionados pela questão da igualdade humana feitos pelos estudantes, aparecem trechos claramente discriminatórios, por exemplo:

*“Mudou que vi outras formas de defender os negros. Porque eles não têm culpa de nascer dessa cor... Negro, pardo, branco tem direitos iguais; igualdade independente de qualquer cor.”*⁵⁴

Percebe-se aqui a força desse discurso racial que elegeu a raça branca como superior. Segundo Fannon (2008, 14), “(...)a exigência de ser indiferente à cor significa dar suporte a uma cor específica: o branco.” Nesse sentido entendo que esse discurso de “igualdade” baseado nos ideais da Revolução Francesa, e mesmo o discurso médico de que só existe uma raça que seria a raça humana, encobre e dissimula uma realidade completamente distinta, a realidade da diferença e dos valores atribuídos a esses diferentes.

É preciso ficar atento a esse discurso de igualdade, procurando desnudar noções dominantes e preconcebidas que muitas vezes reforçam estereótipos, esse é um

⁵³ Estudante G. F. T., 12 anos, se autodeclara pardo.

⁵⁴ Estudante P. S. S. R., 13 anos, se autodeclara branca.

exercício diário que todos devemos fazer. Silva e Coelho (2010, 106) destaca que “reconhecer as diferenças é um passo fundamental para a promoção da igualdade, sem a qual a diferença poderá vir a se transformar em desigualdade.”

Entre as resposta obtidas houveram aqueles estudantes que alegaram não conhecer, conhecer pouco ou ainda achavam que o racismo era uma questão menor e davam pouca importância ao assunto, por exemplo:

“Mudou tudo porque eu não sabia que era tão importante e que os negros eram tão humilhados... No Brasil tem muita discriminação contra os negros.”⁵⁵

“Eu achava que não existia problema racial mas com os estudos em sala vi que tem sim.”⁵⁶

Conhecendo os(as) estudantes que alegaram tal desconhecimento chama atenção o fato de que muitos deles têm um fenótipo negro. Para Fannon (2008), as pessoas negras tem dificuldade na sua percepção corporal, esta se daria a partir da negação, da não-aceitação do corpo negro. Nesse sentido podemos compreender a dificuldade de muitos desses estudantes em se “verem” negros, eles não querem ser negros e combatem sua própria imagem.

Dentre aqueles estudantes que alegaram entender melhor a questão racial a partir das aulas de História destaca-se em seus argumentos a secular história de escravização e violência sofrida por homens e mulheres africanos e seus descendentes no Brasil e o reflexo disso em nossa sociedade,

“(...) desde o início os negros foram escravizados, eram maltratados e até hoje sofrem discriminação racial.”⁵⁷

“É meio difícil explicar por que nos anos anteriores nós não falávamos sobre a questão racial, só sabia que não podia ter preconceito, mas eu não sabia como funcionava isso... foi bom aprender sobre o racismo desde antigamente.”⁵⁸

⁵⁵ Estudante R. C. S., 12 anos, se autodeclara parda.

⁵⁶ Estudante L. R. S., 12 anos, se autodeclara negra.

⁵⁷ Estudante F. V. S., 12 anos, se autodeclara branco.

⁵⁸ Estudante S. R. S., 13 anos, se autodeclara branca.

*“Eu vi que os negros foram muito prejudicados pelos brancos... eles eram só empregados que faziam serviços para os brancos e isto foi muito ruim.”*⁵⁹

Verificando essas respostas nos damos conta de que apesar da referência ao processo histórico para compreender a construção do racismo no Brasil, não ficou claro para muitos estudantes, o protagonismo de homens e mulheres negros(as) na história de nosso país. Ainda prevalece em alguns comentários, noções já afamadas dos castigos físicos e de todo o sofrimento dessas populações. Creio que essa acepção também reforça uma posição de vítima e de inferioridade da população negra. Aqui faço um mea-culpa pois entendo que, enquanto professora e também por conta do caminho histórico (escravidão africana) escolhido para discutir a questão racial, talvez não tenha abordado esse “protagonismo” de maneira mais efetiva.

Considero um desafio superar essas projeções que a escravidão celebrizou no imaginário popular brasileiro (aqui me incluo) e que sempre colocam a população negra em determinado lugar e situação na história do país (ALBUQUERQUE; FRAGA, 2012).

Alguns estudantes apontaram para o entendimento de que racismo é crime, *“que não pode discriminar o negro porque não é legal e pode dar até cadeia.”*⁶⁰ Nesse contexto outros alunos alegaram que pouca coisa mudou *“(...) apesar de todas as leis contra o preconceito racial, ele ainda acontece o tempo todo.”*⁶¹

Contrariamente houveram estudantes que defenderam que as coisas têm melhorado para a população negra no país,

*“Agora nós vemos mais negros em faculdades e universidades, mais negros se destacando nos esportes e ganhando oportunidades na vida.”*⁶²

*“Os empregos para os negros aumentaram e agora os negros tem os mesmos direitos que os brancos.”*⁶³

⁵⁹ Estudante C. R. F. D., 12 anos, se autodeclara negro.

⁶⁰ Estudante A. H. B. M., 12 anos, se autodeclara índio.

⁶¹ Estudante P. S. F., 12 anos, se autodeclara branco.

⁶² Estudante E. F. L., 12 anos, se autodeclara pardo.

⁶³ Estudante T. V. P. S., 12 anos, se autodeclara negro.

De fato, dados apresentados pela revista Carta Capital (2016) apontam que houveram conquistas importantes feitas pela população negra brasileira,

De 2003 a 2014, a situação de extrema pobreza que atinge a população negra reduziu quase 72%. Programas como o Bolsa Família, contam com 73% dos beneficiários negros, dos quais 68% são de famílias chefiadas por mulheres – destaca-se que no total do programa as mulheres representam 93% dos beneficiários. O acesso à moradia também foi ampliado para os negros: entre os beneficiários do programa Minha Casa Minha Vida, 71% são negros. E entre os beneficiários do Pronatec, Programa de Educação Profissional e Tecnológica criado pelo governo brasileiro, 68% são pretos e pardos. No campo, mais de 166 mil famílias chefiadas por negros hoje recebem apoio governamental para ampliar a produção agrícola e melhorar a renda. Além disso, famílias negras se beneficiaram de 66% das cisternas implantadas para captação pluvial para consumo humano, e de 84% das cisternas para irrigação. Entre os anos de 2005 e 2015, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) publicou 208 Relatórios Técnicos de Identificação e Delimitação (RTID) de terras quilombolas. No mesmo período, foram publicadas 107 portarias de reconhecimento dessas comunidades; 77 Decretos de desapropriação; e 29 títulos de propriedade, contemplando cerca de 28 mil famílias em todo o país. A política afirmativa de cotas, estabelecida pela Lei nº 12.711/2012, garantiu o acesso ao ensino superior à aproximadamente 150 mil estudantes negros em todo o país. As universidades públicas federais e os institutos federais de educação superior ganharam em diversidade e em qualidade, com destaque para as boas notas dos alunos cotistas e o baixo índice de desistência dos cursos frequentados por estes alunos. A partir da vigência da Lei nº 12.990/2014, que prevê a reserva de 20% das vagas em concursos públicos federais para pessoas que se autodeclarem pretas ou pardas, mais de 3.000 pessoas pretas e pardas ingressaram no serviço público, como constatou monitoramento realizado até dezembro de 2015. Uma mudança estrutural no perfil étnico-racial da administração pública federal está em curso. Além disso, a lei tem motivado a criação de legislações semelhantes em âmbito estadual e municipal.⁶⁴

Ressalto que a maioria dos programas que beneficiaram milhares de famílias negras do país, foram feitos para atingir e melhorar as condições de vida da população mais pobre do Brasil. Não por coincidência essa população é, em sua maioria, negra.⁶⁵

⁶⁴ Revista Carta Capital (2016) <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/sem-igualdade-racial-nao-ha-democracia> (acesso em 14/10/16)

⁶⁵ A Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (ONU, Durban, 2001) em seu artigo 18 reconhece “que a pobreza, o subdesenvolvimento, a marginalização, a exclusão social e as disparidades econômicas estão intimamente associadas ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, e contribuem para a persistência de práticas e atitudes racistas as quais geram mais pobreza.” Essa realidade será discutida no 3º capítulo deste trabalho. http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf (acesso em 30/01/2017)

Porém, muito ainda precisa ser feito, afinal são inúmeras as denúncias do crescente genocídio promovido contra a juventude negra brasileira.⁶⁶

O mapa da violência contra as mulheres (2015) produzido com o apoio da ONU, aponta que a população negra é a grande vítima da violência no país e apresenta números alarmantes sobre a crescente violência contra as mulheres negras chegando às seguintes constatações:

- a. Com poucas exceções geográficas, a população negra é vítima prioritária da violência homicida no País.
 - b. As taxas de homicídio da população branca tendem, historicamente, a cair, enquanto aumentam as taxas de mortalidade entre os negros.
 - c. Por esse motivo, nos últimos anos, o índice de vitimização da população negra cresceu de forma drástica.
- As taxas de homicídio de mulheres brancas caíram 11,9%: de 3,6 por 100 mil brancas, em 2003, para 3,2 em 2013. Em contrapartida, as taxas das mulheres negras cresceram 19,5%, passando, nesse mesmo período, de 4,5 para 5,4 por 100 mil. (WAISELFISZ, 2015, 29-31)

Saliento ainda que, apesar dos altos índices apresentados e das inúmeras denúncias dessas violências, são poucas as manifestações de revolta e repúdio a tais situações que ganham destaque na mídia nacional. Mas a morte de um jovem negro em uma situação de discriminação racial por parte da polícia estadunidense ganha manchetes midiáticas no Brasil e provoca debates e anúncios de repúdio nas redes sociais. Essa “indignação seletiva”⁶⁷, essa hipocrisia com relação ao preconceito e a violência racial é bem definida no título irônico de uma reportagem escrita por Djamila Ribeiro (2015) publicada na revista Carta Capital, “Brasil: o país onde racistas só se surpreendem com o racismo dos outros.”

Ainda na análise das respostas dos(as) estudantes um termo que se repetiu foi bullying para se referir à discriminação racial.

⁶⁶ DataSenado : “Violência contra a juventude negra-2015.” <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/pesquisas/violencia-contra-a-juventude-negra-2015> (acesso em 14/10/2016)

BBC Brasil : “A cada 23 minutos, um jovem negro é assassinado no Brasil, diz CPI.” <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-36461295> (acesso em 14/10/2016)

Câmara Notícias “Debatedores apontam genocídio de jovens negros no Brasil.” <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/SEGURANCA/509434-DEBATEDORES-APONTAM-GENOCIDIO-DE-JOVENS-NEGROS-NO-BRASIL.html> (acesso em 24/10/2016)

⁶⁷ Termo utilizado por Djamila Ribeiro em artigo escrito para revista Carta Capital, 2015. <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/somos-todos-maju-8558.html> (acesso em 14/10/2016)

*“Para mim agora que eu aprendi mais, tento não praticar bullying porque sei que não sou melhor que ninguém e tenho meus defeitos ... Por isso não pratiquem bullying.”*⁶⁸

Aqui novamente se observa a utilização do termo bullying para qualificar situações de racismo, expressão que vem se propalando entre os estudantes e muitos profissionais e, como já foi discutido, um termo externo e abrangente, cuja utilização considero temerária porque não problematiza e nem contextualiza ou faz refletir sobre as inúmeras situações de conflito. A resposta acima ainda permite reflexionar sobre a frase *“não sou melhor que ninguém e tenho meus defeitos...”* que se afigura como se, o fato de ser negro fosse uma deformidade mas, que merecesse benevolência e por isso não se deve marginalizá-los. Vislumbra-se aqui o discurso controverso da tolerância para com o outro, pois,

A ideia de tolerância implica também uma certa superioridade por parte de quem mostra “tolerância”. Por outro lado, a noção de respeito implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas, como algo que já está estabelecido e que não pode mudar, logo, resta apenas “respeitá-las”. (SILVA, 2013, 88).

A leitura destas múltiplas percepções leva a crer que, de maneira obviamente heterogênea, é possível estimular esses jovens estudantes a (re)construir leituras e posicionamentos sobre o mundo que os cerca e sobre suas identidades, acreditando que o ambiente escolar pode ser um destes “entre-lugares” como sugere Bhabha (2013, 20), onde seja possível tecer subjetivações e identidades.

Foram inúmeros os momentos oportunizados ao longo do semestre onde se pôde interferir e suscitar debates e indagações sobre o objeto de estudo da pesquisa. Apesar do pouco tempo hábil (foram 5 meses com 3 aulas semanais de 50 minutos cada)⁶⁹ julgo que foi possível despertar esses estudantes (alguns mais do que outros) para um olhar mais atento para a questão racial. Albuquerque Júnior (2012, 31) pondera que,

(...) uma das tarefas contemporâneas da história é ensinar e permitir a construção de maneiras de olhar o mundo, de perceber o social, de entender a temporalidade e a vida humana. A história nos ensina a desnaturalizar, a ter um olhar perspectivo e a atentar para as diferenças, relativizando nossos valores e pontos de vista.

⁶⁸ Estudante M. R. S., 12 anos, se autodeclara pardo.

⁶⁹ Recordo ao leitor que o conjunto de atividades sobre a temática racial aqui investigados, fazem parte de um conjunto maior de atividades desenvolvidas na escola ao longo de 3 anos, parte do projeto Migração e Diversidade na Educação Básica que foi aprovado no edital “Pesquisa na Educação Básica da FAPEMIG/CAPES-13/2012”

Reitero que, esse exercício de conhecer os estudantes, suas vivências e opiniões – que podem até mesmo não dialogar com o que temos a debater – pode ser um fio condutor por onde é possível desenvolver atividades significativas e, onde a história, enquanto conhecimento, não fique no “vazio” e sim, que possa ajudar esses jovens, na construção de uma narrativa histórica que articula conhecimento e a sua realidade.

2.2 Uma imagem, múltiplas percepções : a “corporificação” do racismo

*“Temos a cor da noite
Filhos de todo açoite
Fato real de nossa história...
Se o preto de alma branca pra você
É o exemplo da dignidade
Não nos ajuda, só nos faz sofrer
Nem resgata nossa identidade.”
Identidade - Jorge Aragão*

O mundo contemporâneo se configura como uma era em que a mídia, a produção e circulação de bens materiais ocupam papel de destaque na formação da psiquê humana e o mundo escolar e seus sujeitos sofrem a influência de tal realidade. Recorro à Setton (2015, 109) e sua constatação de que,

(...) a educação no mundo moderno não conta apenas com a participação da escola e da família. Outras instituições, como a mídia, despontam como parceiras de uma ação pedagógica. Para o bem ou para o mal, a cultura de massa está presente em nossas vidas, transmitindo valores e padrões de conduta, socializando muitas gerações.

Partindo desses pressupostos, no mesmo questionário (anexo 4–questão nº 6) feito com os estudantes, foi solicitado que eles refletissem acerca de uma imagem em uma propaganda veiculada por uma empresa de cosméticos que sofreu fortes críticas acusada de racismo⁷⁰. A peça publicitária da empresa *Nívea* apresentava como protagonista um “homem negro que, ao utilizar os produtos da marca, teria se tornado alguém civilizado” (COELHO E SILVA, 2015, 694). Há ainda, o agravante da criação de uma peça semelhante a essa pela mesma empresa; no entanto, a campanha dessa vez, é protagonizada por um homem branco, todavia sem alusão à sua civilidade, como acontece na peça protagonizada pelo negro.

Considerando que o objetivo principal de uma propaganda publicitária é, “propagar um conceito associado ao consumo de determinado produto, estabelecer uma

⁷⁰ A empresa Nívea se retratou e afirmou a não veiculação do anúncio novamente. “Não usaremos mais esta propaganda. Discriminação direta ou indireta é vetada em todas as nossas decisões e em todas as áreas da empresa”. Disponível em:

<<http://www.portalimprensa.com.br/cdm/caderno+de+midia/44087/nivea+pede+desculpas+por+propaganda+racista+re+civilize+yourself>>. (acesso em 19/05/16).

Saiba mais em <http://www.jb.com.br/economia/noticias/2011/08/19/propaganda-da-nivea-que-manda-negro-se-civilizar-e-acusada-de-racismo/> (acesso em 19/05/16)

paradoxalmente, seja tanto mais forte quanto menos ambíguo se mostre. (FERREIRA E HAMLIN, 2010, 812)

A materialização de um enunciado civilizador “se opera no concreto dos corpos e nos caminhos traçados para a sua circulação. Civilizar significa aprender como os corpos devem trafegar e indicar esses caminhos.” (FERREIRA E HAMLIN, 2010, 815)

O objetivo dessa atividade era estimular os estudantes a escrever suas impressões fossem elas quais fossem. Por isso, se tentou inferir o menos possível insistindo que eles registrassem sua percepção da mensagem enviada pela propaganda e, talvez por isso, se obteve uma grande variedade de respostas. Novamente procurei agrupá-las a partir de argumentos que expressassem uma opinião parecida. Assim subdividi-as da seguinte maneira: respostas que consideraram a propaganda racista e ofensiva; respostas que apenas descreveram a imagem sem teor opinativo; outros que consideraram a propaganda normal e legal; aqueles que avaliaram que a propaganda incentivava o fim do preconceito e, finalmente, aqueles que entenderam que a propaganda mostrava que as pessoas não queriam ser negras. O item “outras respostas” abarcou dois casos cuja escrita não permitiu que se entendesse o que esses estudantes queriam expressar.

