



PROFHISTÓRIA

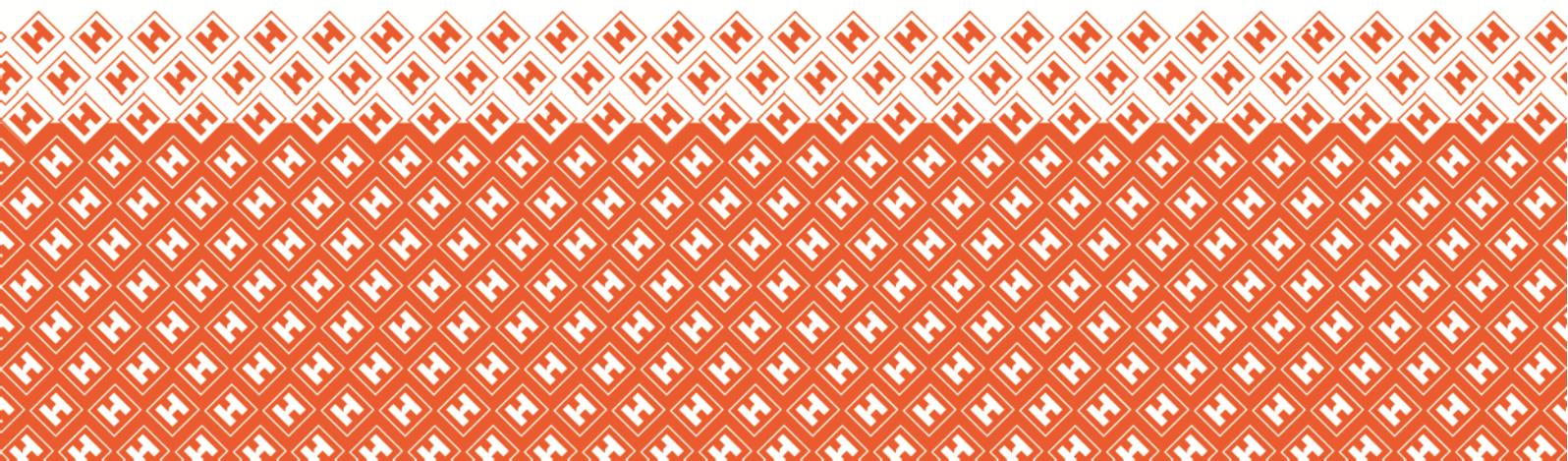
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

RICARDO DA LUZ JACOB

**“Problema com
escola, eu tenho
mil”: uma
investigação sobre o
racismo institucional
em escolas públicas
de Angra dos Reis**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Julho / 2020



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA –
MESTRADO PROFISSIONAL

DISSERTAÇÃO

“PROBLEMA COM ESCOLA, EU TENHO MIL”: UMA INVESTIGAÇÃO
SOBRE O RACISMO INSTITUCIONAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DE
ANGRA DOS REIS

RICARDO DA LUZ JACOB

SEROPÉDICA – RJ

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA –
MESTRADO PROFISSIONAL

“PROBLEMA COM ESCOLA, EU TENHO MIL”: UMA INVESTIGAÇÃO
SOBRE O RACISMO INSTITUCIONAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DE
ANGRA DOS REIS

RICARDO DA LUZ JACOB

Sob a orientação do Prof. Dr. Alain Pascal Kaly

Dissertação submetida como requisito parcial para
obtenção do grau de **Mestre em Ensino de História**, no
curso de mestrado profissional em História da
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SEROPÉDICA – RJ

2020

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA**

RICARDO DA LUZ JACOB

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre(a)**, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Área de Concentração em Ensino de História.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 06/07/2020

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

Membros da banca:

PROF. DR. ALAIN PASCAL KALY (UFRRJ) - PRESIDENTE DA BANCA

**PROFa. DRa. REGINA MARIA DE OLIVEIRA RIBEIRO (UFRRJ)
MEMBRO INTERNO**

**PROFa. DRa. MARIA ANGELICA DA GAMA CABRAL COUTINHO (UFRRJ)
MEMBRO EXTERNO**

**PROF. RICARDO DA LUZ JACOB
MESTRANDO**



Emitido em 06/07/2020

TERMO Nº 2/2020 - PROFHIST (12.28.01.00.00.00.79)

(Nº do Documento: 276)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 08/10/2020 11:15)

ALAIN PASCAL KALY
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptHRI (12.28.01.00.00.00.86)
Matricula: 1766614

(Assinado digitalmente em 02/10/2020 08:36)

MARIA ANGELICA DA GAMA CABRAL COUTINHO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
PROFHIST (12.28.01.00.00.00.79)
Matricula: 1792033

(Assinado digitalmente em 02/10/2020 17:30)

REGINA MARIA DE OLIVEIRA RIBEIRO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.00.24)
Matricula: 1809331

(Assinado digitalmente em 07/10/2020 10:43)

WARLEY DA COSTA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 467.810.487-91

(Assinado digitalmente em 02/10/2020 10:01)

RICARDO DA LUZ JACOB
DISCENTE
Matricula: 20181001113

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrj.br/documentos/> informando seu número:
276, ano: 2020, tipo: **TERMO**, data de emissão: 02/10/2020 e o código de verificação: **9b6ccc67b8**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

J15" Jacob, Ricardo da Luz, 1983-
"Problema com escola, eu tenho mil": uma investigação sobre o racismo institucional em escolas públicas de Angra dos Reis/ Ricardo da Luz Jacob. Brasília, 2020.
82 f.
Orientador: Alain Pascal Kaly.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Pós-Graduação em Ensino de História - Mestrado Profissional, 2020.
1. Ensino de História. 2. Relações étnico-raciais. 3. Racismo institucional. 4. Educação antirracista. I. Kaly, Alain Pascal, 1966-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Pós-Graduação em Ensino de História - Mestrado Profissional III. Título.

*“... não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação”
(Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido)*

AGRADECIMENTO

Agradeço à minha família, pela compreensão pelas faltas e pelo incentivo a percorrer esta jornada.

Agradeço ao meu orientador, Alain Pascal Kaly, pelas conversas inspiradoras, pelas dicas de livros e filmes realmente tocantes e sensíveis tão importantes para este projeto, pelo apoio e confiança que sempre demonstrou.

Agradeço às professoras Maria Angélica Coutinho, Regina Ribeiro e Warley Costa, pelas aulas sempre instigantes, pelas sugestões perspicazes e decisivas para este trabalho.

Agradeço à professora Rebeca Gontijo, por guiar nossa turma com afeto e segurança por essa aventura.

Agradeço, por fim, e especialmente, minha companheira Cristiane Britto da Silva, pela ajuda sempre a dispor, pelo apoio incondicional, pelo incentivo nas horas de desânimo, por estarmos sempre lado a lado.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa tem como objetivo investigar o problema da renitência e evasão em escolas públicas na região da Grande Japuíba, cidade de Angra dos Reis, sob a lente do conceito de racismo institucional, procurando estabelecer relação entre raça/etnia e trajetórias escolares acidentadas; além de elaborar proposta de intervenção pedagógica que problematize a questão do racismo em nossa sociedade e promova, junto aos educandos, a identificação e desconstrução de alguns de seus principais mecanismos de reprodução ao longo de nossa história. Por meio da coleta de dados, acerca da trajetória escolar dos educandos de seis escolas de Ensino Fundamental, localizadas no município de Angra dos Reis-RJ, ao longo de um período de nove anos (entre os anos de 2010 e 2018), utilizando como referência o recorte étnico-racial, buscaremos identificar evidências que apontem a um padrão de discriminação racial. A intervenção pedagógica, por sua vez, será elaborada sobre os eixos da invisibilização e da homogeneização de indivíduos negros em nossa cultura através do tempo, utilizando estratégias didáticas envolvendo jogos coletivos, pesquisas e construção de relatos autobiográficos, a fim de promover a reflexão e ação sobre o problema. Os dados levantados indicam uma tendência maior de trajetórias escolares acidentadas dentre os estudantes declarados pretos e pardos na ficha de matrícula, podendo ser interpretado como um indicador da ação do racismo institucional nas escolas estudadas.

Palavras-chave: Ensino de História; Relações étnico-raciais; Racismo institucional; Educação antirracista

ABSTRACT

This research has three primary goals: (1) to investigate the issue of failure and evasion in public schools under the scope of institutional racism; (2) to establish a relation between race/ethnicity and irregular school trajectories; (3) to elaborate a pedagogical intervention which problematizes the issue of racism in the society, and finally, to promote, with the students, the identification and deconstruction of racism and its primary mechanism of reproduction. For this purpose, it was collected the data about students' trajectories of six elementary schools in Angra dos Reis – RJ, over the period of nine years (between the years 2010 and 2018), using ethnic-racial clipping as reference in order to identify racism discrimination patterns. The pedagogical intervention discussed the issue of homogenization and invisibilization of black individuals in our culture through time using as a didactic strategies, collective games, research, and the elaboration of autobiographic narratives to engage reflection and action about the problem. The data indicates a greater tendency towards irregular school trajectories among students have declared black on the enrollment form, which can be interpreted as an indicator of institutional racism in the investigated schools.