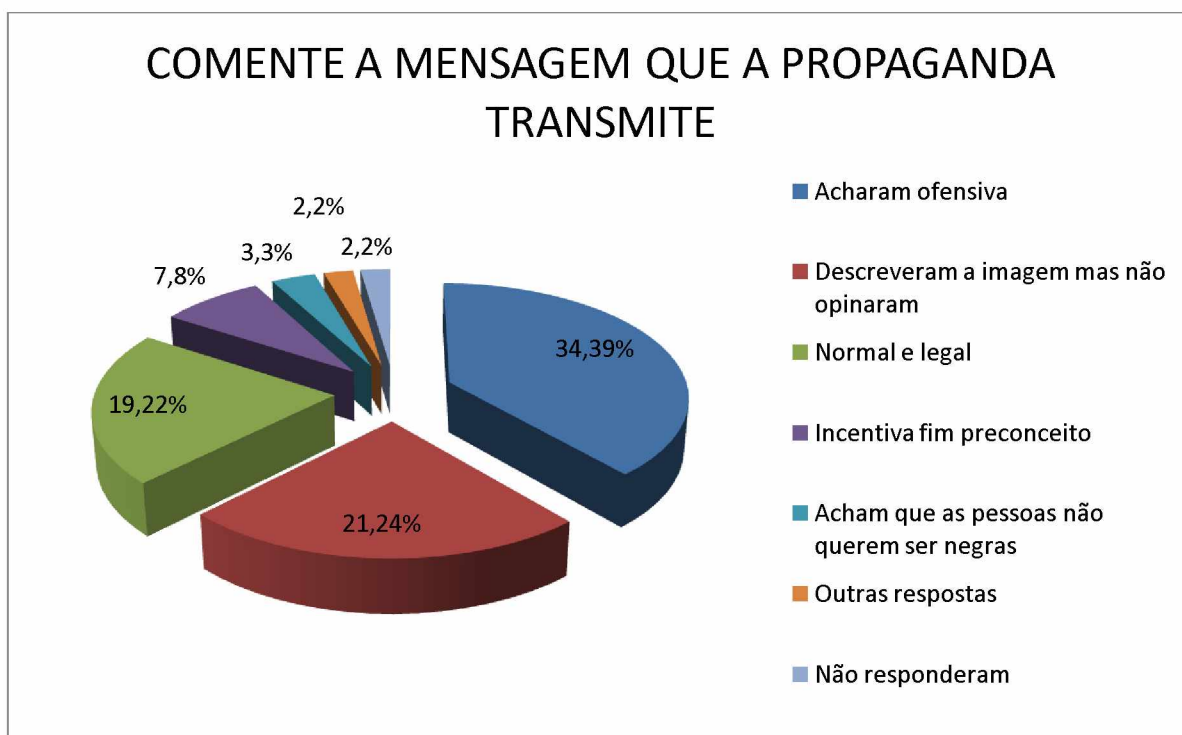


Figura 8: Resposta dos estudantes ao questionário-Novembro/2015 (anexo 4-Questão nº6)

A maioria dos estudantes consideraram a propaganda ofensiva e aqui transcrevo alguns comentários⁷²:

*“Eu não conformei com esta imagem porque ela mostra um pouco de preconceito, ele sendo negro não tem que mudar o que ele é e sim se valorizar...não importa se o cabelo é grande, ele não tem que fazer isso não.”*⁷³

*“Eu acho uma falta de respeito com os negros porque cada um tem o seu jeito, o seu estilo. E outra, por que a pessoa tem que corta o cabelo e tirar a barba? Ela trabalha é com as mãos não com o cabelo e nem com a barba... A dona dessa porcaria de empresa também é civilizada ou só mais um pé rapado que tem muito dinheiro e acha que é dono do mundo? Devemos processá-lo!”*⁷⁴

Outros usaram o discurso do “politicamente correto” ou talvez uma moral cristã para justificar sua indignação:

*“Achei a propaganda ruim, não importa o estilo do cabelo e sim o caráter, não importa a cor e sim a pessoa, pra mim os negros tem muito mais caráter que os brancos, não gostei da propaganda...não importa se o cabelo dele é crespo o que importa é o caráter.”*⁷⁵

*“Ela tá dizendo que quem tem o cabelo ruim não é bom, isso é uma coisa podre pois se Deus colocou a gente no mundo do jeito que somos é porque somos lindos. Cabelo liso ou enrolado não muda ninguém, esse povo racista é ridículo pois ninguém nesse mundo é perfeito, todos temos defeitos mais que são nossos... Acho que a propaganda traz mais preconceito.”*⁷⁶

Apesar destas e outras respostas obtidas se posicionarem contrárias à discriminação racial e ao preconceito, os argumentos divergem no sentido de justificar sua insatisfação. Enquanto alguns defendem a valorização da negritude e da diferença,

⁷² Optamos por manter a redação tal qual os estudantes anotaram.

⁷³ Estudante E. R. N. A., 15 anos, se autodeclara branca.

⁷⁴ Estudante V. H. D. J. C., 14 anos, se autodeclara pardo.

⁷⁵ Estudante K. E., 14 anos, se autodeclara branca.

⁷⁶ Estudante B. V. S. F., 13 anos, se autodeclara mulata.

em outras justificativas ocorre a promoção de um discurso baseado em noção de igualdade que procura ignorar a diferença física e cultural e busca homogeneizar todas as pessoas em torno da noção da criação divina e da moral cristã.

O não-reconhecimento das diferenças, talvez seja um dos grandes problemas do racismo brasileiro, pois resulta em perpetuar uma dada realidade. Legitimar a diferença, não se calar perante situações discriminatórias, vencer os “silêncios” em torno da questão racial implica em lidar com conflitos. Santos (2001, 106) sinaliza que “os conflitos devem ser vistos como uma possibilidade de ação educativa”, ou seja, uma oportunidade de promoção de diálogos, e por que não, provocações, no sentido de questionar as relações raciais e suas imbricações.

Calar perante o racismo presente em nossa sociedade resulta, segundo Assunção (2014) na caracterização da “indiferença” que corresponde a ignorar ou desprezar as diferenças, ou seja, a manutenção do “silêncio”, leva à subsidiar a desigualdade.

Outro aspecto presente nos discursos dos estudantes é o uso de vocábulos pejorativos e resultantes de um processo de desvalorização da população negra; isso pode ser constatado a partir da utilização de termos como “cabelo ruim”. Outros nomes pejorativos também podem ser ouvidos no ambiente escolar dirigidos aos negros em relação ao seu cabelo como “cabelo de Bombril”, “cabelo pixaim”, “cabelo de picumã”, “nega do cabelo duro”, entre outros e são expressão de como “o cabelo crespo seria um símbolo de inferioridade, associado à artificialidade (esponja de Bombril) ou a elementos da natureza (ninho de passarinho, picumã).” (GOMES, 2006, 45)

O cabelo do negro, visto como “ruim”, “é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como “ruim” e do branco como “bom” expressa um conflito” (GOMES, 2012, 3), que ainda argumenta,

(...) o cabelo sozinho não diz tudo. A sua representação se constrói no âmago das relações sociais e raciais. Pegar no cabelo é tocar no corpo. Cabelo crespo e corpo negro, colocados nessa ordem, são expressões de negritude. Por isso não podem ser pensados separadamente. A antropologia ajuda a pensar como o corpo é visto em cada cultura e a entender esse corpo para além da sua fisicalidade orgânica e plástica, mas sobretudo como uma construção cultural, sempre ligado a visões de mundo específicas. As singularidades culturais são dadas também pelas posturas, pelas predisposições, pelos humores e pela manipulação de diferentes partes do corpo. Por isso o corpo é importante para pensar a cultura. (GOMES, 2012, 9)

Lamentavelmente o ambiente escolar impõe padrões estéticos inclusive no sentido de “arrumar o cabelo”, pois é preciso “uniformizar-se” (Gomes, 2006). Nesse

contexto, as experiências vividas nesse espaço por meninos e meninas afrodescendentes podem resultar em grande sofrimento e sequelas que se corporificam nas dificuldades para lidar com seu cabelo⁷⁷ e com os traços africanizados e na autoaceitação. Fica então o questionamento feito por Petronilha Silva (2015, 162) “ (...) como crianças negras podem construir com fundamento o que a escola tem a lhes ensinar, sem, entretanto, negar seu pertencimento étnico-racial?”

Retomando a análise das respostas, notabilizou-se a opinião expressa por um estudante que entendeu que a propaganda “(...) transmite a visão que eles querem tirar todos os negros do mundo!”⁷⁸. Ler esse comentário me levou a especular que, em certo sentido, talvez a ideia seja essa mesma, afinal, esmaecer, desvalorizar e descaracterizar essa etnia além de valorizar ao máximo o branqueamento dessa população tem sido a prática adotada. Afinal o que representa o negro no imaginário cultural de grande parte da população ocidental? Fannon (2008, 160) destaca,

Na Europa, o Mal é representado pelo negro. O carrasco é o homem negro, Satã é negro, fala-se de trevas, quando se é sujo, se é negro – tanto faz que isso se refira à sujeira física ou à sujeira moral. (...) O negro, o obscuro, a sombra, as trevas, a noite, os labirintos da terra, as profundezas abissais, enegrecer a reputação de alguém; e, do outro lado: o olhar claro da inocência, a pomba branca da paz, a luz feérica, paradisíaca. (...) Na Europa, isto é, em todos os países civilizados e civilizadores, o negro simboliza o pecado. O arquétipo dos valores inferiores é representado pelo negro.

Em seus estudos sobre a construção do “ser negro”, Santos (2002) aponta que desde a antiguidade greco-romana existem registros em que se associam a África e os africanos à selvageria, terra de iniquidades, “porta para o inferno” e, sendo assim, sua população seria impura. Segundo documentos religiosos, os negros seriam os herdeiros de Cam⁷⁹ e por isso, amaldiçoados. Pelo aspecto biológico, teriam uma “natureza” negativa e selvagem (ANDRÈ, 2007). Tomando a Europa e seus valores como paradigma, a África e seus habitantes simbolizavam a barbárie e a inferioridade,

⁷⁷ Novamente sublinhando a importância do cabelo, segundo Lody “O cabelo é um marcante indício de procedência étnica, é um dos principais elementos biotipológicos na construção da pessoa na cultura. O negro quando assume o seu cabelo de negro assume também o seu papel na sociedade como uma pessoa negra. E ser negro no Brasil e no mundo, convenhamos, é ainda um duro caminho trilhado por milhares de afrodescendentes.” (LODY, R. 2004, p.125)

⁷⁸ Estudante B. N., 13 anos, se autodeclara negro.

⁷⁹ “Desde o século VI, Cosmas Indicopleutes, em sua *Topographie chrétienne*, afirmava ter sido a terra povoada pelos filhos de Noé. No século XIII, estava bem estabelecida a vinculação da África ao seu segundo filho, Cam, tal qual pode-se ver no *Speculum historiale*, de Vincent de Beauvais, e na *Opus majus*, de Roger Bacon. (...) na tradição vetero-testamentária, Cam foi o filho que zombou da nudez do pai embriagado, tendo sido amaldiçoado - ele e sua descendência. A filiação dos negros a Cam teve notoriedade nos manuais religiosos cristãos até pelo menos o século XIX, abrindo um campo muito fértil aos defensores da inferioridade das populações negras.” (MACEDO, 2001, 13-14)

características que serão ratificadas na ciência do século XIX com o racismo científico, e ficaram indelevelmente expressas no corpo e na cor da pele (SANTOS, 2002)⁸⁰.

A desqualificação da população negra ao longo da história em concomitância com toda a trajetória do negro em nosso país, engendrou um racismo estrutural onde as pessoas (nós) encontram dificuldades de apreendê-lo em todos seus meandros. A seguir apresento algumas respostas dos estudantes que acharam a propaganda “legal e normal”,

*“Achei muito legal, entendi que tem um homem segurando uma cabeça pronto para fazer um arremesso...é como se fosse antes e depois, mudou sua aparência com um simples produto Nívea.”*⁸¹

*“A mensagem que quer passar esta propaganda é que a pessoa tem que procurar ter uma aparência melhor...e a cabeça que tá na mão do cara tem uma aparência péssima.”*⁸²

*“Boa propaganda, além de anunciar os produtos, também nos dá uma ideia do racismo. Pelo que entendi, a mensagem transmitida é: jogue essa aparência fora, essa ideia que você acha que não é ser humano, troque a aparência e viva o mundo.”*⁸³

Apesar das alegações variadas constata-se que em todas prevalece a noção de que é necessário mudar a aparência, adotar uma aparência que se julga mais bonita e assim ser considerado “civilizado”. Novamente se destaca aqui a prevalência de valores e padrões de beleza que apontam para um arquétipo branco como se este fosse “naturalmente” melhor e correto.

É relevante notar que, os dois últimos argumentos foram feitos por estudantes negros, e estes opinaram que se o jovem da propaganda mudar sua aparência ele pode ter um vida melhor. Essa proposição nos remete novamente a Fannon (2008) que afirma

⁸⁰ Segundo Santos (2002, 60), “Não seria razoável afirmar que somente uma suposta ojeriza aos negros, demonstrada pelos valores estéticos brancos, justificasse, ou auxiliasse, a invenção do racismo (contra os negros). Mas parece bastante adequado supor que o racismo apropriou-se de vários elementos dispersos neste imaginário de modo a somá-los e oferecer-lhes um caráter científico... É bastante adequado supor que a ideologia racista alimentou-se dos valores estéticos em relação ao negro, do fascínio e mistério que a África e seus habitantes exerciam transformando diferença e mistério em anormalidade e monstruosidade.”

⁸¹ Estudante P. S. S. R., 12 anos, se autodeclara branca.

⁸² Estudante K. A. S., 12 anos, se autodeclara negra.

⁸³ Estudante D. A. S., 13 anos, se autodeclara pardo.

que existe um axioma sintomático em muitas pessoas negras que ele denomina “denegação”. Nesse sentido Fannon (2008, 188) argumenta que o projeto de vida de muitos negros é ser branco,

“O negro quer ser como o branco. Para o negro não há senão um destino. E ele é branco. Já faz muito tempo que o negro admitiu a superioridade indiscutível do branco e todos os seus esforços tendem a realizar uma existência branca.”

Não se pode deixar de considerar também, todo discurso do consumo que perpassa hoje o “processo de escolarização, estabelecendo prescrições e técnicas voltadas para a ação sobre a conduta e o comportamento dos sujeitos escolares” (IGNÁCIO, 2014, 10), administrando necessidades, desejos, comportamentos e estética,

Aos objetos, serviços e produtos do consumo cabe outorgar um quadro de valores e normativas, capaz de promover espaço e notoriedade nas relações sociais. Desejosos por inserção, participação e ascensão na *vida social e afetiva*, os sujeitos escolares são instruídos a compor, como auxílio dos artefatos do consumo, uma identidade atraente e vendável. Pois, eles aprendem e são estimulados a avaliar suas relações sociais por meio dos serviços e produtos do consumo. (IGNÁCIO, 2014,10)

Para vislumbrar esse objetivo (ser atraente) muitos jovens negros(as) são estimulados a se sujeitar à várias manipulações na tentativa de emoldurar seu perfil de acordo com o ideal estabelecido socialmente, em busca de aceitação e porque não dizer, busca por melhores oportunidades de vida e trabalho.

Entre outros argumentos ofertados pelos estudantes, se destaca agora aqueles que, segundo minha compreensão, defendem que a propaganda incentiva o fim do preconceito, procurando esquecer o que já passou,

*“Eu acho que a propaganda quer dizer que não importa o seu jeito, sua aparência e sim que sejamos civilizados, e pensar no futuro.”*⁸⁴

*“Legal! Essa propaganda pra mim ela tá se referindo a consciência negra, ela significa aos negros mudar de vida, esquecer o que aconteceu atrás e procurar os seus direitos para eles mudar de vida. Igual ao homem da propaganda que está segurando uma cabeça pra mim simboliza jogar fora o que aconteceu com ele.”*⁸⁵

⁸⁴ Estudante V. H. R. S., 12 anos, se autodeclara branco.

⁸⁵ Estudante E. P. L., 14 anos, se autodeclara branca.

Ao ler essas respostas, em especial a última, fiquei a cogitar que, para alguns estudantes, essas discussões em torno do passado – “*esquecer o que aconteceu*” e “*jogar fora o que aconteceu...*” - são, de certa maneira, pouco importantes. Esses estudantes que vivem uma modernidade cuja rapidez e intensidade de informações promovem uma concepção do “presente contínuo” (HARTOG, 2013, 26) e preponderante, demonstram dificuldade em conceber a importância do conhecimento histórico para melhor compreensão da nossa realidade.

Há que se ressaltar que tratamos aqui com estudantes de ensino fundamental II, onde essa perspectiva de tempo histórico está em processo de construção e essa operação lida com um ambiente imediatista que dificulta essa edificação. O debate sobre o mundo contemporâneo com suas novas tecnologias de texto, imagem e som aponta para o surgimento de um novo tipo de subjetividade que afeta de maneira intensa a cultura juvenil. Novas possibilidades de comunicação, o acesso a informações do mundo, tudo de maneira quase que instantânea, fabrica uma noção de que tudo se conhece ou se sabe (BARCA, 2009)

Por fim, cito a seguir algumas respostas cujo ponto de vista expressado é que a propaganda mostra que a pessoa não quer ser negro.

“Eu acho que com tanto preconceito a pessoa ficou chateada e quis ser outra pessoa...uma pessoa mais civilizada que todos vão respeitar.”⁸⁶

“Eu acho que ele tem raiva de ser negro. Eu acho que cada pessoa tem que ter orgulho de ser negro porque Deus deu a cor que devia ser.”⁸⁷

Aqui nota-se novamente a recomendação de mudança de aparência no sentido de “branquear” e garantir assim “respeito”, mas também pode ser enfatizado o recorrente discurso religioso da aceitação do outro porque afinal, “Deus fez assim”.

Acredito que, ao longo do semestre em que foram desenvolvidas essas e outras atividades, promoveu-se um debate consistente sobre a formação da sociedade brasileira em especial, sobre a constituição da população negra no Brasil. Foram várias as

⁸⁶ Estudante A. N. G. V., 13 anos, se autodeclara branca.

⁸⁷ Estudante A. O. M., 12 anos, se autodeclara branca.

oportunidades para discussão e questionamentos não só relacionados à história, mas principalmente sobre a complexa situação vivida por essa população hoje.

Por fim, incentivar os estudantes a analisar seu presente e sua trajetória à luz de conceitos e concepções históricas, tal era nosso objetivo. Concordo com Seffner (2011, 126) ao afirmar que “a História certamente não é a mestre da vida, como muitos querem, mas pode ser excelente conselheira”.

Capítulo 3 :

Os enredos de um território : a comunidade escolar do bairro Shopping Park

*A vida não é, pois, por si mesma, mais que uma contradição
encerrada nas coisas e nos fenômenos, e que se está
produzindo e resolvendo incessantemente:
ao cessar a contradição, cessa a vida
e sobrevém a morte.*
Engels, 2008, 58

*Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados,
receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente
da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito,
que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta,
possibilitando-lhe transformar-se em
sujeito de sua própria história.*
Paulo Freire, 1991, 16

3.1 Escola e bairro Shopping Park : um esboço do lugar

*“O território usado é o chão mais a identidade...
O território é fundamento do trabalho; o lugar da residência,
das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida...
é o território usado que é uma categoria de análise.”*
Milton Santos , 2011, 47

Uma das formas de compreender a trama de relações estabelecidas na escola é buscar conhecer como essa instituição escolar se (re)organiza nas teias das relações urbanas e humanas as quais está inserida. Esse é um território que oportuniza experiências de socialização diretamente relacionadas às concepções e vivências gozadas pela comunidade a qual faz parte.

Neste capítulo pretendo apresentar ao leitor o local onde se efetivou esta pesquisa, território que se compõe não só do espaço físico mas também de pessoas, famílias que trazem consigo trajetórias de vida e cujos filhos(as) são frequentadores, e muitas vezes, sujeitos da investigação, na Escola Municipal do Bairro Shopping Park (anexo 5). Para isso, foram utilizados depoimentos orais de alguns profissionais que ajudam a compor esse território, depoimentos orais e escritos de pais e/ou responsáveis construídos ao longo de 5 anos, resultantes de projetos implantados e desenvolvidos em minha prática na escola, além de jornais e publicações variadas e do discurso construído pela própria escola e exposto no seu PPP – Projeto Político Pedagógico e outras informações disponíveis na página digital da mesma.

O objetivo aqui é tentar delinear um pouco do universo a partir do qual os jovens estudantes produzem seus discursos e práticas, alguns já abordados nos capítulos anteriores.

Considero que a utilização da história oral como uma das fontes de pesquisa pode enriquecer muito essa investigação. Mas é importante ter claro que tal narrativa, assim como outras, está sujeita a ação/interpretação do tempo presente. Delgado (2016, 10) argumenta que,

(...) o olhar do homem no tempo e através do tempo, traz em si a marca da historicidade. São os homens que constroem suas visões e representações das diferentes temporalidades e acontecimentos que marcaram sua própria história. As análises sobre o passado estão sempre influenciadas pela marca da temporalidade. Ao se interpretar a

história vivida, no processo de construção da história conhecimento, os historiadores são influenciados pelas representações e demandas do tempo em que vivem e a partir dessas representações e demandas, voltam seus olhos para o vivido reinterpretando-o, sem no entanto o modificar.

Ciente dessas ponderações, em vários momentos do texto utilizou-se fontes orais, ciente de que talvez estas não contenham dados precisos (qual fonte, de fato, contém?) mas confiante de que as mesmas podem contribuir com o relato de ocorrências que um documento escrito muitas vezes não nos possibilita perceber.

Não é intenção dessa pesquisa apresentar ao leitor todos os detalhes que permitiram a constituição do bairro Shopping Park, o que se pretende aqui é fazer alguns apontamentos que, creio, possibilitarão uma melhor compreensão das vivências, perspectivas e sentidos construídos pelas pessoas que vivem neste lugar.

Um alerta importante é apresentado por Déa Fenelon (1999, 7), ao pensar sobre os estudos relacionados à cidades,

“(...) a cidade nunca deve surgir apenas como um conceito urbanístico ou político, mas sempre encarada como um lugar da pluralidade e da diferença, e por isto representa e constitui muito mais que o simples espaço da manipulação do poder.”

Neste sentido a ideia é que um diálogo mais próximo com essas pessoas nos capacite a entender um pouco mais sobre como elas constroem esse território, deixando nele suas marcas (ALMEIDA; CALVO; PACHECO, 2005).

A Escola Municipal do bairro Shopping Park é relativamente nova contando com pouco mais de 16 anos de existência e está fixada no bairro do qual foi nomeada, localizado na região sul da cidade de Uberlândia – MG (anexo 6). Foi construída em meados do ano 2000 a partir da iniciativa de moradores que se uniram na exigência da fundação de uma escola que atendesse as necessidades do bairro incipiente, devido à grande demanda de crianças em idade escolar, que se aventuravam em inúmeros trajetos para concluir seu aprendizado na Educação Básica. Após intenso diálogo com o proprietário da construtora⁸⁸ responsável pelo loteamento do bairro, se efetuou uma parceria: a construtora financiava o material de construção da escola e a mão-de-obra seria realizada pelos próprios moradores do bairro em prestação de serviços

⁸⁸ Construtora e Empreendimentos Americana Ltda

voluntários. Nosso entrevistado⁸⁹ relata que participou desse processo de construção da escola,

“(...) sim participei, inclusive parte dos valores implantado aqui foi retirado dos próprios moradores porque até então não tinha recurso, pra fazer a escola aqui no bairro. Uma parte que era pra ser transmitida pra infraestrutura aqui do bairro, que foi pago pra poder custear o asfalto, tudo... então retirou desses valores, não foi feito o asfalto, pra investir aqui. E além dos valores, então juntou os trabalhadores pra fazer a base de mutirão, com a iniciativa do presidente do bairro que é o Milton. Ele foi o líder na época, mobilizou a galera, correu atrás dos recursos e através do mutirão, todos trabalhando, arregaçando as mangas, conseguiu fazer um pavilhão aí.”

O entrevistado alega que parte dos valores investidos para a criação da escola veio do que eles pagaram a empresa loteadora para garantir uma melhor infraestrutura do bairro, inclusive o asfalto das ruas. No ano de 2006 quando comecei a trabalhar na escola o bairro ainda não era totalmente asfaltado, apenas as ruas por onde circulava o ônibus coletivo e isso era motivo de constante reclamação dos estudantes que no período de chuvas levavam um pano ou outro calçado para se livrarem da terra e sujeira ao chegar na escola. O asfalto foi chegando aos poucos, de maneira intermitente e somente no final de 2013⁹⁰ o bairro estava inteiramente asfaltado.

Em 02/02/2001 foi inaugurada a escola que iniciou suas atividades com aproximadamente 180 estudantes de 1ª a 3ª série em 03 salas de aula, 01 cantina, 03 banheiros, 01 sala de professores, sala da direção e dispensa. A princípio a escola funcionou como anexo da Escola Municipal Olga Del’Fávero⁹¹, respeitando inclusive o seu endereço. Em 2002 os moradores uniram-se mais uma vez para reivindicar a ampliação da escola e em Março de 2003 iniciaram-se as obras de ampliação. Em 15/05/2003 pela Lei Municipal nº 8301 é estabelecida a fundação da Escola Municipal do Bairro Shopping Park.

⁸⁹R. R. J., pai de estudante, 38 anos, vigilante, mora no bairro Shopping Park desde 1997. Entrevista concedida em 25/02/2015

⁹⁰Reportagem do Jornal Correio de Uberlândia “Asfaltamento no bairro Shopping Park deve ficar pronto no fim do ano” 13/06/2013
<http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/asfaltamento-no-bairro-shopping-park-deve-ficar-pronto-no-fim-do-ano/> (acesso em 28/11/2016)

⁹¹Essa escola se localiza no bairro Laranjeiras, vizinho ao bairro Shopping Park e iniciou suas atividades a partir de fevereiro de 1994, sendo inaugurada em 18 de junho do mesmo ano. Eram atendidas crianças de Pré-escola (4 a 6 anos) e Ensino Fundamental (1ª a 4ª série). A partir de 1997 foi oferecido a 5ª série do ensino fundamental com o aumento gradativo até a 8ª série.
<http://emolgadelfavero.ntecemepe.com/home/historico> (acesso em 28/11/2016)

Ao longo desses anos várias modificações e implementações ocorreram e hoje a escola conta com um total de 18 salas destinadas à aprendizagem escolar, laboratório de informática, biblioteca, sala para Atendimento Educacional Especializado (AEE) e quadra de esportes, perfazendo um total de 35 turmas distribuídas nos três turnos (manhã, tarde e noite) e, aproximadamente 1050 estudantes.

Nesse ínterim, inúmeros projetos foram desenvolvidos na escola junto aos estudantes⁹², dentre eles destacamos, devido a sua longevidade, o projeto coral da escola, “Clara Voz” (anexo 7) que iniciou suas atividades em 2002, coordenado pelo professor e músico Ângelo Marques Nascimento e que resultou na formação da Orquestra Experimental Bairro Shopping Park (2014), que hoje faz, em média, 50 apresentações ao longo do ano. O professor Ângelo relata como começou,

“Em 2002, após terminar uma pós-graduação recebi o convite de um hospital da cidade para coordenar um projeto musical. Aproveitei a oportunidade e sugeri que criássemos um coral infantil em alguma escola de um bairro carente de Uberlândia. Analisei três escolas que eram menos favorecidas pela prefeitura e cheguei até a escola do bairro Shopping Park, que na época tinha duas salas de aulas para atender 120 alunos. Eu dava aula num puxadinho do refeitório, mas quando estava no intervalo ou havia lanche dava aula debaixo de uma árvore. Essa era a única escola que não tinha nenhum projeto cultural, e, por isso, eu a escolhi”, conta.⁹³

A partir de 2011 se observa o início de uma nova configuração social do bairro quando da entrega de 3.632 imóveis⁹⁴ que faziam parte do programa do governo federal “Minha Casa, Minha Vida”⁹⁵, e que trouxeram um grande número de famílias para viver no bairro e conseqüentemente, um aumento no número de estudantes na escola.

⁹² Para acessar todos os projetos ver no site da escola: <https://drive.google.com/file/d/0B6qXXbERDVnIMjFEZGZsVkNHajA/edit> (acesso em 27/11/2016)

⁹³ Trecho retirado de entrevista concedida ao Jornal Correio de Uberlândia em 17/09/2015, <http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/da-pulsacao-a-persistencia-alunos-da-periferia-formam-orquestra-de-cordas/> (acesso em 27/11/2016)

⁹⁴ Para maiores informações sobre o crescimento dessa região sugerimos: MILAGRE, Alitéia. Região sul de Uberlândia: uma cidade à parte. In.: Revista Mercado Edição 47, 2011. <http://www.revistamercado.com.br/revista/cidades/regiao-sul-de-uberlandia-uma-cidade-a-parte/>

⁹⁵ O Programa Minha Casa Minha Vida é regido pela Lei Federal 11.977, de 07 de julho de 2009. O Programa Minha Casa Minha Vida (PMCMV) foi elaborado a partir de 2008 mediante a crise financeira internacional, o governo brasileiro buscou na construção civil uma solução para o aquecimento econômico do país. O PMCMV objetiva a construção de unidades habitacionais para as classes de menor renda, concedendo subsídios, sobretudo para as faixas de 0 a 3 salários mínimos. Este programa é realizado por meio das ações do Governo Federal em parceria com os Estados, municípios e a iniciativa privada. Estas informações foram baseadas no estudo intitulado pela CAIXA – Caixa Econômica Federal, Demanda Habitacional no Brasil/Caixa Econômica Federal. Brasília: CAIXA, 2011. <https://www.pdf-archive.com/2012/09/26/demanda-habitacional2/demanda-habitacional2.pdf> (acesso 30/01/2017)

A ocupação dessas casas populares⁹⁶ por famílias vindas de vários outros bairros da cidade e também de pessoas que viviam em fazendas próximas promoveu uma reviravolta no bairro. Para muitos dos antigos moradores trouxe insatisfação e violência, como relata o morador e também funcionário na escola C. L.⁹⁷,

“ Eu não tenho coragem de andar depois das 10 horas da noite nas ruas, principalmente lá pra baixo, nas “casinhas”... é perigoso, só mala...”

É perceptível a reprodução desse discurso em muitas falas de estudantes e outros profissionais mais antigos na escola, culpabilizando as pessoas que vem “de fora”, os forasteiros, pelas mazelas vivenciadas.

Em entrevista a uma moradora recém chegada ao bairro⁹⁸, mãe de uma estudante que morava em uma fazenda a 45 km de Uberlândia, esta relata por que veio, as dificuldades para conseguir a casa e sua expectativa com a mudança

Por que veio para cidade?

Para dar melhoria pros filhos... a escola lá, não tinha mais estudo né, aí resolvemos vir pra cidade que aqui tem mais recurso...Aí eu ganhei a casa...

Como a senhora “ganhou” a casa?

Eu fui na prefeitura, falei que tava precisando, que eu tinha que dar melhoria pros meus filhos... Esperei desde 1995, naquela época acho que era o Pró-Lar⁹⁹, aí não saiu... Aí resolvi tentar de novo, aí já era o Minha Casa, Minha Vida, eu fiz inscrição de novo, foi em 2002. A casa saiu acho que foi final de 2010 ou 2011... foi assim, quando eu ganhei ela, tava invadida, aí eu tive que esperar a decisão. Aí nois veio todo mundo.

É importante ressaltar a percepção dessa moradora de que “ganhou” a casa. Conseguir uma casa marca profundamente a vida de uma família com poucos recursos financeiros, promove uma sensação de segurança e a crença de “ter direito à cidade” e a

⁹⁶ Silva Júnior (2013, 39-40) sinaliza que “Em geral, a habitação para os trabalhadores vem com um adjetivo muito significativo, o de “popular”. Para os agentes do poder público, popular seria algo massificado, feito para homens e mulheres que não tinham condições de pagar o valor de mercado para as habitações que estavam disponíveis. (...) o popular emergia como subcategoria, porém uma modalidade expressiva para a transformação da terra em lucro... uma estratégia poderosa de acúmulo de capital e extensão de um projeto de industrialização que visa a fixação desse trabalhador um elemento importante para a atração de novas indústrias.”

⁹⁷ C. L., 42 anos, Auxiliar de serviços gerais (funcionário da escola), morador do bairro desde 2007. Entrevista concedida em 18/02/2015

⁹⁸ V. de M. R., mãe de estudante, 37 anos, dona de casa, moradora desde 2013. Entrevista concedida em 10/03/2015

⁹⁹ De acordo com Moura e Soares (2009, 38), o Pró-Lar (Programa Municipal de Habitação Popular), “foi criado em 1997 pela Prefeitura Municipal de Uberlândia, beneficiando 90 famílias. O Programa financiava, por intermédio da Caixa Econômica Federal, o lote urbanizado e o material de construção, facilitando a aquisição da casa própria (pessoas com renda até três salários mínimos).”

uma vida digna (MEDEIROS, 2002). O discurso veiculado pelo poder público e que se tornou parte do senso comum é que o governo ou políticos (prefeitos, secretários da habitação, presidentes) dão a casa. Em nenhum momento se esclarece que esse é um direito garantido pela lei a todo cidadão, mas se sugestiona que esse é um “benefício”, um “favor” concedido por esses agentes políticos.

É significativo também a noção de que vir para a cidade é garantia de uma “melhoria de vida” para os filhos. Medeiros (2002, 65-66) informa que,

(...) a cidade é para muitos, sinônimo de desenvolvimento e de melhores condições de vida, enquanto roça é o lugar do atraso. Esse discurso tem forte respaldo na população. Essa percepção vai sendo revista ao se “experimental” esse novo viver e os novos problemas com os quais se depara... recupera-se a memória de uma roça de abundância ou de sossego.

Além das dificuldades enfrentadas para conseguir a casa, as invasões feitas por outras famílias não contempladas provocaram o atraso na entrega. Edson Miagusko (2014, 34) reitera que,

A afirmação comum sobre as formas de ação política de movimentos de sem-teto é que são ilegais e, portanto, denominadas como invasões pelo Estado e pela mídia. Já no discurso dos movimentos de moradia estas ações são motivadas pela ausência de políticas sociais capazes de atender uma demanda empobrecida de moradores da cidade que não conseguem pagar os aluguéis ou acessar as faixas de financiamento habitacional pelos mecanismos formais. Em resposta às ações desencadeadas por movimentos de sem-teto a ação do Estado é apenas reativa, seja reprimindo, seja negociando o atendimento dessas demandas.