Key words: History Teaching; Ethnic-racial relations; Institutional racism; Anti-racist education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 Racismo institucional: uma abordagem conceitual.....	22
1.1 O racismo como elemento estruturante de nossa sociedade.....	23
1.2 Novas armas dos movimentos negros.....	27
2 Trajetória escolar e raça: um estudo de caso.....	37
2.1 Outras evidências de racismo institucional na educação pública.....	51
3 “Histórias escondidas”	53
3.1 Primeira etapa: conhecimento.....	55
3.2 Segunda etapa: reconhecimento.....	57
3.3 Terceira etapa: autoconhecimento.....	59
CONCLUSÃO.....	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	72
ANEXO.....	78

INTRODUÇÃO

O tema explorado nesta dissertação é a trajetória escolar de educandos negros (autodeclarados pretos ou pardos, de acordo com o critério adotado pelo IBGE), na Rede Municipal de Educação do município de Angra dos Reis, especificamente nas escolas do bairro Japuíba e adjacências. A pesquisa desenvolvida se baseia em dois pilares: (1) levantamento e análise de dados correspondentes à trajetória escolar deste grupo, na última década, por meio dos cadastros de matrículas da Rede; (2) e desenvolvimento de projeto didático que promova a desconstrução do viés homogeneizante e invisibilizador acerca da trajetória social do negro em nossa sociedade. Diante disso, ao focar a pesquisa sobre as trajetórias de alunos negros, vale salientar que a institucionalização do racismo constitui a materialização dos efeitos perversos da branquitude. Ela consiste em outorgar (ROEDIGER, 2004) aos brancos as vantagens culturais, sociais, econômicas e de poderio político, que são moralmente e eticamente insustentáveis num estado democrático, o que acaba hierarquizando os seus cidadãos em várias categorias e, assim, mantém uma estrutura social que segue inalterada desde o período colonial escravocrata.

Diante desta perspectiva, ao percebermos a escola pública brasileira como uma instituição inserida num contexto social marcado pelo racismo estrutural, não se poderia estranhar que a mesma reproduzisse, de alguma forma, através dos professores e funcionários, o racismo sob o qual se erigiu nossa sociedade desde a independência do Brasil, em 1822. A travessia pela educação básica e pelas próprias universidades ainda reproduz, na formação dos profissionais da educação, os mesmos vícios racistas e elitistas incrustados em nossa cultura e em nossa sociedade, normalizando-os. Como uma das instituições estatais de maior presença e alcance social, acaba tornando-se uma das principais representantes do racismo institucional, produzindo e reproduzindo mecanismos de exclusão social de estudantes negros e negras que, em comparação com estudantes brancos, também da escola pública, obtêm um índice de renitência e evasão consideravelmente maior. A reflexão de Bell Hooks (2018), no contexto norte americano, pode servir no nosso caso, visto que a escritora salienta que os negros, de ambos os sexos, eram mais bem preparados nas escolas segregadas¹. Segundo ela, aquelas escolas forneciam uma sólida formação e, ao mesmo tempo, ensinavam como lutar e se posicionar politicamente contra o racismo institucional. No entanto, quando o ensino se

¹ Bell Hooks refere-se às escolas direcionadas somente à população negra, num período (a experiência da autora remete à década de 50 do século passado) em que políticas racialmente discriminatórias ainda eram praticadas em diversos estados estadunidenses.

tornou não-segregado, a escola passou a não mais se preocupar com a preparação política dos alunos negros e, com isso, muitos deles acabavam desistindo por falta de amparos psicológicos e emocionais, diante das brutalidades dos processos da colonização mental. A leitura atenta das reflexões do livro *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*, organizado por Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel, revela que o negro nunca fez parte das políticas dos estados euroamericano.

Escravidão, racismo estrutural, racismo científico, racismo institucional, racismo religioso e cultural são colunas sobre as quais se erigem a nossa sociedade e, obviamente, a educação escolar também reflete a desigualdade produzida e reproduzida por tais bases. Esses reflexos ficam evidentes ao analisarmos tanto os investimentos educacionais direcionados às camadas sociais onde historicamente os negros se inserem, quanto à estrutura curricular organizada nacionalmente. Especificamente falando do currículo de História, sabemos que desde o início da educação escolar no Brasil e até, em certa medida, os dias atuais, a perspectiva adotada sempre foi a do branco europeu no que se refere à cultura, às narrativas históricas e à formação da sociedade brasileira. Sintomático que somente há 16 anos as histórias da África, dos africanos e afrodescendentes no Brasil, assim como sua cultura, tenham se tornado obrigatórias em nosso currículo e, como sabemos, devido às carências na formação universitária e na formação continuada, boa parte dos professores permanece sem saber como cumprir as determinações de tal legislação. É importante destacar, no entanto, que há uma coincidência moralmente muito preocupante: a grande maioria das conquistas de negros, de povos indígenas e das mulheres sempre ocorreram por meio da força de leis e agora, novamente, precisou-se de uma lei para assegurar o ensino da história da África, dos afro-brasileiros e dos indígenas; seria possível, no entanto, apreender de maneira completa a história da humanidade sem conhecer a da África?

Para além, não podemos ignorar o próprio conteúdo das relações humanas permeadas pelo racismo dentro do ambiente escolar. Embora reconheça que o trabalho educativo desempenhado pelos profissionais das escolas públicas, assim como o contato direto com as crianças e adolescentes, permita a criação de vínculos e empatia, não é absurdo assumir a possibilidade de que tais relações criadas entre estudantes e profissionais – especialmente professores, pela proximidade e contato mais direto e frequente – também possam retratar parte do racismo construído e reproduzido em nossa cultura. Ao contrário, faz-se absolutamente necessário não só a investigação sobre este aspecto como também a intervenção positiva junto aos educadores. Acredito, portanto, que é necessário não apenas

continuar focando as pesquisas sobre as vítimas da materialização das insanidades morais, éticas e “científicas”, mentalmente inculcadas pelas universidades, mas também estudar as estruturas acadêmicas das diversas formas de racismos e suas reproduções na sociedade, viabilizadas também pelos professores ao longo da vida escolar dos educandos.

Como resultado dessa conjunção de fatores que expõem o racismo institucional perpetrado nas escolas brasileiras, observamos a trajetória escolar acidentada ou interrompida de boa parte da população negra pelo nosso sistema educacional. Traumas e outros danos psicológicos, renitência e evasão contribuem para a manutenção desta população mais afastada das possibilidades de inserção positiva dentro da sociedade. Por conseguinte, engrossam as fileiras do crime organizado (assim, vindo a ser “legalmente” abatidos pelas autoridades policiais ou judiciárias, ao serem jogados nas prisões), ou adentram, ainda na adolescência, no mundo do subemprego. Com isso, o estado acaba concretizando o seu macabro projeto de inculcar desesperos aos seus nunca vistos e tratados como cidadãos.

Foi realizado, então, levantamento de dados acerca da trajetória escolar dos estudantes em seis escolas públicas municipais de Angra dos Reis, no Ensino Fundamental, ao longo da última década, e uma comparação entre as trajetórias dos estudantes autodeclarados negros e brancos². O levantamento realizado, com o apoio dos dados recolhidos pela Secretaria de Educação do município, tem por objetivo embasar a percepção de que os estudantes negros percorrem uma trajetória escolar mais acidentada, além de contribuir para a construção de um olhar mais profundo para as relações etnicorraciais no ambiente escolar.

No aspecto didático, foi desenvolvido um projeto de trabalho com relatos biográficos erigido sobre três eixos principais: (1) o contato – leitura e debate – com biografias de personagens icônicos, na construção da identidade social negra no Brasil; (2) a realização de pesquisas biográficas de personagens locais que representam algum tipo de modelo para os estudantes ou para a comunidade; e (3) a realização de oficina para elaboração de relatos autobiográficos pelos estudantes, com enfoque nas respectivas trajetórias escolares.

O desenvolvimento destas atividades poderá culminar com a produção de um livreto ou exposição, retratando as experiências vividas pelos educandos durante o projeto. Suas pesquisas, seus relatos, suas reflexões e conclusões – obviamente resguardando suas identidades – produzindo um relato que poderá servir tanto como ferramenta para

² Como professor da referida Rede de Ensino neste mesmo período, atuando em uma mesma escola ao longo dos últimos dez anos e, em diferentes outras escolas concomitantemente (mas por períodos menores), pude observar que, na maioria das turmas em que lecionei, apesar de identificar certa diversidade na composição étnica das mesmas (embora se possa afirmar que a maioria dos estudantes pudesse ser identificada como negros), a renitência acometia um percentual maior de estudantes negros e do sexo masculino.

conscientização de seu papel como indivíduo histórico e, portanto, inserido num contexto social determinado, quanto como dados para investigação acerca das relações étnico-raciais desenvolvidas no espaço escolar.

Os principais questionamentos que motivam e direcionam esta pesquisa são: como se estabelecem as relações étnico-raciais na rede pública municipal de Angra dos Reis? Como tais relações influenciam na trajetória escolar dos estudantes negros? Como os estudantes percebem suas experiências escolares no que tange a questão do racismo? Como trazer à tona esta realidade e como superá-la?

Como sabemos, a educação brasileira atravessa um longo período de crise³, ao menos desde o início de seu processo de universalização (embora, sob certos aspectos, essa crise possa ser identificada desde a sua fundação) e, fundada sob a égide do academicismo e posteriormente dominada pela ideologia liberal da preparação para o “mundo do trabalho”, a mesma vem servindo menos para desenvolver potencialidades e olhares críticos sobre o mundo, que para alimentar gerações com promessas vãs de ascensão social e felicidade, gerando angústia e sentimento de inferioridade. Os elevados índices de renitência e evasão que persistem ainda hoje – 30 anos após a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente –, o aumento dos casos de depressão, ansiedade e *bullying* são evidências claras de que a escola é hoje, para a maior parte dos estudantes, um ambiente hostil. Um ambiente capaz de promover extermínio mental e psicológico, contra a interculturalidade, e, finalmente, um espaço desestimulante.

Readequando e reformulando as referências culturais e ideológicas da burguesia europeia oitocentista para expandir e consolidar a cultura da branquitude, a escola tradicional parece, à primeira vista, ter falhado miseravelmente ao aplicar seu modelo e concepções de ensino e educação em realidades tão díspares quanto as existentes atualmente no Brasil. Falharia sobretudo naquele que deveria ser seu objetivo primeiro: estimular a curiosidade, a criatividade e a criticidade das crianças e adolescentes que percorrem seus corredores. Ao contrário, por conta de seu currículo (oficial e oculto), ideologia e rigidez, acaba servindo muito mais como instituição doutrinadora – dos corpos e do pensamento – a fim de garantir a estabilidade da ordem social e econômica burguesas. A escola é o primeiro espaço da materialização, quase invisível, do controle e do estado de exceção com o qual as meninas e os meninos negros começam ritualisticamente a se defrontar. Por isso que, diante desta

³ Ainda que consideremos a perspectiva de Darcy Ribeiro, sob a qual tal situação trata-se não de uma crise, mas de um projeto executado pelos grupos que controlam o estado brasileiro, o conceito de “crise” é aqui adotado a fim de salientar as posições de educadores e educandos diante desse quadro, ainda que, como veremos a seguir, nossa conclusão vai ao encontro da oferecida pelo sociólogo mineiro.

concepção ideológica, seria errado falar em uma suposta “falha” do sistema educacional; aquele trabalho iniciado nas escolas será extremamente e sofisticadamente aperfeiçoado no ensino universitário.

Obviamente, não podemos ignorar que a escola pública também pode ser palco de resistência e luta por avanços. Importantes conquistas educacionais alcançadas nas últimas décadas não teriam ocorrido sem a participação ativa de profissionais da educação pública engajados tanto no debate quanto na mobilização pelo desenvolvimento de tais políticas públicas. Igualmente, é impossível desconsiderar experiências positivas desenvolvidas por escolas públicas em diferentes regiões do país, capazes de enfrentar e superar seus problemas e limitações e oferecer aos educandos uma experiência escolar positiva e transformadora. Tal reconhecimento, no entanto, não pode nos impedir de observar com nitidez e rigor o quadro geral vivenciado na grande maioria das escolas públicas brasileiras, especialmente pelos mais pobres e pela população negra. Quadro geral este que é composto por milhares de experiências locais que produzem efeitos como os que serão apontados neste trabalho.

No Brasil este quadro é agravado, ainda, pelo racismo sob o qual se estruturou nossa sociedade⁴. Após cerca de 350 anos de existência de um regime de mão de obra escravista, marcado pelo corte racial, a sociedade brasileira falhou em lidar com os problemas sociais causados por tal prática. Pior, logo após a abolição legal da escravidão e a queda do regime monárquico, as elites política e econômica do país empenharam-se em perseguir, isolar e, por fim, fazer desaparecer o componente negro do tecido social brasileiro, em nome das sagradas convicções não somente da existência das raças, mas também de sua rígida hierarquia, atrelada aos graus da racionalidade, da moralidade, da humanidade e do humanismo.

Teorias racialistas – ou racistas – produzidas no continente europeu como forma de justificativa ideológica para as políticas imperialistas foram importadas, dando corpo ao preconceito racial já amplamente disseminado entre as classes dominantes no Brasil (TELLES, 2003). Assim, temos que, mesmo após o regime escravista, no Brasil, assim como em diversos outros países com passado colonial, perpetuou-se uma visão racista de sociedade (ou seria de *humanidade?*), que percebia os negros não como um grupo legítimo e com direitos, mas como um estorvo que os grupos dominantes teriam de lidar.

Diante de uma concepção de sociedade inserida nos parâmetros da modernidade ocidental – industrial, científica, globalizada –, a educação formal torna-se não somente uma

⁴ A forma como a escravidão e o racismo estruturam a sociedade brasileira (cultural, social, econômica e politicamente) é tema amplamente abordado e discutido pela historiografia/sociologia brasileira nas últimas décadas, estando presentes na bibliografia utilizada principalmente pelas obras de Souza (2017) e Telles (2003).

necessidade estrutural, mas também um mecanismo de estratificação social, principalmente quando o acesso à mesma não é universalizado e sua qualidade não é equalizada. Ao analisarmos a história do Brasil, podemos perceber como a dificuldade, ou mesmo falta de vontade política, que os mais diferentes governos demonstraram em lidar com tais questões acabaram por contribuir (talvez decisivamente) para a construção de uma sociedade extremamente desigual, marcada pelo privilégio de uma pequena "casta" branca, com acesso livre aos bens e serviços constituídos socialmente, e, conseqüentemente, pela exclusão de uma massa popular majoritariamente negra. Torna-se claro quando analisamos o direcionamento e a qualidade das políticas públicas para os bairros e as regiões ocupadas majoritariamente por negros, que foram as autoridades municipais, estaduais e federais – em suma, o Estado – que assumiram a responsabilidade de que os seus agentes e os seus aparelhos estejam colocados, exclusivamente, a serviço da excepcionalidade do corpo e da mente de pessoas brancas, em nome da civilidade e da modernidade do Brasil.

Para além da negação do acesso da maioria da população negra⁵ e do privilégio historicamente dado pela instituição aos saberes, viveres e valores da cultura branca europeia⁶, a escola – como quaisquer outros espaços sociais – é capaz de reproduzir em seu ambiente práticas culturais oriundas de nosso racismo estruturante. Seriam as relações estabelecidas dentro de seus muros protegidas do racismo que permeia nossa cultura e nossas relações do lado de fora? Temo que a resposta seja negativa, tanto no que diz respeito às relações entre os próprios educandos, quanto, e ainda mais grave, nas relações entre profissionais e educandos. A escola acaba tornando-se, muitas vezes, um ambiente extremamente hostil para as crianças e adolescentes negros. Fica, então, a pergunta: até que ponto este racismo institucional promovido pela escola, em seus diferentes formatos, não está diretamente relacionado com os altos índices do chamado “fracasso escolar” (altos índices de renitência e evasão)?⁷

Não se pode descartar, é certo, outros fatores também importantes que contribuem

⁵ Somente com a Constituição de 1988, o Estado foi obrigado a responsabilizar-se pela oferta universal de educação pública e gratuita. Embora, hoje, a quase totalidade das crianças e adolescentes estejam devidamente matriculadas em uma instituição de ensino, ainda é flagrante a inexistência de uma equidade nos investimentos públicos na área, permanecendo a maioria da população negra a ser atendida por redes de ensino que não observam leis e recomendações, que visam garantir a qualidade do ensino, como a oferta de formação continuada em serviço e a utilização de um terço da carga horária para planejamento, além, é claro, da evidente baixa remuneração dos profissionais envolvidos.

⁶ Evidências claras foram, as tardias (ainda que necessárias), aprovações das Leis 9.639/03 e 11.645/08, aprovadas na primeira década do século XXI, que incluíram nos currículos escolares o estudo da história e cultura africana, do negro no Brasil e dos povos indígenas. Ainda assim, tais leis ainda não foram capazes de dar conta da precária formação dos profissionais da educação para lidar com tais questões, acarretando, muitas vezes, em discursos e narrativas que não contribuem para a desconstrução da visão homogeneizante acerca do negro – quando não a reifica.

⁷ Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP.

para tal realidade, como a precariedade das infraestruturas escolares e da própria carreira docente (embora tais precariedades também possam refletir o racismo institucional). Porém, acredito ser possível observar certo padrão no que diz respeito às trajetórias escolares “acidentadas”: atingem majoritariamente crianças e adolescentes negros. Diante de tal quadro, não podemos deixar de inserir a questão do racismo nas reflexões acerca da educação pública.

Neste sentido, minha pesquisa se desenvolve em dois aspectos principais: (1) na investigação de possíveis evidências de racismo institucional, promovidos na rede pública municipal da cidade de Angra dos Reis; e (2) na elaboração de uma proposta pedagógica que objetive a desomoginização da visão acerca do negro e sua trajetória na sociedade brasileira.

Enquanto o primeiro aspecto nos possibilita o levantamento de evidências acerca da hipótese da presença de racismo institucional nas escolas retratadas, o segundo aspecto faz-se necessário não só por também fazer parte da investigação acerca do racismo institucional, mas, principalmente, por permitir a construção de uma visão positiva e edificante acerca do negro como protagonista de sua história, assim como o desenvolvimento, pelos estudantes, de sua própria noção de sujeito histórico.

A reflexão foi realizada sobre três eixos: (1) a função social da escola dentro de uma sociedade capitalista, marcada intrinsecamente pelo colonialismo e pela escravidão; (2) a construção da identidade e do lugar social do negro neste modelo de sociedade; e (3) a proposta de uma ação pedagógica que busque refletir, problematizar e, por fim, possivelmente, criar condições para que o educando consiga superar suas experiências negativas de sua identidade dentro do espaço escolar enquanto constrói sua noção de sujeito histórico.

Dentro do primeiro eixo, a reflexão gira em torno dos conceitos de capitalismo, colonização e escravidão, e a forma como tais categorias se articulam no desenvolvimento de sociedades de economia capitalista periférica, utilizando como referências os trabalhos de Eric Williams (2012) e Jessé de Souza (2017); além disso, procuro inserir a discussão sobre a função social da escola neste contexto, utilizando como principal referência a leitura de Pierre Bourdieu (1992) sobre o tema.

A partir das leituras de Williams, Rediker e Souza, podemos observar que, até os dias de hoje, persistem, na estrutura econômica e social dos países latino-americanos, as marcas de nosso passado colonial e escravista. Marcas essas tão profundas, e até hoje não remediadas, que permanecem como chaves de leitura imprescindíveis para se compreender o desenvolvimento atual de suas movimentações políticas. No caso brasileiro, tanto nosso

paradigma econômico – o “tripé macroeconômico”, a questão fundiária, o desenvolvimento industrial de ponta – quanto nossa estrutura social e política – a desigualdade social, o racismo estrutural, o elitismo e o predomínio do poder econômico dentro do sistema político – guardam relações tão próximas e diretas com nosso passado colonial e escravista que podemos dizer que nosso presente permanece imbricado ao passado, sendo por este moldado.