Instalando-se nas casas, os novos moradores ainda tiveram que enfrentar problemas com sua estrutura, como destaca o trecho abaixo,

As casas foram entregues em 2012 e pouco depois alguns imóveis apresentaram problemas estruturais. Nos últimos cinco meses, cinco pegaram fogo. A Controladoria Geral da União pediu a Prefeitura de Uberlândia documentos que foram analisados por auditores federais. O superintendente Clayton Rosa informou que as apurações quanto ao incêndio nas cinco casas não constataram problemas na execução da obra.¹⁰⁰

¹⁰⁰ Reportagem “Começam as apurações da CGU em casas populares de Uberlândia.” 12/11/2013 <http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2013/11/possiveis-irregularidades-de-casas-populares-sao-apuradas-em-mg.html> (acesso em 28/11/2016)

Problemas na rede elétrica¹⁰¹, desabamentos de muros das casas¹⁰², foram muitas as dificuldades enfrentadas pelos novos proprietários que chegaram ao bairro, mas não as únicas. Faltavam escolas, policiamento, posto de saúde, transporte, enfim faltavam equipamentos e serviços básicos e necessários para atender a nova demanda de mais de 3 mil famílias, como denuncia um vereador da cidade,

A falta de infra-estrutura, em educação, transporte e outras áreas básicas, está afetando diretamente a vida das mais de 3 mil famílias. “A realização do sonho da casa própria é um desejo e um direito de cada cidadão, expresso na nossa Constituição Federal. Mas para que esse sonho não se torne um pesadelo é preciso garantir um mínimo de serviços públicos para atender a um novo complexo habitacional que é implantado.”¹⁰³

Nesse contexto, podemos afirmar que o público escolar com o qual lidamos em sala de aula e investigamos em nossa pesquisa apresenta características diversas, trazem consigo trajetórias e experiências complexas, algumas singulares e, é a partir desses dados que procuramos estabelecer um diálogo e viabilizar uma prática de ensino e pesquisa.

¹⁰¹ Reportagem do Jornal Correio de Uberlândia : “Moradores do Shopping Park denunciam problemas na rede elétrica das casas” 18/09/2013 <http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/moradores-do-shopping-park-denunciam-problemas-na-rede-eletrica-das-casas/> (acesso em 28/11/2016)

¹⁰² Reportagem do Jornal Correio de Uberlândia : “Moradores do bairro Shopping Park superam deslizamentos.” 29/08/2014 <http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/moradores-bairro-shopping-park-superam-deslizamentos/> (acesso em 28/11/2016)

¹⁰³ Blog Ações em foco, Vereador Delfino Rodrigues: “Falta de escolas no bairro preocupa moradores.” 02/02/2012. <http://delfinorodrigues.blogspot.com.br/2012/02/falta-de-escolas-no-bairro-shopping.html> (acesso em 28/11/2016)

3.2 A “história sentida” : a experiência dos sujeitos

“Na minha história existe o paradoxo do homem disperso”
Agostinho Neto, “Confiança”

Convivendo há alguns anos junto à comunidade escolar do Bairro Shopping Park chamou-nos a atenção o grande número de estudantes cujas famílias são migrantes. Na recente história social do Brasil, o deslocamento de populações tem sido elemento constitutivo do processo produtivo de setores diversos, relacionados à agricultura, à indústria, à construção civil e ao setor de serviços. Estes deslocamentos vêm acompanhados de mudanças em outros aspectos da vida, como nas formas de trabalho e nas atividades desenvolvidas, nos costumes e nos valores de cada região. A mobilidade torna-se também mobilidade das próprias condições, uma vez que, em cada lugar, faz-se necessário haver uma readaptação e um reorganizar, que passam pelo âmbito do trabalho e também por aspectos corriqueiros do cotidiano (CARMO, 2009). Os constantes deslocamentos humanos por diferentes regiões do país propiciou a convivência de muitos migrantes que trazem consigo toda uma experiência diferenciada que se destaca neles e/ou em seus filhos(as) e, em sala de aula.

Na escola investigada, houve o aumento na procura de vagas a partir de 2011, quando o bairro passou por um processo de construção e entrega de milhares de casas pelo programa habitacional Minha Casa Minha Vida, instalando-se ali, milhares de famílias sem, contudo, terem acesso à serviços públicos como o atendimento educacional, saúde, transporte coletivo e outros. Silva Júnior (2013, 41) ressalta que,

“O poder público com seus projetos habitacionais e a parceria com os proprietários de terra, estipulou onde os trabalhadores deveriam morar e tentou impor até mesmo, os modos como eles deveriam viver. Os moradores dos bairros e conjuntos habitacionais entraram nas políticas públicas de habitação, mas não como bonecos articulados pela famosa elite dominante da cidade. Compraram suas casas, em alguma medida incorporaram a lógica liberal e pagavam por sua parte da infraestrutura. Por outro lado, deram suas feições aos bairros, transformaram os lugares e produziram a cidade segundo seus valores e práticas.”

Observa-se que, em sua maioria, as famílias que elegeram o bairro como local de moradia possuem um perfil de famílias que estão em busca de acesso à casa própria,

têm baixa renda e escolaridade e as crianças, em geral, apresentam algumas defasagens de ensino-aprendizagem. Não se trata de pensar que o deslocamento, os processos migratórios sejam os responsáveis pelos problemas enfrentados na escola, mas de perceber como podem estar diretamente ligados às questões enfrentadas no cotidiano escolar.

De acordo com dados do IBGE divulgados no Jornal Correio de Uberlândia¹⁰⁴ dos 604.013 habitantes da cidade, 292.848 são de outras cidades e regiões (chamados “de fora”). A referida reportagem trata as populações migrantes como se fossem um problema para a cidade. Não partilho desta concepção. Trata-se aqui de procurar compreender melhor a diversidade e a diferença que a todo instante se apresenta no cotidiano da sala de aula.

Em um levantamento feito junto a 180 estudantes de 6º e 7º anos em Junho/2014, obtivemos dados que comprovam o grande número de famílias migrantes que compõem o bairro Shopping Park,

Você nasceu em Uberlândia?

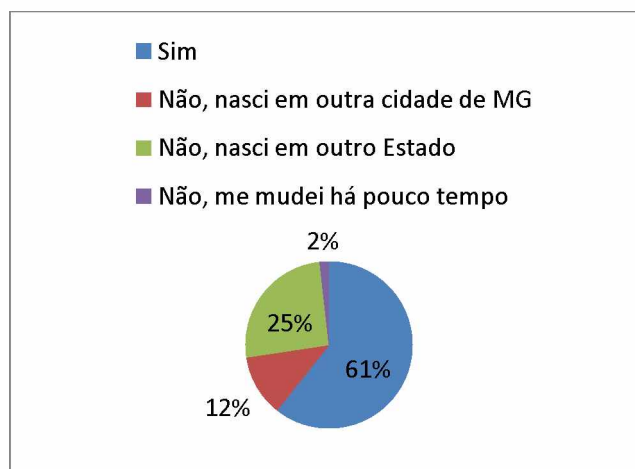


Figura 9: Questionário digital - Projeto Migração e Diversidade/2013-2015

¹⁰⁴ Reportagem do Jornal Correio de Uberlândia “Metade dos moradores de Uberlândia é de migrantes”, 02/05/2012 <http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/metade-dos-moradores-de-uberlandia-e-de-migrantes/> (acesso em 30/01/2017)

Seus pais nasceram em Uberlândia?

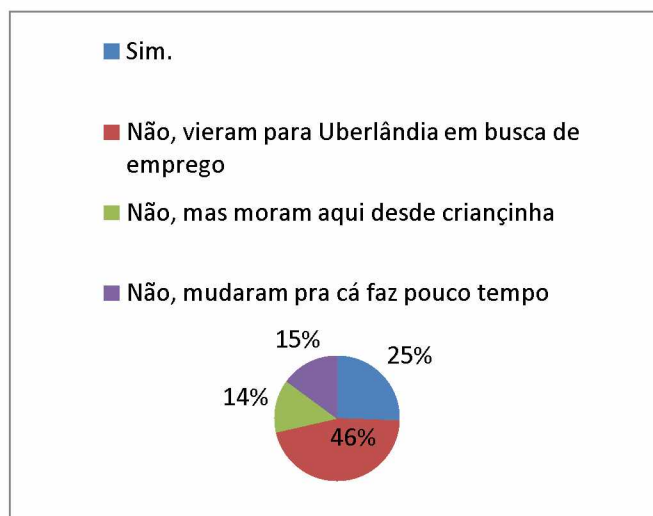


Figura 10: Questionário digital - Projeto Migração e Diversidade/2013-2015

Há apontamentos acerca do processo migratório que defendem a ideia de que migrar faz parte da cultura brasileira (GONÇALVES, 2001), que geralmente as pessoas têm planos de mudar de cidade, de estado e até de país. Outra corrente de pensamento defende que,

(...) a população não migra por um direito de liberdade de locomover-se na busca de algo melhor ou por livre opção de escolha de moradia. Desloca-se por pressão, coagida por estruturas econômicas, políticas e sociais e ideologicamente injustas, que, privilegiando as classes dominantes, condenam milhões de famílias a um desenraizamento sem fim. FERREIRA, 1992, 19

As consequências desse “desenraizamento” podem ser percebidas no cotidiano escolar a partir das dificuldades apresentadas por muitos estudantes no ensino-aprendizagem, na convivência da sala de aula e também ao relatar um pouco de sua história. Uma prática constante desenvolvida no início do ano letivo, propõe que os estudantes preencham uma “árvore genealógica” (anexo 8) onde devem se identificar e identificar seus irmãos, o nome dos pais e avós maternos e paternos além da origem de nascimento (cidade e/ou estado) de cada um deles. E aqui surgem as mais variadas dificuldades e questões: não sei o nome do meu avô ou avó paterno ou materno, e/ou não sei de onde eles são. Não conheço meu pai e/ou avós. Moro com meu padrasto ou madrasta e o(a) considero meu(minha) pai (mãe), posso falar dele(a)? Nunca conheci

meu pai e minha mãe não sabe quem são meus avós paternos. Fui criado(a) pela minha avó e não tenho contato com meus pais. Enfim, são inúmeras as questões familiares e muitas as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Dentre as situações vivenciadas, algumas muito emocionantes e comoventes que envolvem prisão de um ou dos dois pais, abandono e o grande desconhecimento mesmo de sua própria família e sua história. Essas crianças enfrentam situações difíceis já desde muito jovens. Além disso, a grande maioria desconhece sua história familiar. As situações são tantas e tão variadas que o que se destaca, são os poucos estudantes que, tranquilamente, conseguem preencher a árvore genealógica nos informando com convicção quem são seus pais e avós e quais cidades e/ou estados viviam cada um deles.

O estudante não chega à escola uma tábula rasa, pronta para ser preenchida com os conhecimentos oficiais, mas deve ser considerado todo o movimento e grupos no qual está inserido, sua dinâmica familiar, as escolhas familiares e todo conhecimento prévio da criança. Nesta direção, vale mencionar

que a memória individual e coletiva deva ser prestigiada nos processos de ensinar e aprender história como ponto de partida para a construção do pensamento histórico, uma vez que nela se constitui a base de conhecimentos prévios dos estudantes, o ensino de história deve ter como parte de suas preocupações a administração das recordações, relatos e transmissões do passado, auxiliando os alunos a desenvolverem habilidades de pensamento e instrumentos para evitar naturalizações do passado e a mera recepção das tradições herdadas. CAIMI, 2009, 73

A compreensão dos processos históricos, assim como uma melhor atuação no presente podem ser fomentadas a partir do conhecimento, da valorização e das possibilidades de análises da própria história de vida, não apenas daquela cotejada nos livros didáticos sem que se estabeleça uma relação com o cotidiano do indivíduo. A construção do conhecimento histórico passa pela compreensão de si e pode ser buscada com o conhecimento da história e das trajetórias de vida dos pais e familiares que formam a rede social mais próxima da criança.

Corroborando esse argumento, realizou-se uma atividade (anexo 9) com 3 turmas de 7º ano em 2014 e a análise deste material pode retratar um pouco mais sobre as histórias destas famílias, cujos filhos(as) ajudam a compor esse território escolar. A atividade era composta por um texto intitulado “Vida cotidiana: moradia na Idade Média” onde se apresentavam algumas características relacionadas ao espaço urbano e condições de moradia das pessoas no período citado. A proposta era que os estudantes

levassem o texto para casa, o lessem e debatessem com um de seus pais e/ou responsáveis e a seguir lhes fizessem as perguntas propostas na atividade e registrassem suas respostas no espaço adequado. O objetivo era levá-los a constatar que muitas questões do passado ainda são presentes em nosso cotidiano.

As respostas refletem o fato já mencionado do grande número de famílias migrantes presentes no bairro. Os comentários demonstram a precariedade vivida por essas famílias em seus itinerários. Quando questionados se já moraram em locais sem saneamento básico (anexo 9—questão d), destacamos algumas narrativas.

“ Sim, o piso era de terra batida, não havia energia elétrica e nem encanamento de água e esgoto. ”¹⁰⁵

“Já, era uma casa de madeira, parede de barro, para fazer as necessidades agente ia para as privadas (uma casinha de madeira com um buraco aberto no chão com uma madeira cobrindo), a água pra beber e cozinhar tinha que ir buscar no rio em baldes e bacias. ”¹⁰⁶

Em outra questão (anexo 9—questão f) presente na atividade solicitava-se um relato sobre as mudanças feitas pela família. A seguir destacamos alguns comentários.

“Bom, a minha mudança é basicamente um caso perdido porque nós não ficamos em um só lugar e todo ano mudo de bairro, de cidade, de estado... mas com o passar do tempo eu comprei a minha casa e hoje estou contenti com minha família. ”¹⁰⁷

“Já morei em 4 casas de aluguel na minha cidade no Tocantins. Eu não gostava de morar de aluguel mas era o jeito até que mudamos para Uberlândia e compramos uma casa. Mas pretendo mudar de novo e voltar para minha cidade. ”¹⁰⁸

“Moramos 30 anos em Niquelândia – GO, viemos para Uberlândia em busca de empregos e uma vida financeira melhor e hoje estou aqui a 3 anos, em busca de um futuro melhor para meus filhos. ”¹⁰⁹

¹⁰⁵ A. de C. F. – 30 anos, mãe da estudante, respondeu a atividade (11/11/2014)

¹⁰⁶ E. G. de O. – 40 anos, mãe do estudante, respondeu a atividade (11/11/2014)

¹⁰⁷ C. C. - 26 anos, padrasto do estudante, respondeu a atividade (11/11/2014)

¹⁰⁸ R. F. dos S. - 33 anos, mãe da estudante, respondeu a atividade (12/11/2014)

“Eu me separei da minha esposa, meu filho tinha 1ano e oito meses, minhas filhas tinham 4 e 6 anos, eu fui morar na fazenda do meu irmão lá no distrito de Miraporanga. Chegando lá eu tive que dormir no chão com os meus filhos, esquentar água porque não tinha chuveiro, tinha um fogão de 4 bocas e muito poca comida para mais pessoas.”¹¹⁰

Novamente podemos perceber a partir desses relatos um pouco das adversidades, das vivências enfim, do “desenraizamento” e dificuldades enfrentados cotidianamente por essas famílias cujas crianças frequentam a escola e com as quais enfrentamos o desafio diário de pensar em como estudar História. Como despertar seu interesse e envolvimento? Como relacionar a história ensinada às histórias vividas? Como motivar a aprendizagem de modo que possa fazer sentido para a criança?

¹⁰⁹ W. P. de M. - 33 anos, mãe da estudante, respondeu a atividade (12/11/2014)

¹¹⁰ R. M. da C. - 45 anos, pai da estudante, respondeu a atividade (12/11/2014)

3.3 “Um croqui da realidade”: uma análise socioeconômica

*“Vocês que fazem parte dessa massa
Que passa nos projetos do futuro
É duro tanto ter que caminhar
E dar muito mais do que receber
E ter que demonstrar sua coragem
À margem do que possa parecer
E ver que toda essa engrenagem
Já sente a ferrugem lhe comer”*
Zé Ramalho “Admirável Gado Novo”

A partir de 2006 detectamos na E. M. do bairro Shopping Park as primeiras tentativas de elaboração de Projeto Político Pedagógico, usualmente denominado PPP¹¹¹. Partindo do pressuposto estabelecido a nível nacional pela Constituição de 1988¹¹² onde se determina a instituição de uma educação cidadã, a escola pública se propõe a implementar uma gestão mais democrática e próxima da realidade vivenciada por seus estudantes. Tal premissa se evidencia na assertiva presente no PPP (2012, 8) da escola que pesquisamos,

Nesta visão, além de respeitar o currículo, segundo sua legislação vigente, o PPP é implementado com as múltiplas necessidades regionais, visando contribuir na formação do indivíduo crítico e criativo, durante todo o seu processo de aprendizagem, da avaliação contínua e do respeito à diversidade cultural e as diferenças individuais.

¹¹¹No seu PPP, a escola afirma que “O Projeto Político Pedagógico é a identidade, é a “Constituição” da escola. Ele é político porque é um compromisso social, já que se compromete com a formação do cidadão para um tipo de sociedade que se deseja e é Pedagógico porque define as ações educativas e as características necessárias à escola para que ela cumpra seu propósito. Um PPP deve contemplar a missão da escola (ou marco referencial), que é a declaração explícita dos valores e aspirações da escola. A missão deve responder principalmente a duas perguntas: em que educação essa escola acredita? e que aluno queremos formar? Deve contemplar também uma clara descrição da clientela, que envolve alunos e comunidade. Deve descrever a relação com as famílias, os recursos que serão utilizados, o estágio atual dos resultados do processo de aprendizagem e deve estabelecer metas e prazos de melhoria desses índices. O PPP precisa, também, estabelecer as diretrizes e expectativas pedagógicas e apresentar os planos de ação para o alcance das metas e objetivos.” (PPP, 2012) <https://drive.google.com/file/d/0B6qXXbERDVnlNm90Zm9YdUhjOW8/view> (acesso 30/01/2017)

¹¹² Ainda de acordo com a redação do PPP (2012, 13) da escola investigada, a Constituição Federal, no artigo 206 e inciso V, entende-se que: “O Projeto Político Pedagógico deve estar fundamentado numa concepção de criança cidadã em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo da construção de seu conhecimento, afetividade e sujeito social e histórico.” <https://drive.google.com/file/d/0B6qXXbERDVnlNm90Zm9YdUhjOW8/view> (acesso 30/01/2017)

Em sua página digital¹¹³ a E. M. do bairro Shopping Park disponibiliza resultados importantes de um levantamento feito em 2012 sobre a comunidade escolar. Essa pesquisa realizada com parte dos estudantes foi utilizada na (re)construção do atual PPP. Reproduzimos a seguir alguns desses dados que consideramos pertinentes no sentido de apreender um pouco mais sobre o público frequentador da escola. Essa pesquisa foi feita pela gestão escolar com 122 estudantes do 6º, 7º e 9º anos.