Conclusão mais que óbvia, tal estrutura é mantida tendo como um de seus pilares as instituições do Estado e outros mecanismos de reprodução da ideologia hegemônica. Neste aspecto, é Bourdieu quem nos alerta para o papel fundamental que as escolas exercem. Compreendendo a escola como o espaço institucional de reprodução da cultura (“arbitrário cultural”) da classe dominante, o autor percebe a “ação pedagógica” como um ato de violência simbólica sobre o educando; e quanto mais afastada é a cultura do educando da cultura hegemônica, mais intrinsecamente violenta é a ação pedagógica.

Ao apontarmos tal análise para a realidade social brasileira (minimamente descrita nos parágrafos anteriores), sabidamente um dos países com maiores índices de desigualdade social e ainda refém de um racismo estrutural que se expõe de maneira clara nas instituições estatais – desde as judiciais até as escolares –, podemos sugerir que para as crianças oriundas da classe trabalhadora – em sua maioria pretas e pardas – a escola, ao menos as mais influenciadas pelo modelo tradicional, ainda pode ser vista como um espaço opressivo, violento e doutrinador, incapaz de dialogar com a realidade cultural daquelas crianças e, por isso, incapaz de reconhecê-la como portadora legítima de saberes e viveres. Não reconhecer e não dialogar com sua cultura e suas experiências impede o próprio desenvolvimento de uma ação pedagógica eficaz e libertadora.

Deste modo, e já adentrando no segundo eixo da pesquisa, foi realizada reflexão acerca da inserção e autopercepção do negro neste modelo social escravista e colonialista, assim como, sua experiência ao transitar pela instituição escolar. Neste ponto, utilizarei como base as reflexões colocadas por Chinua Achebe (2012).

No tocante à proposta didática, sua fundamentação reside principalmente nas reflexões produzidas por Alberti (2013) acerca do trabalho com temas sensíveis, em geral, e sobre as relações etnicorraciais e o racismo, em particular. De acordo com a autora, ao trabalhar com tais temas em sala de aula o professor deve atentar-se para evitar determinadas armadilhas, que pouco ou nada contribuem para a problematização do assunto pelos estudantes.

A reprodução de uma imagem homogênea acerca de negros e escravizados no Brasil, sempre desempenhando certos papéis, quase sempre subalternos e sem nenhum domínio sobre

sua vida e suas ações, seria uma destas armadilhas. Sendo comum este tipo de abordagem nas aulas de História, o professor acaba por contribuir para a construção de uma imagem submissa do negro no Brasil, incapaz de ser um agente de sua própria história. Abordagens sobre a história da África, que trabalham apenas sua relação com o tráfico de escravizados e os colonialismos, também reforçam tais ideias.

Outra armadilha seria a busca, ou construção, de identidades étnicas ou culturais ideais ou congeladas no tempo. Abordagens como cultura negra ou cultura africana, ou ainda cultura indígena, operam na construção de uma imagem ideal, essencializada e, frequentemente, restritiva de tais identidades. Por exemplo, quando visitamos uma aldeia indígena com estudantes e os vemos se indagarem se ali estariam presentes verdadeiros indígenas, por estes estarem vestidos com bermudas ou camisas, podemos perceber como a propagação destas visões podem prejudicar a compreensão do que é identidade e, conseqüentemente, das relações sociais que se estabelecem entre diferentes raças/etnias.

Assim, o trabalho com relatos biográficos permite atuar no sentido de desomogeneizar a forma como são retratados diferentes grupos sociais e étnicos em nossa história, dando concretude a diferentes experiências que colocam em xeque as imagens consagradas tradicionalmente. Para além, permite perceber que grupos étnicos e sociais normalmente relegados à subalternidade e indigência no discurso tradicional, também operaram na construção da história, tanto na escala macro das grandes questões e disputas políticas nacionais, quanto na escala micro do controle de seu próprio destino.

Outra reflexão teórica, utilizada como base para a elaboração desta proposta, é a produzida por Delory-Momberger (2006 e 2012). Segundo a autora, a construção de narrativas autobiográficas pelos educandos permite aos mesmos a construção de sentido para sua história; em suas palavras: “a narrativa realiza, sobre o material indefinido do vivido, um trabalho de homogeneização, ordenação, de funcionalidade significativa [...]; dá sentido a um vivido multiforme, heterogêneo, polissêmico” (Delory-Momberger, 2006, p. 363).

Ao conferir sentido, tais narrativas permitem, ainda de acordo com Delory-Momberger, não só uma compreensão acerca do passado, mas também a projeção de seu futuro. Segundo a autora, “vias se abrem, não porque o passado foi reconhecido como tal e por si mesmo, mas porque a dinâmica prospectiva induziu uma história de si, que não está fechada sobre si, mas que dá lugar ao que virá, deixando emergir potencialidades projetivas” (Delory-Momberger, 2006, p. 365). Ao permitir a construção de uma linha lógica entre passado, presente e futuro, tal método favorece o autorreconhecimento do educando como

sujeito histórico, um dos objetivos principais ao se trabalhar a disciplina História sob uma perspectiva desomogeneizante e inclusiva.

A pesquisa ocorre a partir de levantamento de dados objetivos acerca da trajetória escolar – índices de renitência e evasão – dos estudantes de seis escolas específicas da rede pública municipal da cidade de Angra dos Reis. Foi feito um recorte geográfico, ficando a pesquisa restrita às escolas do bairro Japuíba – um dos bairros mais populosos do município e economicamente diversificado (grupos de classe média e baixa, além de um elevado grau de pessoas em situação de miséria), com a população atendida, quase que totalmente, por seis grandes escolas públicas municipais, do 1º ao 9º Ano de escolaridade. Foram levados em consideração nestes dados os cortes etário e informação de cor/raça. A partir desses levantamentos, foram produzidas tabelas mapeando a trajetória escolar tendo por base tais cortes⁸.

A hipótese que levantamos é a de que a população negra (pretos e pardos, de acordo com a classificação adotada pelo IBGE e pelos cadastros da Rede Municipal), devido ao fato de ser aquela que se encontra em situação mais fragilizada socialmente, além de ser potencialmente maior alvo da violência simbólica da ação pedagógica (BOURDIEU, 1992) e do racismo institucional (conceito trabalhado por LÓPEZ, 2012, e RIBEIRO & COSTA, 2018), percorre uma trajetória escolar percentualmente mais acidentada que outros grupos populacionais.

Por fim, será apresentado de maneira detalhada o projeto pedagógico desenvolvido a partir das reflexões acerca do racismo institucional, a partir de uma perspectiva de educação antirracista. Objetivando dialogar com a realidade dos educandos e das escolas públicas pesquisadas, a proposta tem por base a busca da superação dos paradigmas e da imposição cultural estabelecidas, a centralidade do educando no processo de construção do conhecimento e sua consequente autonomia, autoconhecimento e reconhecimento de sua realidade sócio-histórica. Este projeto está disposto em anexo no formato de um manual, a fim de ser compartilhado entre educadores.

⁸ A Rede Municipal de Angra dos Reis conta com um sistema informatizado de registro de matrículas que também leva em conta a informação de cor/raça/etnia. De acordo com informação já levantada por mim junto ao órgão, mais de 95% dos registros de matrícula tiveram tal campo (que não é de preenchimento obrigatório) preenchido. Vale ressaltar que devido ao fato de o sistema ser informatizado, possibilitando análises por cortes variáveis, o levantamento tende a ser mais completo e possível de ser realizado dentro do prazo desta pesquisa.

1. Racismo institucional: uma abordagem conceitual

O trabalho de pesquisa que aqui desenvolvo tem por base uma reflexão acerca do racismo enquanto uma das principais chaves de interpretação acerca da sociedade brasileira e do Estado, seu principal fiador. Compreendendo-o como característica estrutural de nossa formação social (ALMEIDA, 2019), estaremos na realidade destrinchando complexos meandros das políticas públicas que dizem respeito à educação formal, tendo como finalidade o aprofundamento da colonização mental dos grupos raciais e racializados “indesejáveis”. Tal conceito nos permite ampliar e aprofundar a compreensão da dramática situação educacional vivenciada nas escolas públicas, especialmente as localizadas nas periferias das cidades, voltadas, justamente, ao atendimento de uma população majoritariamente negra. Assim, antes de partir para o levantamento e análise de dados, creio ser necessário consolidarmos a compreensão deste conceito e como ele será utilizado.

Como sabemos, a categorização dos seres humanos em diferentes raças não encontra mais sustentação nas ciências biológicas, ao menos desde a década de 1970⁹, e, desde então, tornou-se dado inegável e reconhecido por praticamente todos os segmentos da sociedade. No entanto, as chagas sociais e culturais deixadas por esta chave de interpretação em nossa sociedade são também inegáveis. O racismo, então, sobrevive mesmo sem as frágeis bases de sustentação que a ciência, aos olhos de quem assim queria ver, concedia-lhe ao longo do século XIX e início do XX, perpetrando sua lógica de domínio e exclusão ainda que sem o amparo do discurso científico.

O racismo é aqui compreendido como uma estrutura de dominação que se sustenta sobre a noção de que o branco europeu possui uma superioridade natural e inata em relação às outras “raças”, enquanto o negro africano seria o seu oposto diametral. Embora o conceito de “raça” tenha sido utilizado durante muitos séculos, no continente europeu, para categorizar e hierarquizar aquilo que hoje chamaríamos de “classes sociais” (MUNANGA, 2004, p. 1), à luz do século XVIII – em decorrência do aprofundamento das questões relacionadas à alteridade imposta pelo colonialismo, assim como do discurso cientificista que começava a se impor como leitura de mundo – o conceito passa a ser utilizado para explicar as diferenças fenotípicas e culturais (étnicas) entre povos autóctones dos quatro grandes continentes:

⁹ Em 1972, o biólogo evolucionista e geneticista, Richard Lewontin, publicou (<http://www.philbio.org/wp-content/uploads/2010/11/Lewontin-The-Apportionment-of-Human-Diversity.pdf>) um estudo realizado com diferentes grupos étnicos e demonstrou que, geneticamente, os indivíduos pertencentes ao mesmo grupo étnico (que ele, então, denominava “grupos raciais tradicionalmente aceitos”) eram, na prática, geneticamente tão diferentes entre si quanto indivíduos pertencentes a grupos étnicos completamente diferentes.

África, América, Ásia e Europa. (MUNANGA, 2003, p. 9.) O trabalho que se tornou a maior referência do período, por quase dois séculos, no estudo sobre as “raças humanas” foi produzido pelo naturalista sueco Carl Von Linné (1707-1778), que assim categorizava e hierarquizava os seres humanos: americano (moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito, tem corpo pintado), asiático (amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas largas), africano (negro, flegmático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes, unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados) e europeu (branco, sanguíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertadas). Foi desse processo de estabelecer relações entre características físicas, morais e culturais que, de acordo com Kabengele Munanga, surge a base para o racismo.

A potência contida nesse discurso – racional, científico – que, acima de tudo, atendia perfeitamente aos anseios de sociedades ainda escravistas e colonialistas, foi capaz de promover uma chave de interpretação social que sobreviveu até mesmo à sua refutação pela própria ciência, no caso, pela biologia e antropologia. (SOUZA, 2019, p. 16-19) A desconstrução do conceito de “raças humanas” não foi capaz de levar consigo seu subproduto, o racismo, operando nele apenas uma transmutação: não se podendo mais alegar ser o sangue ou os genes a justificativa para sua pseudo superioridade, o branco europeu passa a ser compreendido, ou melhor, a se compreender, como moral ou culturalmente superior.

No Brasil, a segregação racial remonta, obviamente, ao nosso passado escravista, o que aumentou ainda mais seu alcance e impacto. O negro, que aqui já era associado ao trabalho braçal, bestializado e subjugado por correntes, passa a ser também visto como algo danoso à própria nação, devido à sua “degradação moral” e à sua “inadequação” à nova ordem social capitalista-industrial que se impunha. Embora fosse considerado peça fundamental na estrutura econômica brasileira enquanto escravizado, após a abolição passa a ser considerado elemento indesejado, marginalizado e invisibilizado (VAINER *apud* PEREIRA, 2010, p. 46-47).

1.1 O racismo como elemento estruturante de nossa sociedade

“No Brasil, desde o ano zero, a instituição que englobava todas as outras era a escravidão[...]” (SOUZA (2019), p. 42). O Brasil tem sua história marcada pelo escravismo.

Ainda que possamos debater sobre o caráter daquilo que chamamos de “Brasil” (de fato, podemos assumir diferentes perspectivas, com diferentes momentos históricos e caracteres sociais, ao nos referirmos a ele), a presença da escravidão enquanto instituição predominante e definidoras de nossas relações sociais é quase sempre a ele amalgamada. Embora seja difícil encontrar alguém que discorde dessas afirmativas, ainda hoje é difícil encontrar quem consiga compreender profundamente o seu significado, tanto dentro das escolas, quanto dentro das universidades. Na maioria das vezes, a escravidão é tratada como um mal que pertence ao passado e que pouco, ou nada, ajuda a compreender as relações sociais e econômicas estabelecidas no Brasil contemporâneo; quando muito, arranham a superfície ao estabelecer uma relação entre a perversa instituição e o preconceito de cor – a marca mais visível do racismo.

Sendo responsável por moldar nossas relações sociais e econômicas, nossa visão de mundo e nossa cultura pelos primeiros 4/5 (quatro quintos) de nossa história, a escravidão precisa ser compreendida como a gênese e a instituição estruturante de nossa sociedade. Obviamente que, com alcance social tão profundo e com ação tão alargada no tempo, tal instituição não teria sua influência limitada por uma simples mudança pontual de legislação. Dentre as várias marcas que a escravidão deixou em nossa sociedade¹⁰, talvez a principal delas seja o racismo estrutural.

Diferente das antigas formas de escravidão, a instituição erigida pelo moderno colonialismo europeu fundamentou-se, ou ajudou a estabelecer, numa pretensa desigualdade racial. O colonizador branco europeu, motivado por ambições, principalmente, econômicas, estabeleceu uma rede de comércio transatlântico de trabalhadores escravizados oriundos da África e destinados a produzir riquezas na América. O sentimento de superioridade moral e biológica – ancoradas primeiramente no cristianismo e, posteriormente, também em produções ditas *científicas*¹¹ – forneceu as condições subjetivas para que se construíssem justificativas para tal empreitada, numa sociedade que, já no limiar do “século das luzes”, aos poucos buscava afastar-se de práticas públicas de violência explícita (ELIAS, 1994).

Do mesmo modo que marcou profundamente a forma como as sociedades de passado colonial veem o trabalho manual e a própria classe trabalhadora, a escravidão também

¹⁰ Ver Souza (2019).

¹¹ No livro Gênesis, da Bíblia cristã, está presente a passagem em que Noé, enfurecido, amaldiçoa o seu filho Cam e seus descendentes à escravidão, pelos descendentes de seus outros dois filhos (cada filho de Noé seria o ancestral das três raças humanas: os brancos, amarelos e negros, que seriam, estes, descendentes de Cam). Quanto ao discurso científico, coube a Lineu (Carl von Linné, 1707-1778) produzir aquele que se tornou o principal trabalho de classificação, e hierarquização, das raças humanas em sua época, presente em seu *Philosophia botanica* (1751), influenciando o pensamento racista até o século XX.

estabeleceu os parâmetros das relações raciais nelas desenvolvidos. No entanto, ao menos no Brasil, enquanto praticamente ao longo de todo o século XX ocorreram esforços institucionais estratégicos, embora com efeitos bastante limitados¹², no sentido de ressignificar o trabalho braçal e de resgatar moralmente a identidade da classe trabalhadora, num processo que objetivou estabelecer as bases para um projeto de industrialização da economia do país, a população negra continuou a sofrer os efeitos perversos legados pela escravidão, seja de maneira pontual, motivada por ações individuais, ou de maneira coletiva motivada, por decisões políticas e ações institucionais.

Historicamente, a população negra nunca fez parte dos projetos de nação idealizados e colocados em prática por pensadores e políticos brasileiros, especialmente no período republicano. Embora o decreto de 1850, conhecido como “Lei de Terras”¹³ – editado no mesmo ano em que o Estado brasileiro dá o seu primeiro sinal mais claro de que vislumbrava o fim da escravidão¹⁴ – e outras legislações que limitavam o acesso da população negra a direitos, bens e serviços¹⁵, nos permitam interpretar que não havia, durante o período imperial, uma perspectiva clara, pelos grupos dirigentes, de inclusão e resgate social da população que emergisse das senzalas e quilombos – ainda que houvesse vozes influentes no cenário político imperial que o fizessem¹⁶ –, foi no período republicano – regime instaurado, por coincidência ou não, imediatamente após o fim da escravidão legal no país – que pudemos observar, de maneira inequívoca, o viés racista a permear as políticas públicas implementadas pelo governos estaduais e federal.

O estado brasileiro, já republicano, promoveu políticas voltadas para a segregação e eliminação da raça e cultura negras de nossa sociedade, tais como: o incentivo e

¹² Em *A elite do atraso* (2019), Jessé Souza expõe o fato de que ainda hoje os trabalhadores, especialmente os menos qualificados, são vistos e tratados como “subgente” pela classe dos proprietários e por boa parte da classe média.

¹³ A Lei 601/1850, em seu Artigo 1º, assim determina: “Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra”. Embora essa lei tenha sido elaborada na perspectiva de resguardar a elite agrária diante da perspectiva de estímulo à migração europeia e da transição para o trabalho livre, ao limitar a posse da terra apenas àqueles que a comprassem, a lei prejudicava também não só os futuros ex-escravos, que não encontrariam “terras livres” para estabelecerem-se, como também aqueles que já viviam da posse tradicional da terra, como quilombolas, caiçaras, ribeirinhos e outros.

¹⁴ Lei Eusébio de Queiroz, que declarava ilegal o tráfico de africanos escravizados para o Brasil, e criando mecanismos para sua implementação.

¹⁵ O Art. 94, inciso II, da Constituição de 1824, que impedia a participação de libertos nos pleitos eleitorais, e o Decreto nº 1331, de 1854, que proibia a matrícula escolar de escravizados, ilustram tal realidade.

¹⁶ Por exemplo, uma das mais proeminentes lideranças políticas monarquistas, Joaquim Nabuco, defendia publicamente (apesar de seu pensamento racista) que a principal miséria social brasileira não era o componente racial negro, mas sim a instituição do escravismo. Defendia, ainda, que não bastaria o fim do regime escravista para diluir as chagas sociais criadas pelo mesmo, mas, sim, a garantia material da inclusão social e econômica dos negros na sociedade, principalmente, com acesso à educação e à oferta de trabalho digno (NABUCO, 1988). Assim como ele, outros pensadores abolicionistas brasileiros – inclusive negros, como Luís Gama – defendiam a inclusão da população negra na sociedade de maneira positiva.

financiamento de imigração de trabalhadores europeus, para o trabalho nas fazendas e indústrias, em detrimento dos trabalhadores negros, que aqui já viviam¹⁷; a proibição e perseguição a práticas culturais ligadas à população negra, como as religiões de matriz africana, a capoeira, ritmos musicais¹⁸; a vedação ao acesso de negros a determinadas funções e carreiras no estado¹⁹. A política de branqueamento do tecido social foi de tal maneira pensada e posta em execução pelo estado brasileiro, que se tornou até mesmo fato a ser divulgado internacionalmente, como evidencia a apresentação brasileira no Congresso Mundial das Raças, realizado na Londres, Inglaterra, em 1911. Liderada pelo médico João Baptista de Lacerda, a equipe brasileira divulgou, então, um ambicioso – e profundamente racista – plano para eliminação completa da raça negra de nosso tecido social em um século (PEREIRA 2010, p. 50-51). Tornava-se mais evidente, então, o racismo institucional.