O primeiro gráfico que apresenta-se faz ver há quanto tempo esses jovens frequentam a escola.



Figura 11: Gráfico apresentado na página digital da escola¹¹⁴. (PPP, 2012, 17)

Considerando o crescimento da população no bairro a partir da entrega de casas do programa Minha casa, Minha vida já citado, o gráfico demonstra a mesma proporção entre de 1 a 3 anos, de 3 a 5 anos e mais de 5 anos, entretanto, chama atenção para a porcentagem expressiva de estudantes novatos, ou seja com menos de 1 ano, e uma margem menor de 1 a 2 anos.

Em entrevista uma professora¹¹⁵ da escola aponta as dificuldades enfrentadas por ela com a chegada desse público,

“(...) as salas são mais cheias e os meninos são diferentes, são outros... Tudo que eu construí ao longo dos anos para facilitar a aprendizagem, chamar a família, conhecer a família, conhecer um pouco mais das dificuldades dos alunos... agora eu não conheço mais. A cidade inteira, tem gente que migrou pra lá.”

¹¹³ <http://emshoppingpark.ntecemepe.com/home> (acesso em 18/12/16)

¹¹⁴ As figuras nº 3, 4, 5 e 6 apresentadas nesta pesquisa estão disponibilizadas na página: <https://drive.google.com/file/d/0B6qXXbERDVnIMjFEZGZsVkNHajA/edit> (acesso em 27/11/2016)

¹¹⁵ R. F. S., 44 anos, professora efetiva na E. M. do bairro Shopping Park a 10 anos. Entrevista concedida em 16/09/2014

A escola procurou atender o crescente público, foram construídas novas salas e todas estas ficaram superlotadas não sendo suficientes para acolher todas as crianças em idade escolar. Esse “novo” público escolar exigia novas demandas e posturas desafiando um status quo e gerando a necessidade de rever práticas, o que provocou embates e muitas reclamações por parte dos profissionais da escola.

Por outro lado, a falta de escolas no bairro que atendesse a grande demanda fez com que o poder público optasse por encaminhar muitos estudantes para escolas em outros bairros¹¹⁶ disponibilizando ônibus para levar essas crianças, o que provocou preocupação e insatisfação entre os moradores.

Outro dado que considero importante ao traçar o perfil dos jovens escolarizados da escola, se relaciona a escolaridade de pais e mães desses estudantes consultados, veja a seguir:

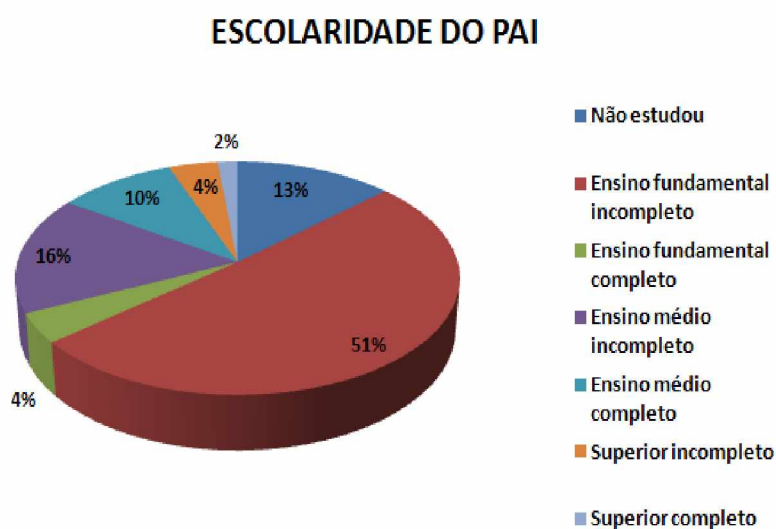


Figura 12: Gráfico apresentado na página digital da escola. (PPP, 2012, 20)

¹¹⁶Reportagem do Jornal Correio de Uberlândia: “Faltam vagas em escola do Bairro Shopping Park em Uberlândia” 26/01/2012 <http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2012/01/faltam-vagas-em-escola-do-bairro-shopping-park-em-uberlandia.html> (acesso em 29/12/2016)

ESCOLARIDADE DA MÃE

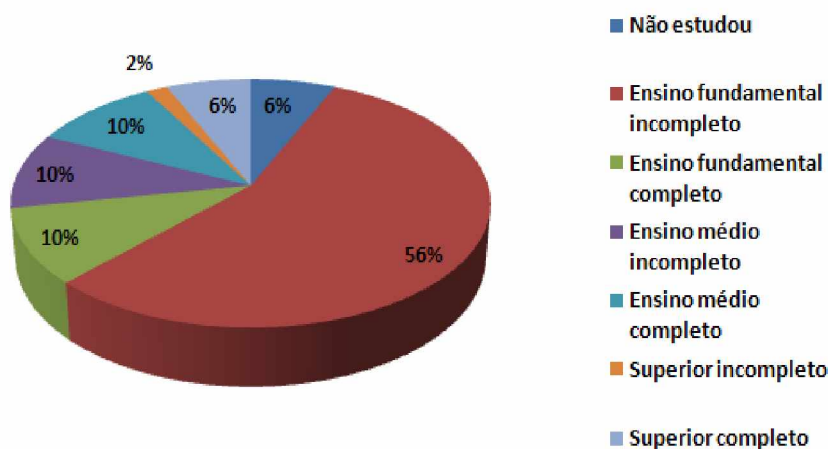


Figura 13: Gráfico apresentado na página digital da escola. (PPP, 2012, 21)

Esses são dados de extrema relevância se considerarmos uma pesquisa feita pelo IBGE¹¹⁷ que aponta o quanto é determinante o nível de escolaridade dos pais na formação e vida profissional dos filhos.

Nas famílias em que os pais possuíam no mínimo o diploma da faculdade, 69,1% dos filhos também conseguiram terminar a graduação. Esse percentual cai muito nas famílias em que o pai não é alfabetizado. Nelas, apenas 4% dos filhos conseguiram completar o ensino superior.

A pesquisa indica que quem entrou mais cedo no mercado de trabalho é, na maioria das vezes, filho de profissional sem carteira de trabalho assinada ou que atua por conta própria.

Entre os trabalhadores sem carteira assinada, quase a metade dos filhos começou a trabalhar antes dos 13 anos: 46,6%. Outros 35,9% tiveram o primeiro emprego antes de completar 18 anos. O percentual de quem teve pai empregado com carteira assinada e começou a trabalhar antes dos 13 anos é menor, de 19,9%.

Os filhos de quem trabalhava por conta própria também começaram jovens no mundo do trabalho: Ao todo, 79,7% iniciaram a vida profissional antes dos 18 anos.

Apesar de não termos dados quantitativos quanto a essa prática, é comum ouvir no discurso de muitos estudantes a preocupação de trabalhar logo. Mesmo aqueles que

¹¹⁷ O estudo, chamado suplemento Mobilidade Sócio-Ocupacional, foi feito em convênio com o então Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e tem o objetivo de avaliar o programa Brasil sem Miséria, lançado em 2011. Ao todo, foram entrevistadas 77.281 pessoas. <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-11/ibge-educacao-dos-pais-e-determinante-na-formacao-e-rendimento-dos-filhos> (acesso em 17/12/16) <http://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2016/11/16/escolaridade-dos-pais-influencia-sucesso-profissional-dos-filhos-diz-ibge.htm> (acesso em 17/12/16)

almejam um curso universitário, sempre vislumbram essa conquista aliada ao trabalhar cedo, em geral, no decorrer da realização do ensino médio.

A seguir apresentamos o gráfico que demonstra a renda média familiar desses estudantes referenciando a percepção que aqui se tracejou, de que a escola se localiza em um bairro de periferia e atende um público cujas famílias, em sua maioria, têm uma renda que gira em torno de um e dois salários mínimos.

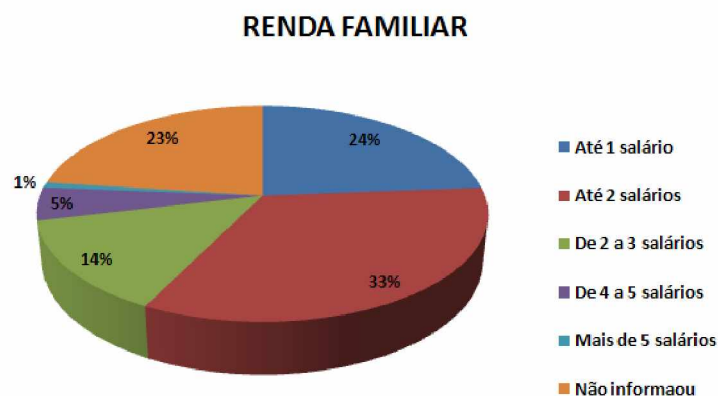


Figura 14: Gráfico apresentado na página digital da escola. (PPP, 2012, 21)

O bairro Shopping Park encontra-se inserido numa configuração urbana que garante a disponibilidade de mão de obra para atender a crescente demanda dessa região sul onde se localiza. Somente no entorno do bairro se situam um hipermercado, um shopping, duas grandes faculdades (Unitri e Politécnica), escolas particulares, clubes como o Caça e Pesca e Vila Olímpica, além de grandes condomínios de casas de alto padrão. Vários jovens que estudam/estudaram na escola já foram vistos trabalhando no Shopping Center, numa empresa que contrata a partir de 16 anos para o cargo de atendente, situação constatada inclusive por esta pesquisadora.

A renda é um dos indicadores utilizados para saber sobre as condições de vida e possibilidades de acesso a bens e serviços de uma população. De acordo com os parâmetros brasileiros, uma renda entre $\frac{1}{2}$ a $\frac{1}{5}$ salários mínimos superaria o índice de miséria embora as famílias nessa faixa de renda ainda sejam consideradas vulneráveis.¹¹⁸

¹¹⁸ Segundo informação do IPEA (2014, 15), “a Lei Orgânica da Assistência Social (Loas), de 1993, estabelece em um quarto de salário mínimo de renda familiar per capita como base para conceder o BPC a idosos e pessoas incapacitadas para o trabalho. Outros estudos, como o Ipea (2011), consideram ser oportuno aumentar o patamar para meio salário mínimo e, assim, elevar a cobertura de programas sociais para reduzir a vulnerabilidade. Essas definições não coincidem com parâmetros internacionais, pois o

Considerando os dados já apresentados de escolaridade e renda podemos presumir que essa população está disponível para atender as instituições citadas, nas atividades mais simples e mal remuneradas. Mais ainda, se os dados que informam sobre a permanência dos baixos índices de escolaridade nos descendentes diretos se confirmarem, podemos vislumbrar a persistência de relações de trabalho precárias e/ou o agravamento das desigualdades sociais e espaciais.

Banco Mundial estabelece a linha de pobreza em US\$ 1,25 em paridade do poder de compra para fixar a linha da pobreza. Já a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) fala em cerca de metade da mediana da renda, ou seja, algo como R\$ 900 per capita, valor que se aproxima do patamar de 1,5 salário mínimo per capita.”

3.4 Esse público tem “cor”... Isso não é um acaso.

As desigualdades raciais são estruturantes da desigualdade social brasileira.
IPEA, 2014, 13

As mazelas resultantes de mais de 350 anos de escravidão negra no Brasil proporcionaram a edificação de relações raciais e sociais injustas e garantem a manutenção de grande desigualdade socioeconômica no país. Segundo Santos (2001, 85)

A forma como se deu a abolição condenou os negros à imobilidade social(...). Essa imobilidade trava as possibilidades econômicas e educacionais do negro(...). Não se tratam de problemas momentâneos que vêm e voltam. As dificuldades econômicas e educacionais não são passageiras. Elas estão com os negros desde sempre e dizem respeito à sua história de prejuízos acumulados ao longo de meio milênio.

Atualmente temos a disposição levantamentos que apresentam informações considerando o aspecto cor/raça da população investigada, ao contrário de averiguações feitas no passado onde essa particularidade era naturalizada historicamente, concebendo-se a questão racial como um mero subproduto da desigualdade socioeconômica. Dados¹¹⁹ recentes apresentam de maneira nítida o quanto a desigualdade econômica reflete o racismo presente em nossa sociedade.

Em todos os indicadores sociais ainda persistem os diferenciais que situam a população negra em desvantagem se comparada à população branca. Esses estudos e observações são fundamentais para desnaturalizar uma noção baseada no senso comum de que essa situação é simples coincidência. Dar visibilidade a esses dados podem justificar ações afirmativas que permitam reverter tal quadro além de oferecer pistas sobre como esses mecanismos operam, e assim, permitir seu desmonte.

O discurso liberal que prega a igualdade entre as pessoas acaba por camuflar essa realidade e dificultar o tratamento de tal desigualdade. Recorro novamente a Santos (2001, 310) para melhor explicitar tal questão,

¹¹⁹ Situação social da população negra por estado / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. – Brasília : IPEA, 2014.
<http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes/pub-pesquisas/situacao-social-da-populacao-negra-por-estado-seppir-e-ipea> (acesso em 17/12/16)

Tratar da mesma maneira pessoas secularmente excluídas e outras que não têm essa condição é insensato. É não se vergar diante da lógica mais banal. Nesse caso, para que se tenha efetiva igualdade, é fundamental tratar de forma desigual os desiguais, sem o que se eternizam as diferenças. Este é, basicamente, o princípio da equidade, o qual pode vir a ser o agente transformador que rompe com desigualdades estruturais, como as existentes no Brasil.

De fato, a pobreza tem cor no Brasil¹²⁰ e isso pode ser observado no território investigado através de um levantamento nas fichas de matrículas de 108 estudantes de quatro turmas de 6º e 7º anos, em 2014, feito na E. M. do bairro Shopping Park, onde os pais/responsáveis dos jovens estudantes ao serem questionados quanto a raça/cor de seus pupilos deveriam escolher entre as opções branca, preta e parda. A Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-racial (Brasil, 2004) argumenta que o que conta é a maneira como a pessoa se identifica. Vejamos a seguir como pais/responsáveis identificam seus filhos(as) em relação à cor/raça no gráfico abaixo:

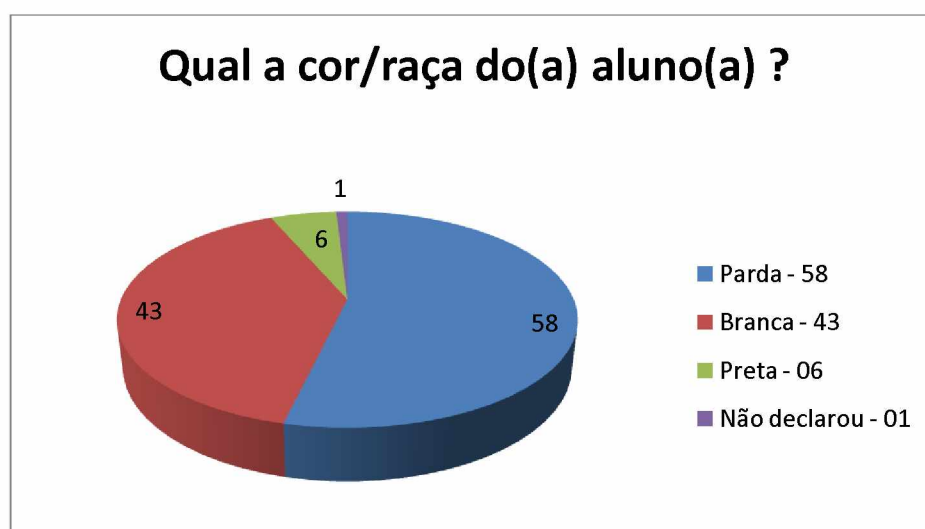


Figura 15: Levantamento feito nas fichas de matrículas dos estudantes em Abril/2014.

No contexto histórico de formação da população brasileira e na construção da identidade nacional, “o mito de democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem penetração muito profunda na sociedade brasileira,” (MUNANGA, 2008, 77). Reputamos que no Brasil o racismo não

• ¹²⁰ “Brasil: Violência, pobreza e criminalização ‘ainda têm cor’, diz relatora da ONU sobre minorias”
Publicado em 15/03/2016 <https://nacoesunidas.org/brasil-violencia-pobreza-e-criminalizacao-ainda-tem-cor-diz-relatora-da-onu-sobre-minorias/> (acesso em 18/12/16)

se concretiza na questão genética, quer dizer, ser filho(a), neto(a) ou ter qualquer grau de parentesco com pessoas negras não é um problema, pelo contrário, isso praticamente isenta a pessoa de ser considerada preconceituosa, como argumenta Gomes (2002, 54) “(...) ninguém gosta de se assumir preconceituoso. É comum ouvirmos afirmações do tipo “não sou preconceituoso!” ou “no Brasil não existe preconceito racial, pois somos fruto de uma grande mistura racial e étnica!”

Não, nosso racismo de cada dia se reconfigura nas relações do olhar, da estética e sobretudo, na cor da pele. Considerando isso, a aparência mestiça (parda) se torna para muitos, um valor positivo. Essa epidermização do racismo brasileiro aparece em vários estudos como destaca Antônio Guimarães (1995, 36)

(...) no Brasil, somente aqueles com pele realmente escura sofrem inteiramente a discriminação e o preconceito antes reservados ao negro africano. Aqueles que apresentam graus variados de mestiçagem podem usufruir, de acordo com seu grau de brancura (tanto cromática quanto cultural, dado que "branco" é um símbolo de "europeidade"), alguns dos privilégios reservados aos brancos.

Talvez isso explique os dados apresentados no gráfico, onde a maioria se declara pardo, mesmo que saibamos que o cotidiano de exclusão racial prevalece para pretos e pardos¹²¹ e o não-reconhecimento disso dificulta as lutas por mudanças sociais e pelo antirracismo. Guimarães (1995, 43) destaca que,

Para os afro-brasileiros, para aqueles que se chamam a si mesmos de "negros", o antirracismo tem que significar, entretanto, antes de tudo, a admissão de sua "raça", isto é, a percepção racializada de si mesmo e dos outros. Isso significa a reconstrução da negritude a partir da rica herança africana — a cultura afro-brasileira do candomblé, da capoeira, dos afoxés etc. —, mas significa também se apropriar do legado cultural e político do "Atlântico negro".

De qualquer maneira compreende-se que assumir sua negritude não é tarefa simples. A “dor da cor” (SANTOS, 2001, 61) perpassa por uma vida inteira onde o cotidiano cheio de violências emocionais e muitas vezes físicas, justificam para muitos, a tentativa de fugir, escapar de tal realidade. Santos (2001, 31) comenta que,

O negro-descendente foi subjugado socialmente: é o brasileiro mais pobre e o que menos oportunidade teve e tem para alterar a sua vida

¹²¹ A análise da relação entre nível de escolaridade e raça permitem agregar as categorias raciais “preto e pardo” entendendo-as como expressão do conjunto da população negra no Brasil. Segundo Ricardo HENRIQUES (2002, 35): “A distribuição dos níveis de escolaridade, de acordo com a cor dos brasileiros, demonstra, inicialmente, que, no campo da educação não existem diferenças significativas entre “pardos” e “pretos” que justifiquem o tratamento analítico desagregado nessas duas classificações. (...) o universo do conjunto total da população negra representa, na dimensão educacional, de forma adequada, os respectivos universos particulares das populações parda e preta.”

para melhor. Isso resultou no rebaixamento de sua auto-estima, pois em larga medida acredita na versão da sociedade que o rotula como inferior. Assim, o negro é tido como o menos apto para desenvolver atividades complexas e de cunho intelectual. Esteticamente é invisível, pois o padrão de beleza que se desenvolveu aqui o exclui e é, muitas vezes, tido como alguém eticamente não muito aceitável. Trata-se de um tripé pesado o qual se fundamenta na negação de suas qualidades: intelectualmente frágil; inferiorizado esteticamente; é de caráter duvidoso.

O legado da escravidão africana no país deixou uma herança simbólica e concreta que favoreceu enormemente a população branca (BENTO, 2002b). Herdeiros de quase 4 séculos de apropriação de trabalho escravo de outro grupo, continuam a usufruir de benefícios concretos e de mecanismos discriminatórios que colocam a questão do racismo (quando se admite sua existência) como sendo um problema do negro e não como um problema da sociedade brasileira.

Contemplar nossa sociedade de maneira “racializada” é de fundamental importância para decifrarmos um país sofisticadamente dissimulado como o Brasil (SANTOS, 2001). Para a população negra, compreender tal realidade pode permitir a construção de um aporte identitário fundamental para um posicionamento mais crítico perante o mundo, um maior engajamento na luta por direitos, além de uma melhor subjetividade emocional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Não queremos servir à história senão na medida em que ela sirva a vida”
Nietzsche*

No período de redação desse trabalho o Brasil foi tomado de assalto por diversos acontecimentos, no mínimo preocupantes, e aqui destaco alguns: o impeachment de uma presidenta¹²², a reformulação do Ensino Médio¹²³ e o debate em torno da implantação do Projeto Escola sem Partido¹²⁴ nas escolas brasileiras. São ocorrências que nos provocam grande desolação pois, entendo serem um retrocesso em nossa experiência democrática, desqualificam a aprendizagem histórica e de outros tantos saberes e propõe um aprendizado sem reflexão crítica e discussão. Nesse contexto, desponta um sentimento de impotência e a sensação que toda essa investigação, que ora se apresenta é desnecessária e sem sentido.

Mas como historiadora (e otimista que sou) busco respostas na própria história e assim me recomponho. O movimento de idas e vindas, retrocessos e avanços fazem parte da história humana e procuro encarar esse momento como mais um que, de um jeito ou outro, trará aprendizado e outros caminhos para a sociedade. E eu, protagonista da história que sou, não posso me eximir da luta e por isso, trago aqui minha contribuição, acreditando na possibilidade de construção de uma vivência social verdadeiramente mais humana.

Na escola, enquanto professora, pude perceber o quanto as relações cotidianas entre os estudantes são marcadas por práticas racistas e discriminatórias. O que considero mais grave é, como tais práticas são naturalizadas e por isso, desconsideradas. Essa postura permite consolidar um imaginário negativo sobre o(a) negro(a) além de

¹²² Para maiores informações pode ser consultado o site do Senado federal: <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/08/22/veja-os-principais-documentos-do-processo-de-impeachment-de-dilma-rousseff> (acesso em 28/01/2017)

¹²³ Para maiores informações pode ser consultado o site do Senado federal: Medida Provisória nº 746, de 2016 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm (acesso em 27/01/2017)

¹²⁴ Para maiores informações pode ser consultado o site do Senado federal: Projeto de Lei 193/2016, autoria Senador Magno Malta. <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=125666> (acesso em 27/01/2017)

provocar em muitos estudantes um autoconceito desfavorável inclusive levando ao não-reconhecimento de seu pertencimento racial.

Considerando a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial amplamente difundidos e arraigados em nossa sociedade, a reprodução de tais concepções é comum no ambiente escolar e chega a tal ponto que, muitos estudantes não se dão conta de situações claramente discriminatórias como no caso da análise da propaganda feita neste trabalho. Dentre aqueles que conseguem visualizar minimamente tais situações, em muitos casos, utilizam argumentos baseados em uma moral cristã ou permeados por uma concepção também preconceituosa para fundamentar sua opinião.

Mesmo se reconhecendo que em nossa sociedade persiste uma grande desigualdade em termos educacionais, socioeconômicos entre outros, desvantagens experienciadas pela população negra, ainda prevalece um certo “mal-estar” em se admitir que tal situação está claramente relacionada à toda uma história de exploração dessa população. Cultiva-se a ideia de que, as perversas condições de vida de grande parte dos negros e negras deste país e mesmo do mundo, relaciona-se apenas à sua incapacidade ou desinteresse.

Nesse contexto, a abordagem proposta pelas atividades desenvolvidas na escola e aqui investigadas procurou não só compreender um pouco mais sobre as relações raciais no ambiente escolar, mas também “dar voz”, provocar o debate, questionar paradigmas e preconceitos em relação a temática, utilizando o ensino de História e considerando a perspectiva dos estudantes.

Neste percurso, a busca por resultados satisfatórios é constante e, às vezes, estes parecem aquém das expectativas. Mas a maturidade pedagógica e acadêmica nos ajuda a lidar com frustrações e entender que a ideia de encontrar soluções ou fórmulas perfeitas é utópica. Os “resultados” são imensuráveis e subjetivos e aqui, importa pensar que a educação histórica é um saber que se relaciona com a dimensão ética e política da vida, interferindo na maneira como me posiciono perante o mundo. Isso não é algo que possa ser equacionado num lapso de tempo.

Destaco a intensa participação dos estudantes nos debates promovidos ao longo das aulas não só por ser um assunto próximo à sua realidade, que ele já “conhecia” e por isso significativo, mas também, pela noção que tinham de que, essa era uma aula “diferente”, pois não se sentiam presos apenas ao livro didático e suas atividades, mas sentiam-se protagonistas desse conhecimento à medida que suas opiniões eram sempre solicitadas e valorizadas.

Outra circunstância que considero relevante nessa jornada foram as entrevistas que fizemos com os pais/responsáveis no decorrer do projeto e também as atividades em que os estudantes tinham que entrevistar seus pais/responsáveis. Muitos estudantes relataram situações vividas por suas famílias que eles desconheciam, por outro lado, em vários momentos, pais elogiaram as atividades em que seus filhos perguntavam de suas histórias pois ali se oportunizavam diálogos que, às vezes, eram raros e até então, de pouco interesse desses jovens estudantes. Assim como nas entrevistas feitas por nós, era perceptível a satisfação dessas pessoas em poder rememorar o passado, contar suas experiências e isso ser valorizado.

Procurar, de alguma forma, levar os estudantes a “sentir a História”, sensibilizá-los enquanto sujeitos históricos, não só capazes de intervir na sua realidade mas também cientes de que suas concepções, são resultantes de um processo histórico, é uma postura metodológica que me encanta, mas que ainda necessita de novos estudos e pesquisas no âmbito da didática da História para, de fato, ser implementada.

Acredito que, a partir do momento em que se considera e valoriza as experiências desses sujeitos escolares, o ensino de História e a escola pode se tornar um espaço de resistência e reinvenção de identidades. No caso das relações raciais, creio que o silêncio, o descaso às práticas racistas, o exercício de uma “pedagogia da mestiçagem” são alguns dos alicerces que sustentam a existência do racismo. Explícito na pele, sua ação vai perversamente atacando a subjetividade dos sujeitos, gerando a autonegação e um constante confronto acerca de si mesmo.

Por fim, reitero que esse texto sintetiza algumas percepções minhas enquanto professora e pesquisadora, dois processos que se entrelaçam. Considero que são oportunos na medida em que me permitem “ser” e “pensar” sobre isso; também expressam uma vontade (talvez romântica) de “fazer a diferença” para outrem.

Reconheço que terminar esse trabalho é reconhecer aqui um começo e uma proposta de continuidade nas reflexões sobre ensino de História e uma educação antirracista. Nesse sentido, conhecer um pouco mais sobre a cultura juvenil na qual estão inseridos esses estudantes é uma possibilidade de pesquisa que considero fecunda.

FONTES

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico 2010. Características da população e dos domicílios – resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica 2012. Resumo técnico. Brasília: INEP, 2013.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasil em desenvolvimento. Brasília: Ipea, 2010.

_____. Brasil em desenvolvimento. Brasília: Ipea, 2011.

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais - Temas Transversais
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>

Projeto Araribá. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. Editora responsável: Maria Raquel Apolinário., 3ª Ed., São Paulo: Moderna, 2010.

Legislação

Lei 10.639/2003 alterou a LDB (lei 9.394/96) e Lei 11.645/2008,
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192 (acesso em 30/01/2017)

Lei nº 12.519, 10 de Novembro de 2011, que institui o dia nacional de Zumbi e da Consciência Negra. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112519.htm (acesso em 30/01/2017).

Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm (acesso em 14/10/16)

Medida Provisória nº 746, de 2016 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm (acesso em 27/01/2017)

Projeto de Lei 193/2016, autoria Senador Magno Malta. <https://www12.senado.leg.br/ecidania/visualizacaomateria?id=125666> (acesso em 27/01/2017)

Periódicos:

Revista Carta Capital <http://www.cartacapital.com.br/revista>

<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/sem-igualdade-racial-nao-ha-democracia>, Nilma Lino Gomes e Ronaldo Barros, 23/03/2016 (acesso em 30/09/2016)

<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/201co-brasil-e-um-pais-estruturalmente-racista201d-5046.html>, Kelly Cristina Spinelli, 02/08/2013 (acesso em 02/10/2016)

<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/somos-todos-maju-8558.html>, por Djamila Ribeiro, 06/07/2015 (acesso em 14/10/2016)

Jornal Correio de Uberlândia <http://www.correiodeuberlandia.com.br/home/>

<http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/asfaltamento-no-bairro-shopping-park-deve-ficar-pronto-no-fim-do-ano/> (acesso em 28/11/2016)

<http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/da-pulsacao-a-persistencia-alunos-da-periferia-formam-orquestra-de-cordas/> (acesso em 27/11/2016)

<http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/moradores-do-shopping-park-denunciam-problemas-na-rede-eletrica-das-casas/> (acesso em 28/11/2016)

<http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/moradores-bairro-shopping-park-superam-deslizamentos/> (acesso em 28/11/2016)

Internet: Sites, blogs, publicações e arquivos

Agência Brasil: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-11/ibge-educacao-dos-pais-e-determinante-na-formacao-e-rendimento-dos-filhos> (acesso em 17/12/16)

BBC Brasil <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-36461295> (acesso em 14/10/2016)

Blog Ações em foco - Vereador Delfino Rodrigues <http://delfinorodrigues.blogspot.com.br/2012/02/falta-de-escolas-no-bairro-shopping.html> (acesso em 28/11/2016)

Caixa Econômica Federal: Demanda Habitacional no Brasil/Caixa Econômica Federal. Brasília: CAIXA, 2011. <https://www.pdf-archive.com/2012/09/26/demanda-habitacional2/demanda-habitacional2.pdf> (acesso 30/01/2017)

Câmara

Notícias:

<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/SEGURANCA/509434-DEBATEDORES-APONTAM-GENOCIDIO-DE-JOVENS-NEGROS-NO-BRASIL.html> (acesso em 24/10/2016)

DataSenado

<https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/pesquisas/violencia-contr-a-juventude-negra-2015> (acesso em 14/10/2016)

<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/08/22/veja-os-principais-documentos-do-processo-de-impeachment-de-dilma-rousseff> (acesso em 28/01/2017)

ONU: Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (ONU, Durban, 2001) http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf (acesso em 30/01/2017)

- <https://nacoesunidas.org/brasil-violencia-pobreza-e-criminalizacao-ainda-tem-cor-diz-relatora-da-onu-sobre-minorias/> (acesso em 18/12/16)

SEPPIR: <http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes/pub-pesquisas/situacao-social-da-populacao-negra-por-estado-seppir-e-ipea> (Acesso em 17/12/16)

<http://acervo.novaescola.org.br/formacao/bullying-preciso-levar-serio-431385.shtml> (acesso em 05/10/16).

<http://www.ceert.org.br/noticias/participacao-popular/8995/mais-brasileiros-se-declaram-negros-e-pardos-e-reduzem-numero-de-brancos> (acesso em 03/10/2016)

<http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2013/11/possiveis-irregularidades-de-casas-populares-sao-apuradas-em-mg.html> (acesso em 28/11/2016)

<http://www.mundojovem.com.br/artigos/bullying-quando-a-escola-nao-e-um-paraiso> (acesso em 05/10/16).

<http://novaescola.org.br/conteudo/336/bullying-escola> (acesso em 05/10/16).

http://veja.abril.com.br/especiais_online/bullying/cyberbullying.shtml (acesso em 05/10/16).

ENTREVISTAS :

C. L., 42 anos, casado, funcionário da escola a 6 anos e morador do bairro desde o ano 2007, entrevista realizada na escola em 18/02/2015.

R. F. S., 44 anos, divorciada, mestrande, professora efetiva da área de Linguagens, trabalha na escola a 10 anos, entrevista realizada na Universidade Federal de Uberlândia em 16/09/2014.

R. R. J., (pai) 38 anos, casado, tem dois filhos que estudam na escola, um dos moradores mais antigos do bairro (desde 1997), vigilante, entrevista realizada na sua casa em 25/02/2015.

V. de M. R., (mãe) 37 anos, casada, tem três filhos e dois estudam na escola, dona de casa, mudou-se para o bairro em 2013, entrevista realizada na sua casa em 10/03/2015

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Martha. Outras histórias de pai João: conflitos raciais, protesto escravo e irreverência sexual na poesia popular, 1880-1950. *Revista Afro-Ásia*, 31, 2004, 235-276.

_____. MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, 2008, p. 5-20.

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araujo. (Org.). *Histórias do movimento negro no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2007a.

_____. (Org.). O movimento negro contemporâneo. In: FERREIRA, Jorge; REIS, Daniel Aarão (Org.). *Revolução e democracia (1964)* (Coleção As esquerdas no Brasil). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007b.

_____. (Org.). Qual África? Significados da África para o movimento negro no Brasil. *Estudos Históricos*, v.39, p. 25-56, 2007c.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, M. de A. et al. *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Ed.FGV, 2012, p. 21-39.

ALBUQUERQUE, Wlamyra. FRAGA FILHO, Walter. Os dilemas de dois autores frente a uma história do negro no Brasil. *Revista História Hoje*, v.1, nº 1, 2012

ALMEIDA, P. R.; CALVO, C. R.; CARDOSO, H. H. P. Trabalho e movimentos sociais: histórias, memórias e produção historiográfica. In: CARDOSO, H. H. P.; MACHADO, M. C. T. (orgs). *Histórias: narrativas plurais, múltiplas linguagens*. Uberlândia: EDUFU, 2005.

AZEVEDO, Amailton Magno. *No ritmo do Rap: Música, cotidiano e sociabilidade negra*. São Paulo: 1980-1997. Dissertação (Mestrado em História Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

BARCA, Isabel. *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: Editora Universidade do Minho, 2000.

_____. Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras – História*, Porto, III Série, vol. 2, 2001.

_____. & GAGO, Marília. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, CEEP/Universidade do Minho, v. 14, n. 1, 2001

_____. Educação histórica: pesquisar o terreno, favorecer a mudança. In: SCHMIDT, BARCA. *Aprender História: perspectivas da educação histórica*. Ed. Unijui. 2009. p. 53-76.

BARROS, José D'Assunção. *A construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

BENTO, M. A. S. *Pactos narcísicos no racismo* : branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002a.

_____.& CARONE, I. (orgs). *Psicologia social do racismo* (2ºed). São Paulo: Vozes, 2002b.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

CAIMI, Flávia E. Cultura, memória e identidade: o ensino de história e a construção de discursos identitários. In: Cristiani B. da Silva & Ernesta Zamboni (orgs). *Ensino de História, memória e culturas*. Curitiba, PR: CRV, 2013, pp. 17-33.