Por isso, concordamos com Marcus Rediker (2012) quando sustenta que o Navio Negreiro trouxe também os pilares das raças e do racismo. Ademais, é importante perceber que isso tornou-se uma “verdade irrefutável”, graças aos trabalhos feitos conjuntamente entre as interpretações enviesadas da Bíblia e a pseudociência, colocada a serviço dos impérios e depois dos estados no mundo euroamericano. A revolução orquestrada e levada à cabo pelos escravizados de São Domingos, a mais rica colônia francesa, fazendo do Haiti o segundo estado independente nas Américas, espalhou o medo em todo o continente e também na Europa. Essa façanha militar e sócio-política acabou colocando por terra as crenças enraizadas da inferioridade genética do negro; e, em 1885, Antenor Firmin publicou o livro intitulado: *L'Égalité des races humaines. Une anthropologie positive*. Nesse livro, o pensador desconstrói as teorias racistas de pensadores encabeçados por Gobineau. Segundo Alain Pascal Kaly (2007), quinze anos depois, o mesmo pensador chefiou a organização da Primeira

¹⁷ O Decreto 528, de 1890, assim foi editado: “[...] Considerando a conveniência de regularizar o serviço da imigração na Republica, de modo que os *immigrantes tenham segura garantia da effectividade dos auxilios que lhes forem promettidos para o seu estabelecimento*; Considerando que da adopção de medidas adequadas e tendentes a demonstrar o empenho e as intenções do Governo, relativamente á imigração, depende o desenvolvimento da corrente immigratoria e a segura applicação dos subsidios destinados áquelle serviço, ao qual se acha *intimamente ligado o progresso da Nação*; [...] Art. 1º E' inteiramente livre a entrada, nos portos da Republica, dos individuos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos á acção criminal do seu paiz, *exceptuados os indigenas da Asia, ou da Africa* que sómente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admittidos de accordo com as condições que forem então estipuladas.” (grifos meus).

¹⁸ “As religiões afro-brasileiras eram e continuam sendo vistas como curandeirismo, magia negra, exploração de credulidade pública e exercício ilegal da medicina, estando os seus praticantes incorrendo em crimes previstos no Código Penal. O Código Penal de 1890 incriminava não só o curandeiro, mas, também, o feiticeiro, juntamente com outras categorias, como espíritas e cartomantes” Mandarinho *apud* Oliveira (2019), p. 4.

¹⁹ Caso exemplar foi o da guarda civil do estado de São Paulo, que somente após pressão organizada dos movimentos negros, junto ao presidente Getúlio Vargas, foi possibilitado aos negros adentrar em suas fileiras. (PEREIRA, 2010, p. 87)

Conferência do Pan-africanismo em Londres, e na ata final foi registrada uma frase profética: “o século XX será caracterizado pela linha de cor”.

Contudo, ao longo do século XX, a crença na existência das raças e, sobretudo, suas hierarquizações, vão constituir as bases principais das “missões civilizatórias” para “içar” o “sub-humano” africano à condição de humano. Segundo Aimé Césaire em *O discurso sobre o colonialismo*, o mundo tomou, hipocritamente, um susto durante a Segunda Guerra Mundial diante dos horrores dos campos de concentração. O que Aimé Césaire destaca é o fato de que as potências coloniais, ao tomarem gosto de matar os “sub-humanos”, acabaram levando-o para dentro da própria casa, mas, desta vez, as vítimas não eram vistas como inferiores, eram brancos em plena Europa Ocidental. Seguindo a mesma linha de reflexão de Césaire, podemos afirmar que os escritos de Firmin e os conteúdos da ata do primeiro encontro dos pensadores do Pan-africanismo já estavam apontando sobre os perigos das crenças na existência de raças humanas. Então, os campos de concentração deveriam ser, verdadeiramente, surpresas? Ao instituir um estado brasileiro que coloca todos os seus aparelhos e os seus agentes para aplicar as políticas públicas direcionadas a legitimar e consolidar as crenças da excepcionalidade do corpo e da mente da pessoa branca, somente adentrávamos numa lógica do mundo euroamericano, inaugurada e abençoada pela Igreja Católica desde o século XV, mas que os transplantados começaram a combater desde a captura, a travessia e nas novas terras.

Ao longo de toda a nossa história, a população negra, alvo de toda sorte de políticas racistas, reagiu de modo a resistir ou mitigar os efeitos destas políticas – de forma individual ou, principalmente, coletiva. A fuga e organização de quilombos, rebeliões, ações políticas e jurídicas na esfera pública, foram algumas das principais formas de resistência desenvolvidas diante da realidade escravista. No decorrer do século XX, no entanto, com o estatuto jurídico da liberdade e da igualdade civil, assegurados pela Constituição de 1891, a luta dos negros e antirracistas no Brasil avança no sentido de ampliação de sua cidadania de fato. Assim, parcelas significativas da população negra, principalmente no meio urbano, passaram a se organizar politicamente, a fim de resistir às políticas racistas implementadas por diferentes governos e nas diferentes esferas, ao mesmo tempo em que resgatava sua história e autoestima.

1.2 Novas armas dos movimentos negros

O século XX acompanhará, nas Américas e na Europa, as novas formas de lutas

políticas e politizadas em prol de uma democracia mais inclusiva e a conquista de independências políticas na África. No contexto das Américas, todas as lutas políticas e acadêmicas encabeçadas pelos negros de ambos os sexos visavam colocar os seus respectivos países nos trilhos da democracia mais plural.

No caso brasileiro, que nos interessa, tais organizações, que ao longo do século XX adquiriram a alcunha genérica de “movimento negro”²⁰, promoveram a articulação – em alguns casos em nível nacional – de negros e negras em praticamente todos os estados da federação. De acordo com Abdias do Nascimento, “a atividade afro-brasileira se exprimia nas primeiras décadas deste século [século XX] sobretudo na forma de organização de clubes, irmandades religiosas e associações recreativas” (Nascimento *apud* Pereira, 2012). Percebendo sua cidadania e a sua humanidade negadas na prática, sem acesso às benesses e serviços oriundos das esferas administrativas do Estado, negros e negras, organizados e articulados em diferentes agremiações, promoviam educação escolar, apoio jurídico e econômico, acesso a bens culturais, dentre outras, à população negra. Para além, buscaram participar do debate público, quase sempre negado à população negra no Brasil, por meio da criação de diferentes jornais voltados para a causa negra e a luta contra o racismo. Esta imprensa negra ampliou ainda mais o alcance do movimento negro, possibilitando, até, articulações com organizações negras de outros países (PEREIRA, 2010, p. 111).

Em 1931, foi fundada, na cidade de São Paulo, a Frente Negra Brasileira (FNB), fruto da articulação de diferentes organizações locais. Ao longo da década de 1930, a FNB tornou-se um dos maiores agentes políticos do Brasil, pressionando governos locais em torno de suas demandas, chegando a dialogar diretamente com a presidência da República. Suas ações foram destacadas, inclusive, pela imprensa e movimentos negros nos EUA, que viam a entidade como um exemplo na luta pela afirmação dos direitos civis dos negros. Seu poder e alcance foram tão consideráveis que a organização se tornou, em 1936, um partido político – extinto no ano seguinte pelo golpe do Estado Novo (PEREIRA, 2012).

Mesmo com as perseguições sofridas durante os governos autoritários (Estado Novo e Ditadura Civil-Militar), as organizações do movimento negro permaneceram desenvolvendo atividades de combate ao racismo e de resistência cultural. E, foi ainda, durante o regime ditatorial, nos anos 1970, que, o que Amílcar Pereira chama de “movimento negro contemporâneo” (2012) começa a se formar. Com o início de uma abertura política, ocorrida a

²⁰ Joel Rufino dos Santos entende que quaisquer entidades e ações promovidas, em qualquer tempo, por negros e pretos, constituem aquilo que chamamos de movimento negro, sejam elas artísticas, culturais, políticas ou de autodefesa. Sendo assim, pode-se concluir que existe movimento negro no Brasil desde o início da história do negro no Brasil. (PEREIRA, 2012, p. 118).

partir de 1974, diversas organizações voltam a se articular, culminando com a formação do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (1978), posteriormente chamada de Movimento Negro Unificado.

Dentre as diversas pautas do movimento negro contemporâneo, cabe destacar duas conquistas estabelecidas no âmbito educacional: a instituição da política de cotas raciais nas universidades públicas e a inclusão da história e cultura africana e do negro no Brasil no currículo escolar. Tais lutas evidenciam a presença do racismo institucional implementado pelo estado brasileiro até o século XXI, e em aspectos não tão claros.

As formas mais óbvias de percebermos a discriminação presente nas ações e políticas públicas são aquelas que causam impactos mais visíveis e imediatos, sendo o seu maior exemplo a ação do nosso sistema judiciário e das instituições de repressão e punição. Dados oficiais indicam a existência de uma política de encarceramento e extermínio direcionados à população negra²¹. Longe do acesso às políticas públicas de inclusão social pela educação, cultura e lazer, diante de um histórico em que nunca foram desenvolvidas políticas para a mitigação dos diferentes efeitos da escravidão, a população periférica das grandes cidades, majoritariamente negra, torna-se vulnerável às pressões sócio-econômicas, que empurram em direção à criminalidade. A essa camada da população, a qual, na prática, lhe é imposto um estatuto de subcidadania (SOUZA, 2019, p. 82), a única política pública direcionada é aquela levada à cabo pelas instituições de repressão.