_____. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In.: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca. *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009

CALVO, Célia Rocha. *Muitas memórias e histórias de uma cidade: experiências e lembranças de viveres urbanos – Uberlândia 1938-1990*. Tese (Doutorado em História Social), Pontífica Universidade Católica, São Paulo, 2001.

CARMO, Maria Andréa A. *Entre safras e sonhos: trabalhadores rurais do sertão da Bahia à lavoura cafeeira do cerrado mineiro*. Tese (Doutorado em História Social), Pontífica Universidade Católica, São Paulo, 2009.

_____. ABREU, Rosyane de O. Ensino de História e experiências de vida: aproximações possíveis. *Caderno de Pesquisa CDHIS*, Uberlândia, v. 26, n. 1, jan./jun., 2013.

CARONE, Iray.&BENTO, M. A. S. Branquitude : o lado oculto do discurso sobre o negro. In: *Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (147-162)

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil. O longo Caminho*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASHMORE, Ellis. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, discriminação e preconceito na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. *Racismo e anti-racismo na escola: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. O combate ao racismo e ao sexismo como eixo norteadores das políticas de educação. Disponível: http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/042_congresso_eliane_cavalleiro.pdf
Acesso em 19/07/2014

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes do fazer*. Petrópolis: Vozes, 2009.

CHALLOUB, Sidney. *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

COSTA, J. F. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In Souza, N. S., *Tornar-se Negro: as vicissitudes do negro brasileiro em ascensão social* (pp. 01-18). Rio de Janeiro: Graal, 1983

COSTA, Sérgio. A construção sociológica da raça no Brasil. *Estudos Afro-asiáticos*, Ano 24, n. 1, p. 35-61, 2002.

_____. A mestiçagem e seus contrários : etnicidade e nacionalidade no Brasil Contemporâneo. *Revista Tempo Social*. São Paulo:USP, 2010.

DELGADO, Lucilia de A. N. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades *Dossiê História Oral*, 6, 2003, p. 9-25
https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/819734/mod_resource/content/1/DELGADO,%20Lucilia%20%E2%80%93%20Hist%C3%B3ria%20oral%20e%20narrativa.pdf (acesso 18/12/16)

DOMINGUES, Petrônio José. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Revista Tempo*, Universidade Federal Fluminense, vol. 23, p. 100-122, 2007.

DUARTE, Rebeca O. *Dos nós em nós: um estudo acerca das categorizações raciais com crianças do ensino fundamental em Camaragibe-PE*. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

FANON, F. *Pele negra, mascaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIA, Priscilla P. de. Racionais Mc's: Técnica, comunicação e educação – São Paulo década 1990. Projeto de pesquisa de Mestrado - PUC-SP com bolsa CAPES, 2016.

http://www.encontro2016.sp.anpuh.org/resources/anaais/48/1475255490_ARQUIVO_resumoanpuh2016.pdf (acesso em 04/01/2017)

FARIA, Sheila S. de Castro. “Escravidão e relações familiares no Rio de Janeiro”. *Cadernos do ICHF*, nº 23, Estudos sobre a escravidão. UFF, ago., 1990, p. 54-103.

_____. “Família escrava e legitimidade. Estratégias de preservação da autonomia”. *Estudos Afro-Asiáticos*, nº 23, dez., 1992, p. 113-29.

_____. “Fontes textuais e vida material: observações preliminares sobre casas de moradias nos Campos dos Goitacazes, século XVIII e XIX”. In: *Anais do Museu Paulista*, Nova Série, nº1, 1993, p.107-29.

FENELON, Déa Ribeiro (org). Introdução. In: *Cidades*. Revista do Programa de estudos Pós-graduandos em História PUC/SP. São Paulo: Olhos D’água, 1999.

FERNANDES, Viviane Barboza. *Educação e relações raciais: percepções de alunos e professores de uma escola pública de São Carlos*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2010.

FERREIRA, Janete Aparecida. *O eterno ausente: estudo com migrantes sazonais*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Pontífica Universidade Católica, São Paulo, 1992.

FERTIG, André. MARTINS, Jefferson T. Representações da escravidão nos livros didáticos de História do Brasil. In: *Revista Sociais e Humanas*, v. 21, nº 2, 2008

FLORENTINO, Manolo. "Parentesco e família entre os escravos de Vallim". In: Hebe M. Mattos de Castro e Eduardo Schnoor (orgs), *Resgate: uma janela para o Oitocentos*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1995, p.139-64.

_____. "Parentesco, estabilidade familiar e ocupação entre os escravos: o caso do meio rural fluminense entre 1790 e 1830". *Revista Brasileira de Estudos de População*, 13:2, jul-dez, 1996, p. 183-98.

_____. *A paz das senzalas: famílias escravas e tráfico atlântico*, Rio de Janeiro, 1790-1850. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

FREITAS, Sheille S. de. *Buscando a cidade e construindo viveres: relações entre campo e cidade*. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 49ª Ed. São Paulo: Global 2004.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial como direito à educação: a Lei nº 10.639/03 no contexto das lutas políticas da população negra no Brasil. Belo Horizonte: *XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, ENDIPE, 2010(no prelo).

_____. Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de. (Orgs.). *Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009, p. 39-74.

_____. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.97-109.

_____. Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03. In: GOMES, Nilma L. (Org.). Brasília: MEC; Unesco, 2012, p.19 – 34.

_____. “Quanto mais se nega a existência do racismo, mais ele se propaga” In: *Revista Carta Capital*, 2015.

_____. “Sem igualdade racial não há democracia”.In: *Revista Carta Capital*, 2016.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre as relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf> , 2002, acesso em 30/09/2016.

_____. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. *Revista digital Ação Educativa*, 2012 <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/?p=1567> acesso em 16/10/2016

GONÇALVES, Alfredo José. Migrações internas: evoluções e desafios. *Estudos Avançados*. vol. 15, n. 43, São Paulo: set./dez. 2001

GUIMARÃES, Antonio S. A. Racismo e anti-racismo no Brasil, In: *Novos Estudos CEBRAP* N.º 43, novembro 1995. http://novosestudios.org.br/v1/files/uploads/contents/77/20080626_racismo_e_anti_racismo.pdf acesso em 26/09/2016

_____. *Preconceito e discriminação: queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil*. São Paulo, Ed. 34, 2004.

GUIMARÃES, Maria Eduarda A. *A música Negra no Brasil* do Samba ao Rap. Tese (Doutorado), Unicamp, 1998.

HALL, S. (2003). *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*. Org. Liv Sovik. Tradução: Adelaine La Guardia Resende, Ana Carolina Escosteguy, Cláudia Álvares, Francisco Rüdiger e Sayonara Amaral. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil.

_____. (2004). *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A.

HARTOG, François. *Regimes de Historicidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HENRIQUES, Ricardo. *Raça e gênero nos sistemas de ensino*. Os limites das políticas universalistas de educação. Brasília: UNESCO, 2002.

_____. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

_____. Educação, compromisso social, diversidade, inovação e equidade. Fórum nacional de educação CNE, 2009.

http://www.ceepe.pro.br/Documentos%20encontros/Ensino%20Superior%202009/cne_ricardohenriques.pdf

IGNÁCIO, Patrícia. A pedagogização do discurso do consumo no processo de escolarização e a produção de sujeitos escolares consumidores. In: http://www.sbece.com.br/resources/anais/3/1430089204_ARQUIVO_SBECE-Artigo.pdf acesso em 05/11/2016

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KNOBBE, Margarida Maria. História extra-oficial: como os negros no Brasil ainda não conquistaram a liberdade. *Problemas Brasileiros*, São Paulo/SP, v. 371, p. 18-23, 2005.

LARA, Silvia Hunold.. *Campos da violência: Escravos e senhores na capitania do Rio de Janeiro (1750-1808)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LIMA, M. N. M. (2007). *Identidades e Cultura Afro-Brasileira: a formação de professoras na escola e na universidade*. Tese (doutorado), Universidade Federal da Bahia –Instituto de Letras. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10966/1/Maria%20Nazare%20Mota%20de%20Lima.pdf>.

LIMA, Valderez M.GRILLO, Marlene C. HARRES, João B. Diferentes formas de expressão da aprendizagem, In: *Por que falar ainda em avaliação?* [recurso eletrônico] /org,GRILLO, Marlene C.,GESSINGER, Rosana M., FREITAS, Ana Lúcia S... [et al.]. – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2010.

LODY, R. G. da M. *Cabelos de Axé: Identidade e resistência*. Rio de Janeiro: Editora Senac Nacional, 2004. 136p.

MACEDO, José Rivair. Os filhos de Cam: a África e o saber enciclopédico medieval. *SIGNUM: Revista da ABREM*, Vol. 3, p. 101-132, 2001.

MATTOS DE CASTRO, Hebe M. “Trabalho, família e escravidão: um ensaio de interpretação a partir de inventários post mortem”, *Cadernos do ICHF*, nº 23, Estudos sobre a escravidão II, UFF, ago.,1990, p.1-54.

_____. *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no Sudeste escravista – Brasil, século XIX*, 2ª Ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

_____. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.) *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MEDEIROS, E. Antunes. *Trabalhadores e viveres urbanos*: trajetórias e disputas na conformação da cidade – Uberlândia 1970-2001. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

MIAGUSKO, Edson. A produção das margens do Estado no centro de São Paulo: sem-teto nas ruínas de um presídio abandonado. *Etnográfica* – Revista do Centro em Rede de investigação em Antropologia, vol.18 (1), Portugal, 2014, pg. 33-52.

MIRANDA, Sônia M. Temporalidades e cotidiano escolar em redes de significações: desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo. *Revista ensino de história hoje*: ANPUH, v. 2, n. 4, 2013.

MORAIS, Sérgio Paulo. *Empobrecimento e “inclusão social”*: vida urbana e pobreza na cidade de Uberlândia/MG (1980-2004). Tese (Doutorado em História Social), Pontífica Universidade Católica, São Paulo, 2007.

MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988.

_____. *Dialética Radical do Brasil Negro*. São Paulo: Anita Ltda, 1994.

MUNANGA, K. *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil*: Identidade Nacional versus Identidade Negra. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

_____. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1988.

NASSER, Sérgio Daniel. *“Eu vou entrar no Mundo”*: experiências de trabalhadores migrantes na região de Ribeirão Preto – 1980-2007. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educ. Rev.* Belo horizonte, v. 26, n.1, p. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, Marcus E. LIMA, Jorge V. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. *Estudos de Psicologia*, 2004

OLIVEIRA, Regina S., ALMEIDA, Vanusia L., FONSECA, Vitória A. A reflexão e a prática no ensino de História. CANO, Márcio R. O. (org). *Coleção A reflexão e a prática no ensino*. v. 6, São Paulo: Blucher, 2012.

PEREIRA, Alexandre B. Escritas dissonantes: Escolarização, letramentos, novas tecnologias e práticas culturais juvenis. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 81-107, jul./dez. 2015

PEREIRA, Amauri M. *Trajetória e Perspectivas do Movimento Negro Brasileiro*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

PEREIRA, Amílcar A. *O Mundo Negro: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995)*. 2010. Tese (doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

_____. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil” *Cadernos de História*, v. 12, n. 17, 2011. Disponível em:

<http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/3369>

PEREIRA, Márcia M., SILVA, Maurício. Percurso da Lei 10639/03: Antecedentes e desdobramentos. *Revista Linguagens e Cidadania*, v. 14, nº 1, 2016 <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/23810/14010> (acesso em 26/01/2017)

PETUBA, Rosângela M. S. *Pelo direito à cidade: experiência e luta dos ocupantes de terra do bairro Dom Almir – Uberlândia (1990-2000)*. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.

PIZA, E. Porta de vidro: uma entrada para branquitude. In: I.Carone & M. A. Bento (orgs). *Psicologia Social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. (pp.59-90). Petrópolis, RJ:Vozes, 2002.

_____. ROSEMBERG, Fúlvia. Cor nos censos brasileiros. *Revista USP*, São Paulo, nº 40, 1998-1999, p. 132-133.

PORTELLI, Alessandro. História oral e poder. In: *XXV Simpósio Nacional de História: História e Ética*, Fortaleza – CE, 2009.

_____. O que faz a história oral diferente. In: *Projeto História*. São Paulo, : EDUC, fev., 1997.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 93-126.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro 2005, p. 107- 130.

REIS, João José dos (org.). *Escravidão e invenção da liberdade: estudos sobre o negro no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

_____. e SILVA, Eduardo. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ROCHA, Helenice. Sem bagagem não se ensina e nem se aprende História. In: SILVA, Cristiani B.; ZAMBONI, Ernesta (orgs). *Ensino de História, Memória e Culturas*. Curitiba, PR: CRV, 2013, p. 151-168.

RUSEN, Jorn. *Teoria da História: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Ed. UFPR, 2015.

SANTOS, Amauri J. da S. Entre políticas de lembrança e práticas de esquecimento: O desafio de re-significar a história e a memória de África e dos afro-brasileiros nos livros didáticos de História após a lei 10.639/03. In: *Revista Labirinto*, Ano XVI, V.24, N. 1 (Jan-Jun), 2016, P. 50-66

SANTOS, Gislene Aparecida dos. Nem crime, nem castigo: o racismo na percepção do judiciário e das vítimas de atos de discriminação. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n. 62, p. 184-207, dez. 2015.

_____. *A invenção do “ser negro”*: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002

SANTOS, Hélio. *A busca de um caminho para o Brasil*: a trilha de um círculo vicioso. Ed. Senac, São Paulo, 2001.

SANTOS, I. A. dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, E. (Org). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SANTOS, Milton. *Território globalização e fragmentação*. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. *Território, territórios*: ensaios sobre ordenamento territorial, 3ª Ed., Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SANTOS, Sales Augusto dos. *Ação Afirmativa ou a Utopia Possível*: O Perfil dos Professores e dos Pós-Graduandos e a Opinião destes sobre Ações Afirmativas para os Negros Ingressarem nos Cursos de Graduação da UnB. *Relatório Final de Pesquisa*. Brasília: ANPED/ 2º Concurso Negro e Educação, mimeo, 2002.

SCHUCMAN, L. V. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. In: *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011

SCHWARCZ, Lilia M. *O espetáculo das raças : cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio*. São Paulo, Secretaria Municipal de Educação – SME/DOT, 2008.

SEFNER, Fernando. *Comparar a aula de História com ela mesma: valorizar o que acontece e resistir à tentação do juízo exterior (ou uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa)*, XVII Jornada de Ensino de História, UNIPAMPA, Agosto, 2011.

SETTON. Maria da Graça J. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, 2002, p. 107-116.

SILVA, Ana Célia da. *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou?*, Salvador : EDUFBA, 2011

SILVA(a), Claudilene S. *Professoras negras: identidade e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

SILVA, Petronilha B. G. *Crianças negras entre a assimilação e a negritude*. Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015.

SILVA, Rosângela M. N. B. , COELHO, Wilma N. B. A imagem negra emoldurada na escola: sob o discurso da igualdade. *Revista Reflexão e Ação*, v, 18, n. 1, 2010.

SILVA(b), Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. HALL, Stuart. WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Petrópolis, R.J: Vozes, 2014.

SILVA JÚNIOR, Renato Jales. *Direito à memória: modos de viver e morar em Uberlândia entre as décadas de 1960 e 1980*. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SLENES, Robert W. *Na senzala, uma flor – Esperanças e recordações na formação da família escrava: Brasil Sudeste, século XIX*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

SOUZA, Neuza. S. *Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

SOVIK, L. *Aqui ninguém é branco: hegemonia branca no Brasil*. In: V. Ware (org). Branquitude, identidade branca e multiculturalismo. (V. Ribeiro, trad., p. 363-386), Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.


TURRA, C., & Venturi, G. *Racismo cordial: a mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil*. São Paulo: Ática, 1995.

WASELFISZ, Julio J. *Mapa da violência 2015 : Homicídio de mulheres no Brasil*. 1ª Ed., Brasília, DF, 2015. Disponível em http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf


ZAMBONI, Maria Célia. *Condições de vida, acumulação de riqueza, miséria e pobreza junto à população de migrantes na cidade de Ribeirão Preto*. Tese (Doutorado em Serviço Social), Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2001.

ANEXOS

Anexo 1




UNIVERSIDADE FEDERAL
DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA



Escola Municipal
do bairro Shopping
Park

Histórias a Caminho

n. 1, Julho/2012




Esse folhetim faz parte do projeto de extensão: Caminhos da História, rastros da memória, desenvolvido pelos alunos de História da UFU, Ana Gabriela da Silva e Marcos Ranier Fonseca, com os alunos das 6ª A, B e C e da 7ª A, B e C, as professoras de História Rosyane de Oliveira Abreu e Maria Andréa Angelotti Carmo em parceria com a UFU. O objetivo é integrar o ensino de História e as histórias de vida da população do bairro Bairro Shopping Park. As histórias que vocês estão prestes a ler são contadas por alguém da família ou inventada pelo aluno.

RANIELLY ELOÍSA MATOS – 7º B

Várias pessoas vivem se deslocando de um lugar para o outro, por vários objetivos como um emprego melhor, melhor condição salarial e etc. Esse movimento é chamado de MIGRAÇÃO. Foi o caso do meu avô que se chama José Rodrigues. Ele veio sozinho de Goiás para Uberlândia com 26 anos, deixando três filhos. Ele veio em busca de uma melhor condição salarial. Hoje Meu avô tem 60 anos, Ele disse que quando chegou aqui, não sofreu nenhum preconceito, e disse que sentiu falta de um preconceito e disse que sentiu falta das atrações turísticas de Goiás.

Ele falou que lá em Goiás também era bom de emprego, mas o salário não era bom igual aqui em Uberlândia.



BRUNO HENRIQUE DOS SANTOS PEREIRA - 7ºB

Meu pai migrou de Governador Valadares para Uberlândia e também me disse que lá é uma bela cidade. Ele disse que lá é bom mas ainda prefere aqui. Todos nós gostamos daqui. Foi assim que morávamos em Brasília e migramos para Uberlândia. Compramos aqui e enquanto isso meu pai ainda estava lá, porém está aqui com a gente.