Na imprensa, abundam notícias que dão conta de como a Justiça e a polícia brasileira tratam de maneira discriminatória a população negra. Desde a forma como são abordadas individualmente²², ou a forma como são feitas operações policiais em diferentes áreas das cidades, até a forma como são tratadas pelo judiciário²³ e pelo sistema penitenciário²⁴, a população negra é vítima de um claro tratamento discriminatório por parte dos órgãos e instituições estatais. De acordo com o sociólogo Jessé Souza (2019), a experiência escravista

²¹ De acordo com o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), 61,7% da população carcerária é composta por negros, grupo que compõe 53,63% da população brasileira (<<<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/noticias/sistema-carcerario-brasileiro-negros-e-pobres-na-prisao>>> acessada em 14/01/2020). De acordo com o Atlas da Violência no Brasil, publicado em 2019, 75% das vítimas de homicídio no Brasil são negras.

²² Em declaração feita à imprensa em agosto de 2017, o comandante da Rota (batalhão da PM-SP) Ricardo Augusto Nascimento de Mello Araújo reconheceu que a polícia faz abordagens diferentes, de acordo com o bairro em que a mesma é realizada (<<<https://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,abordagem-nos-jardins-tem-de-ser-diferente-da-periferia-diz-novo-comandante-da-rota,70001948516>>> acessada em 15/01/2020).

²³ <<https://www.jota.info/paywall?redirect_to=//www.jota.info/justica/racismo-impacta-na-tomada-de-decisao-dos-magistrados-19122016>> acessada em 15/01/2020.

²⁴ <<http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-03242017000100097&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>> acessada em 15/01/2020.

incutiu em nossa sociedade – especialmente sobre a classe dominante e aquelas sob sua influência ideológica – a percepção da existência de ao menos duas categorias de indivíduos: os cidadãos – esses, por sua vez, também categorizados – e os *subcidadãos*; esses corresponderiam aos grupos mais marginalizados em nossa sociedade, sem acesso a bens e serviços, condenados à sobrevivência por meio de subempregos e da criminalidade, sem perspectivas de inclusão ou ascensão social. Oriundo, principalmente, do cativo escravista e tendo sido preterido ante os trabalhadores brancos europeus na transição para a mão de obra livre assalariada, a esse grupo, o estado brasileiro – controlado por uma elite conservadora e de mentalidade ainda, profundamente, marcada pelo escravismo – não reconhece direitos presentes na sua própria Constituição, como acesso à saúde, educação, moradia, trabalho e dignidade.

Se nas instituições voltadas para o controle e punição o racismo é evidente até mesmo para a população leiga, em outras instituições a percepção deste racismo institucional é menor. Na área da saúde pública, por exemplo, também podemos perceber como o estado brasileiro trata de maneira diferenciada e discriminatória seus cidadãos²⁵. Embora episódios marcantes como a Revolta da Vacina possam nos fornecer evidências claras nesse sentido, outro fato chama a atenção: somente com a Constituição de 1988 – cem anos após a abolição da escravidão – nossa sociedade assumiu seu dever de oferecer assistência médica e hospitalar a todos os seus cidadãos. Até então, como sabemos, apenas trabalhadores com carteira de trabalho assinada poderiam almejar atendimento junto aos antigos Instituto Nacional de Previdência Social (INPS) e Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (INAMPS) – condição alcançada majoritariamente por trabalhadores urbanos e brancos.

Se por cerca de cem anos o estado não reconhecia seu dever de desenvolver políticas de saúde públicas voltadas para a população pobre e negra, após a promulgação da Constituição Cidadã tais políticas passaram a ser introduzidas, embora ainda guardem o ranço do racismo que estrutura nossas relações sociais. Utilizando-se do conceito foucaultiano de biopoder, López assim descreve a atuação estatal na área da saúde pública:

“A biopolítica dos Estados modernos constitui uma tecnologia de 'fazer viver' aqueles segmentos da população que constituiriam o protótipo da normalidade e humanidade, à contraluz e mediante exclusão violenta de sua 'alteridade', ou seja, 'deixando morrer' os segmentos da população que não entram nos parâmetros do desenvolvimento econômico e da modernização.” (LÓPEZ, 2012, p. 129)

²⁵ Em artigo publicado em 2012 sobre racismo institucional, Laura López aborda o racismo institucional historicamente presente nas políticas de saúde pública.

Diante de um projeto de nação historicamente marcado pelo racismo e que visava abertamente ao embranquecimento da população, não é difícil imaginar que grupos em nossa sociedade poderíamos enquadrar como “segmentos da população que não entram nos parâmetros do desenvolvimento econômico e da modernização”²⁶.

Na área da educação, embora a discussão acerca do racismo institucional esteja presente já há algumas décadas, acredito que ainda não tenha sido devidamente abordado em todas as suas faces, assim como as reflexões e propostas produzidas até agora ainda encontrem dificuldade em serem assimiladas pelos profissionais da educação que atuam diretamente com os alunos. Desta forma, os efeitos perversos do racismo institucional ainda estão presentes nas escolas públicas (como será apontado e discutido mais adiante neste trabalho). É de fundamental importância destacar que, quando falamos de racismo institucional, há normalmente um silêncio conivente sobre o papel desempenhado pelos acadêmicos, que são os principais teóricos da cientificidade da inferioridade e da sub-humanidade do negro. Ao mesmo tempo, são eles que formam, dentro destas concepções ideológicas, os autores dos livros didáticos que os municípios, os estados e a federação fornecem às escolas. Isso quer dizer que a universidade ainda continua desempenhando papel imoral em prol de uma democracia ultra racializada.

Desde a saída dos portugueses, no século XV, à procura dos meios para controlar as rotas comerciais do ouro vindo da África Ocidental, cujas aventuras marítimas acabaram levando para várias partes do mundo, fazendo de Portugal um dos maiores impérios coloniais, foi nos anos setenta, do século XX, que Portugal sofreu militarmente algumas das suas maiores derrotas na África. Aquelas derrotas acabaram desencadeando três processos sócio-políticos: as independências das colônias portuguesas da África (Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde e a Guiné Bissau); o lançamento das bases dos processos de democratização de Portugal; e, finalmente, a rearticulação de movimentos políticos negros no Brasil. Contrariamente aos silêncios academicamente imorais dos grandes especialistas brasileiros da historiografia do continente africano, não deveria ser possível falar das independências das ex-colônias portuguesas da África sem atrelá-la ao processo de aprendizado da democracia em Portugal. O mesmo cuidado deveria ser feito ao analisar o ressurgimento dos movimentos políticos e politizados negros no Brasil, a partir dos anos

²⁶ Em seu artigo, López (2012) cita pesquisas feitas entre 2005 e 2007 que evidenciam discriminação de origem educacional e racial no atendimento à mulheres grávidas e no parto, nos estados do Rio de Janeiro e Paraná, promovendo um índice mais elevado de mortes em decorrência de problemas no parto de mulheres negras e de baixa escolaridade.

setenta, como já foi mencionado. Esses movimentos, em pleno regime militar no Brasil, inauguram novas formas de lutas cujas conquistas nunca seriam em benefícios exclusivos dos negros, mas, sim, do país inteiro. As lutas eram em prol da modernidade política e de uma verdadeira interculturalidade, que viria ser capaz de desembocar num processo de construção de uma futura democracia mais inclusiva.

Com a rearticulação e o engajamento do Movimento Negro Brasileiro, a partir da segunda metade da década de 1970, pudemos observar um crescimento inequívoco das discussões acerca do racismo no debate público e nas esferas políticas. A participação decisiva de lideranças e articuladores negros e negras na Constituinte ajudou a promover avanços indiscutíveis para a população negra brasileira, sendo a criminalização do racismo, talvez, a maior delas.

No campo da educação, no entanto, o avanço mais nítido no sentido da desconstrução do racismo estrutural em nossa sociedade ocorreu com a promulgação da Lei 10.639, no ano de 2003, que obrigou a inclusão, nos currículos da Educação Básica, da história e cultura africana e dos negros no Brasil. Sintomático que tenha sido necessária uma lei para que tais assuntos tivessem presença garantida em nossos currículos escolares, sendo nossa sociedade formada por uma maioria afrodescendente; ainda mais que tenha sido aprovada somente no ano de 2003, ano da chegada ao poder de um projeto político de cunho mais popular e que só foi desbancado pela articulação de um processo parlamentar de *impeachment*, no mínimo, bastante controverso. Também no começo dos anos 2000, inicia-se a adoção de políticas de reserva de vagas, nas universidades públicas, para negros e oriundos das escolas públicas (Lei de Cotas), num movimento claro de reconhecimento pelo Estado de que não oferece as mesmas condições sócio-culturais aos seus cidadãos, com variações baseadas em sua cor e classe social.

Tais legislações – a Lei 10639/03 foi, posteriormente, alterada e ampliada pela Lei 11645/08, que passou a incluir no currículo a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, outro grupo historicamente marginalizado em nossa sociedade – foram importantes passos também no sentido de inserir a discussão sobre o racismo no ambiente escolar, envolvendo profissionais e comunidade. Como sabemos, apesar de convivemos com experiências de racismo nos mais variados ambientes ao longo do tempo, nossa sociedade tem certa dificuldade em se encarar ao espelho²⁷, e as discussões sobre o racismo acabavam

²⁷ Pesquisas apontam que o brasileiro, na mesma proporção em que reconhecem o racismo nos outros, não o reconhecem em si mesmos (<<https://brasil.elpais.com/brasil/2014/09/16/opinion/1410894019_400615.html>> acessada em 16/01/2020).

sempre circunscritas aos grupos e entidades do movimento negro. Agora, as escolas e seus profissionais seriam obrigados a minimamente repensarem seus planejamentos e sua organização curricular, incluindo a questão racial e seus desdobramentos no cotidiano educacional.

Obviamente, não se esperaria que apenas com a edição de uma lei as práticas escolares arraigadas por décadas seriam alteradas da noite para o dia; muito ainda deveria ser feito: os currículos universitários deveriam adequar-se à nova demanda, cursos e formações deveriam ser oferecidas aos profissionais já formados, materiais didáticos deveriam ser repensados e atualizados. Todo um esforço de desconstrução e conscientização sobre as diferentes formas de racismo a que estamos sujeitos cotidianamente seria necessário para que começássemos a alterar o quadro em que vivíamos até então.