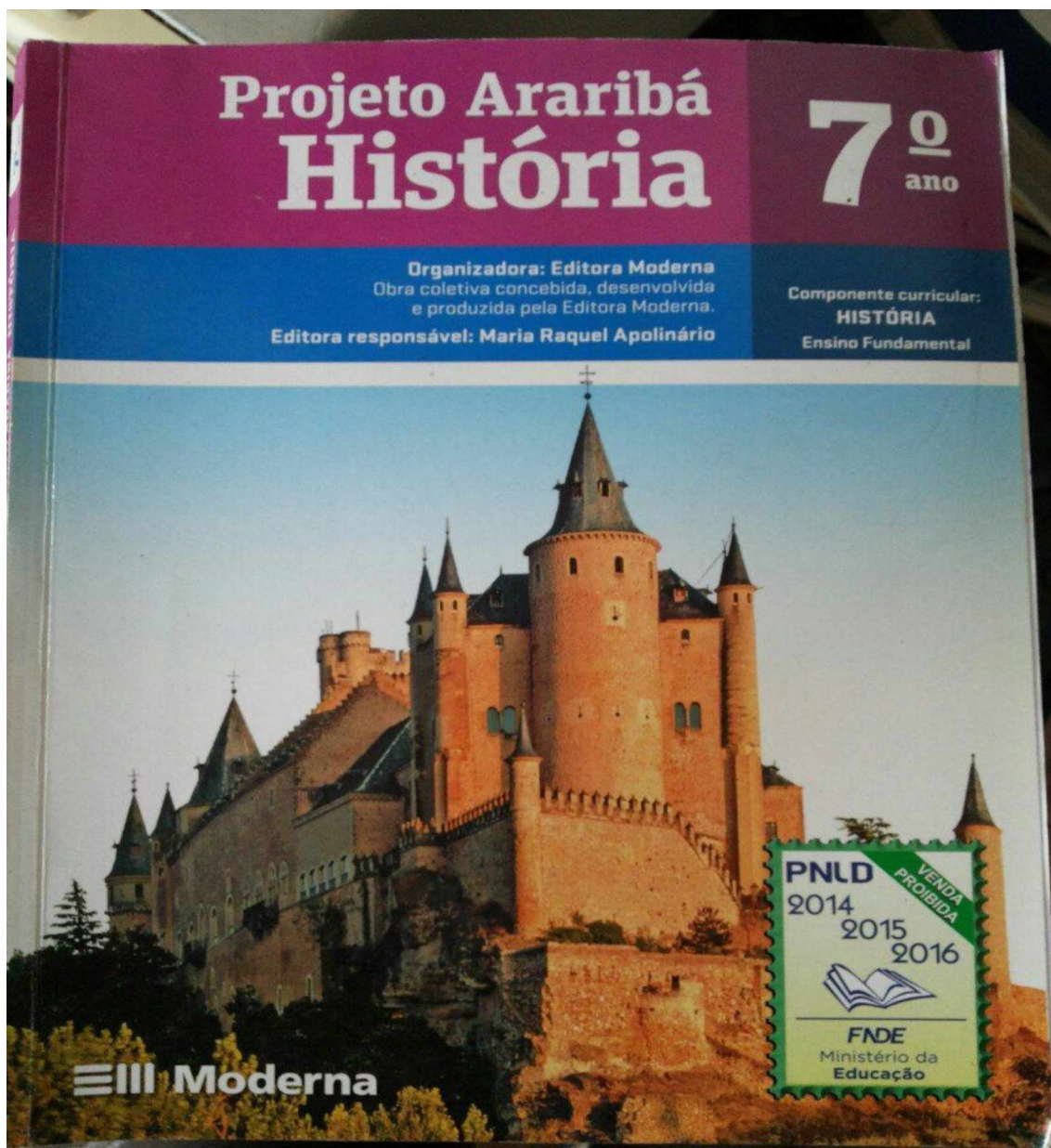
Meu pai me disse que lá tem muitas curiosidades como: Pico da Ibituruna, que é o principal ponto turístico de Governador Valadares (MG). É conhecida também como plataforma de voo livre, tem 1.123 metros de altitude. E a Pedra negra encravada na planície do Rio doce. E também tem algumas comidas típicas: Frango com quiabo, Requeijão caseiro com leite, Angu e Bolinho de Mandioca, Pamonha...

"Num ligeiro giro pela rodoviária abarrotada de gente
Olhou para todo mundo
E não viu ninguém
Já era hora de voltar."

Jorge Américo

Jornal do Projeto de extensão – PIBEX, 2012 “Caminhos da História, rastros da memória: o ensino de história e as experiências e histórias de vida de moradores do bairro Shopping Park . Nesse Jornal foram publicadas as histórias/desenhos de migrações vivenciadas e escritas pelos estudantes. O Jornal teve 5 edições.

Anexo 2



Projeto Araribá. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna.
Editora responsável: Maria Raquel Apolinário., 3ª Ed., São Paulo: Moderna, 2010.

Livro de História adotado na E. M. do Bairro Shopping Park (Uberlândia) entre 2013 e 2015.

Anexo 3



Escola Municipal do Bairro Shopping Park



Projeto: Migração e diversidade: a consciência histórica e as possibilidades de contribuição para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica

ALUNO: _____ **TURMA:** _____

QUESTIONÁRIO DIVERSIDADE CULTURAL

1) FAIXA ETÁRIA

- a) De 11 a 13 anos
- b) De 14 a 16 anos
- c) De 17 a 19 anos

2) SEXO

- a) Masculino
- b) Feminino

3) Em relação ao preconceito racial você acredita que:

- a) Existe, porém é ignorado
- b) Existe e é discutido
- c) Existe, porém não declaradamente
- d) Não existe.

4) Já sofreu algum tipo de preconceito racial?

- a) Sim
- b) Não

5) Já presenciou alguma atitude racista?

- a) Sim
- b) Não

6) Em relação ao ambiente escolar, você percebe diferenças no tratamento dado a brancos e negros?

- a) Sim
- b) Não

7) Em relação a ideia segundo a qual haveria igualdade de oportunidades para negros e brancos na sociedade brasileira, você diria que:

- a) Pode ser comprovada na prática, pois há igualdade racial no Brasil;
- b) Faz parte do imaginário social brasileiro, mas não se confirma na prática;

- c) Não faz parte do imaginário brasileiro;
- d) Nunca existiu

8) Em sua opinião, que fatores contribuem para a existência de um número reduzido de negros nas universidades e em algumas áreas técnicas, científicas e administrativas?

- a) Falta oportunidade;
- b) Dificuldade de acesso a educação;
- c) Falta de vontade e dedicação;
- d) Nenhuma das opções anteriores;
- e) Outra

9) O Sistema de reservas de vagas para negros nas universidades públicas é importante?

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei afirmar

10) Como você se identificaria em relação a sua raça/etnia:

- a) Negro
- b) Branco
- c) Índio
- d) Outro. Qual? _____

11) A discussão em torno da questão racial é importante e deve ser tratada como principal?

- a) Não pois é irrelevante;
- b) Não, pois vivemos numa democracia racial;
- c) Sim, na medida em que afeta a vida de toda a sociedade brasileira e a construção de sua identidade.
- d) Não sei informar;

12) Existe algum tipo de preconceito na sua escola?

- a) Sim
- d) Não

13) Existe algum tipo de preconceito em sua sala de aula?

- a) Sim
- b) Não

14) O preconceito mais frequente na sua escola está relacionado a:

- a) Raça;
- b) Opção sexual;
- c) Ser de outra cidade ou região do país;
- d) Classe Social;
- e) Outros - Quais? _____

15) Em relação ao seu dia a dia (na rua, na sua casa, na sua Cidade) você observa o preconceito mais frequente em relação a :

- a) Raça;
- b) Opção sexual;
- c) Ser de outra cidade ou região do país;
- d) Classe Social;
- e) Outros - Quais? _____

16) Quais os assuntos referentes a diversidade que gostaria de ser abordado na escola?

- a) Etnia;
- b) Religião;
- c) Cultura indígena
- d) Cultura europeia
- e) Cultura africana

*** Projeto Migração e Diversidade na Educação Básica: Questionário aplicado em Agosto/2015 antes de iniciarmos as discussões sobre as relações raciais no Brasil.**

Anexo 4



Escola Municipal do Bairro Shopping Park



Projeto: Migração e diversidade: a consciência histórica e as possibilidades de contribuição para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica

ALUNO: _____ TURMA: _____

QUESTIONÁRIO - DIVERSIDADE CULTURAL

1) FAIXA ETÁRIA

- d) De 11 a 13 anos
- e) De 14 a 16 anos
- f) De 17 a 19 anos

2) SEXO

- b) () Masculino b) () Feminino

3) A discussão em torno da questão racial é importante e deve ser realizada em nossa sociedade? Justifique sua resposta.

4) Em sua opinião por que temos poucos negros em cargos de liderança (empresários, banqueiros, políticos) ou em cargos de nível superior (médicos, dentistas, engenheiros, etc)?

5) A partir do que estudamos em sala, o que mudou em relação ao seu conhecimento sobre a questão racial no Brasil?

Anexo 5

Escola Municipal do Bairro Shopping Park.

R. Ivete Cordeiro Silva, nº 450 - Shopping Park, Uberlândia - MG, 38411-510

Telefone: (34) 3224-5404

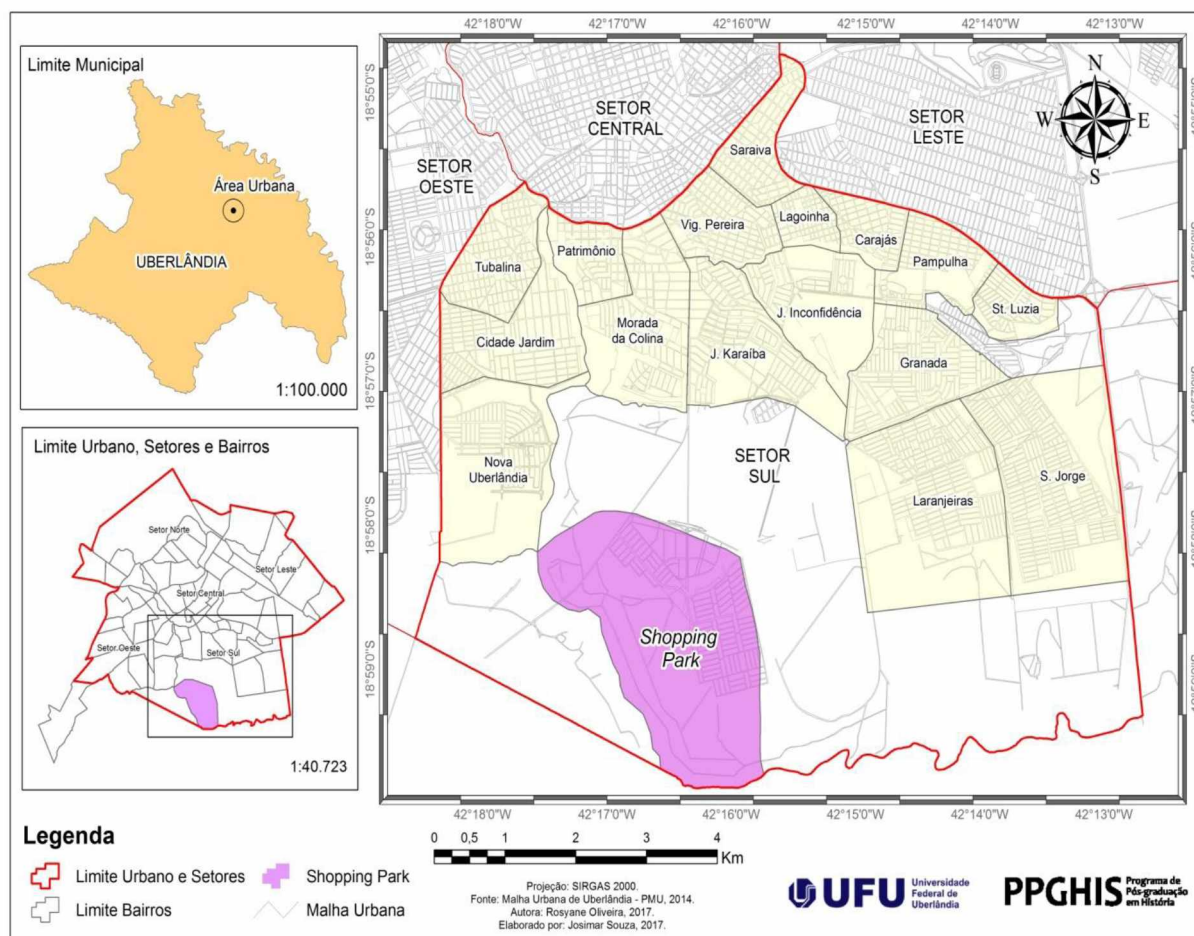
Endereço eletrônico: <http://emshoppingpark.ntecemepe.com/home>

Anexo 6



Localização de Uberlândia

<http://www.uberlandia.mg.gov.br/?pagina=Conteudo&id=2691> (acesso em 05/01/2017)



Mapa de Uberlândia/bairros.

O bairro **Shopping Park** é o último bairro em destaque ao sul da cidade.

Anexo 7



Coral Clara Voz e Orquestra Experimental Uberlândia apresentam o concerto Serenata

O Clara Voz é um projeto sócio cultural do Hospital Santa Clara de Uberlândia – MG, realizado na Escola Municipal Bairro Shopping Park, com o professor e músico regente – Ângelo M. Nascimento.

Foi idealizado no ano de 2002 pela Diretoria do Hospital, ocasião em que a E. M. Shopping Park funcionava como anexo da E. M. Prof.^a Olga Del Fávero do Bairro Laranjeiras. O projeto foi pensado a partir de observações da rotina da população local que enfrentava sérias dificuldades com a educação das crianças fora do horário escolar. Devido à condição de vulnerabilidade social destas crianças, observou-se a necessidade de oferecer alternativas que absorvessem o tempo livre dos alunos.

Informações retiradas da reportagem: Coral Clara Voz e Orquestra Experimental Uberlândia apresentam o concerto “Serenata” (28/10/2015)
<http://www.brandpress.com.br/55190-coral-clara-voz-e-orquestra-experimental-uberl%C3%A2ndia-apresentam-o-concerto-%E2%80%9Cserenata%E2%80%9D> (acesso em 06/01/2017)

Anexo 8

Escola Municipal do Bairro Shopping Park
 História - Profª Rosyane
 Projeto Migração e Diversidade
 Estagiária: Ana Gabriela da Silva
 Aluno: Nathallya Schamyris

Escreva o nome e a naturalidade de seus familiares.

Elerci
Pastolina -
GO
VOVÔ PATERNO

Francisca
Itutuba -
MG
VOVÔ MATERNO

Margarida
Larmo do
Tio Verde -
GO
VOVÔ PATERNA

João Pereira
Pirunópolis -
GO
VOVÔ MATERNA

Emerson
Goianésia -
GO
PAPAI

Waldneia
Urucui -
GO
MAMÃE

Eu: Nathallya
 Irmãos (as)
João Kelly

© 2004 Fundação Mottli Onda MCA. Todos os direitos reservados. Paralela Azul, Campanha do Orogado e todos os títulos, logotipos e personagens relacionados são marcas de Fundação Mottli Onda MCA.

*Projeto Migração e Diversidade na Educação Básica:

Árvore Genealógica - Atividade feita com alunos onde eles devem preencher o nome e local de nascimento de seus familiares

Anexo 9



Escola Municipal do Bairro Shopping Park



Projeto: Migração e diversidade: a consciência histórica e as possibilidades de contribuição para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica

Nome _____

Ano: _____ Turma: _____ Data: ____/____/2014.

Nome da pessoa entrevistada: _____

Idade: _____ Assinatura: _____

Vida Cotidiana: moradia na Idade Média

Você sabia que na Idade Média o valor do aluguel era definido por cada cômodo ocupado? Em geral esses cômodos eram separados, sala em um andar, quarto em outro e não havia um ambiente para a cozinha.

Sabe como eram as construções das casas? Era proibido o uso de madeira na construção devido ao perigo de incêndios, mas muitos pobres burlavam a lei e a utilizavam para aumentar suas casas.

Você sabia que nesse período, um grande número de pessoas teve que deixar o campo e ir viver nas cidades? Os donos de terras pressionavam os trabalhadores para que trabalhassem mais horas por dia sem que se aumentassem os seus ganhos.

Você sabia que, dentro das cidades, os deslocamentos, as mudanças de um lugar para outro eram constantes devido aos altos valores dos aluguéis?

Sabia que o saneamento básico naquela época era precário? Não havia asfalto, nem dispunham de esgoto, água encanada e recolhimento de lixo.

Leia as informações acima para seus pais ou responsáveis e peça que respondam as perguntas abaixo. Anote as respostas.

- a. Na sua casa, a distribuição dos cômodos é parecida?

- b. Você acha que o valor do aluguel hoje em dia é definido pela quantidade de cômodos da residência?

- c. Em geral, como é realizada a construção das casas atualmente? Conte como foi construída sua casa.

- d. Você já morou em algum local onde não havia saneamento básico? Como era este local?

- e. As pessoas mudavam muito de uma região para outra na Idade Média. A sua família já mudou de bairro, de cidade ou de estado?

- f. Faça um relato de mudança que sua família tenha feito.

***Projeto Migração e Diversidade na Educação Básica:**

Atividade feita em 2014 com os alunos de 7º ano relacionando o conteúdo em discussão – Idade Média, com a experiência dos estudantes e suas famílias.