Hoje, quase duas décadas após a aprovação das leis mencionadas acima, podemos perceber que o avanço tem sido lento. As duas evidências mais claras e objetivas que baseiam tal percepção são, por um lado, a forma ainda problemática com que a Lei 11.645/08 vem sendo aplicada nos diferentes âmbitos da educação pública – nas esferas de poder e produção de políticas públicas, nas editoras de livros didáticos, nas escolas –, e, por outro, a ainda alarmante diferença na trajetória escolar entre alunos negros e brancos nas escolas públicas – sobre este ponto, discorrerei mais detalhadamente no próximo capítulo desta dissertação.

A meu ver, o problema começa de cima. Embora a primeira lei a assegurar o ensino e a discussão acerca da história e da cultura da África e dos afro-brasileiros já tenha 17 anos, poucos esforços foram feitos pelos poderes públicos, especialmente governos estaduais e municipais, responsáveis pela educação básica, no sentido de garantir a devida formação e atualização aos quadros profissionais responsáveis pela aplicação da lei. A título de exemplificação, em dez anos de experiência como professor (2009-2019), tendo atuado nas redes estadual e municipal do Rio de Janeiro, e na rede municipal de Angra dos Reis, testemunhei pouquíssimos esforços das diferentes gestões educacionais destas três redes no sentido de oferecer e garantir o acesso a cursos voltados para a temática; nem mesmo espaços de discussão sobre o tema nas escolas, com reuniões de coordenação pautadas na discussão acerca da lei ou do racismo e suas várias facetas, foram garantidos de maneira a abranger a totalidade das escolas. Em geral, o que se vê são esforços localizados partindo das próprias escolas, e, embora seja interessante e até saudável ver a discussão ser construída de maneira orgânica pela própria escola, essa não pode ser a única forma desta chegar a elas, especialmente num contexto social e cultural marcado pelo racismo estruturante e numa

realidade profissional de precarização da atividade pedagógica.

A falta de formação combinada com a falta de discussão aprofundada dentro das escolas faz com que a lei seja aplicada de maneira parcial, quando não equivocada ou simplesmente ignorada. Digo parcial, pois quase sempre vemos a preocupação com a discussão ficar circunscrita aos profissionais do ensino de História, e em menor grau aos de Literatura. Professores de outras disciplinas e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental acabam ignorando as implicações da Lei sob sua área, não compreendendo a profundidade da discussão presente na Lei. Além disso, a falta de preparo dos profissionais envolvidos pode promover equívocos potencialmente prejudiciais no próprio combate ao racismo, como a fetichização ou caricaturização da África ou do negro, a simplificação demasiada do conceito de racismo, dentre outros. Para além, infelizmente, ainda hoje nos confrontamos com uma realidade em que muitas alunas e alunos negros são vítimas de discriminação e racismo pelos colegas e pelos próprios educadores, que na imensa maioria das vezes passam impunes e sem visibilidade, pois as escolas, não preparadas para tratar tais questões, não estabelecem um canal confiável de comunicação com os educandos.

Ao longo de dez anos em sala de aula, pude, infelizmente, presenciar e ouvir relatos de episódios de racismo praticados dentro do ambiente escolar, assim como a incapacidade ou ineficiência da equipe técnico-pedagógica em lidar com as questões. Alguns dos relatos mais comuns no que se refere às atitudes vindas de professores, estão: a forma diferenciada no tratamento afetivo, a estigmatização e o racismo religioso.²⁸

Os próprios livros didáticos de História disponibilizados na rede pública refletem a falta de profundidade nas discussões trazidas pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08. Embora o panorama não seja o mesmo de duas ou três décadas atrás, quando a história africana e afro-diaspórica eram praticamente ignoradas e/ou sujeitadas à presença do europeu, e personagens negras eram raras e estereotipadas²⁹, ainda convivemos com problemas estruturais graves: pouco ou nenhum destaque ao protagonismo e à luta dos negros na constituição das sociedades contemporâneas; alguns poucos capítulos sobre a história de sociedades africanas enxertados e construídos sob referências social e cultural eurocentradas, dentre outros. Na forma como os livros didáticos ainda são pensados e organizados, nossa história ainda é contada sob o ponto de vista do branco e suas instituições, e de maneira ainda positivista, na qual a história da humanidade é interpretada como uma grande marcha de colonização

²⁸ Além da minha própria experiência nas escolas, tais vivências de preconceito e discriminação por crianças negras nas escolas foram alvo da pesquisa realizada por Eliane Cavalleiro que deu origem ao livro *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil* (2010).

²⁹ Cavalleiro, 2010 (Kindle, posição 537).

cultural e econômica do restante do mundo pela “civilização ocidental”. Outras formas de organização social, visões e filosofias são em geral ignoradas, assim como a própria contribuição dos povos não-brancos na construção do mundo contemporâneo.

Ainda, nossos currículos (oficial e oculto) e culturas escolares permanecem valorizando e reconhecendo apenas a cultura, os valores, o comportamento e a visão de mundo burgueses. A escola, com isso, torna-se praticamente incapaz de lidar com crianças e adolescentes oriundos de famílias da classe trabalhadora³⁰ – que em países como o Brasil, é composta basicamente pela população negra. Nas escolas públicas, voltadas quase que exclusivamente para atender a classe trabalhadora, percebemos que alcançam o chamado “sucesso escolar”, majoritariamente, crianças e adolescentes oriundos de famílias de melhores condições econômicas, em condições de pagar pelo acesso à Educação Infantil³¹, com pais mais escolarizados, com acesso a bens culturais e materiais, em condições de acompanhar e manter seus filhos na escola, reproduzindo, na realidade social a que ela atende, a legitimação das desigualdades sociais.

Entretanto, torna-se necessário salientar que a Lei instituindo o ensino da história da África e dos afro-brasileiros e indígenas obriga maior reflexão. Se de um lado isso foi o resultado das longas lutas dos movimentos negros, a mesma Lei expõe, na realidade, como a universidade brasileira foi e continua ainda sendo uma universidade extremamente alérgica à interculturalidade e à uma democracia mais inclusiva. Como explicar que foram os movimentos sociais negros que precisariam pressionar um presidente para que ele assine uma lei obrigando o ensino de algo tão fundamental na formação acadêmica e também cidadã? É possível apreender as civilizações da humanidade sem uma apreensão das contribuições da África nas civilizações da humanidade? Contrário ao que é comumente veiculado, de que se deve ensinar a história da África porque a maioria da população brasileira é de origem africana, nunca seria possível apreender as civilizações da humanidade sem a África: as três religiões monoteístas; os Dez Mandamentos e os seus impactos nas estruturas dos Estados modernos, a arquitetura, as estéticas, os calendários, a agricultura, o capitalismo...

A segunda marca do governo do presidente Lula foi a consolidação das políticas de ações afirmativas e de cotas. Ora, o mais engraçado era, e continua sendo, o fato como os

³⁰ O sociólogo Jessé Souza (2019) observa, numa perspectiva amparada em conceitos de Bourdieu, como as famílias de classe média logram sucesso escolar por meio de um sistema educacional desenhado especificamente sob seus moldes e parâmetros culturais e econômicos. Assim, características como leitura, concentração, pensamento prospectivo, estimuladas desde a primeira infância nas famílias de classe média, são altamente valorizadas nas escolas e sustentam o sucesso escolar destas, enquanto ignoram, excluem e estigmatizam aqueles que não se encaixam nesse perfil (pp. 90-113).

³¹ Tal etapa do ensino só se tornou obrigatória há poucos anos e ainda hoje a maioria dos municípios não consegue atender a demanda.

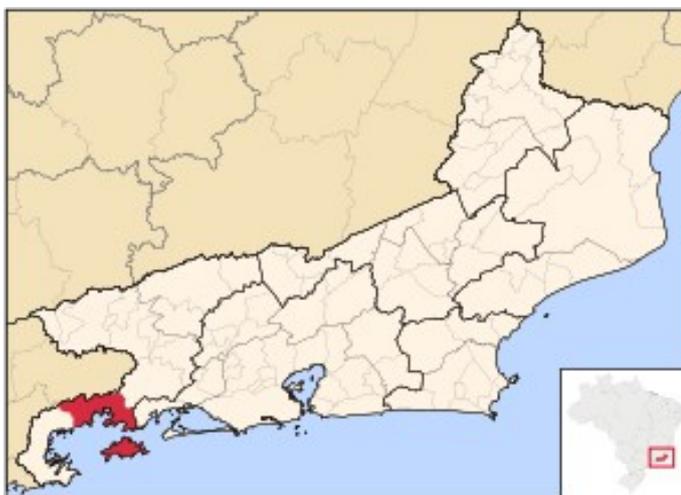
mundos acadêmicos tiveram amnésias coletivas para nunca perceber que o país foi, desde 1822, se estruturando nas bases de ações afirmativas e cotas exclusivamente para os brancos por mais de 150 anos. O preenchimento das vagas da administração pública e, sobretudo, as de maior prestígio e salários por indicação não confirmaria as políticas de ações afirmativas e de cotas? E, além disso nunca se deveria esquecer que o estado foi durante 66 anos (1822-1888) se estruturando com a mão de obra escrava. Isso foi uma política bem planejada para que, assim, as novas elites brasileiras pudessem assentar ideologicamente suas crenças da excepcionalidade divina e sacralizada da pessoa branca. E, finalmente, a “Lei do Boi” nas instituições universitárias para os filhos de fazendeiros. Somando tudo isso, vai ficando bem claro que as políticas afirmativas e cotas para os negros que levantaram tamanhos debates só foi uma novidade porque eram, e continuam sendo, políticas voltadas às pessoas negras, mas o Brasil sempre funcionou nas bases das mesmas políticas sem que tenham havido calorosos debates.

Somando-se todos os pontos levantados acima, obtemos como resultado uma escola que ainda falha ao atender de maneira adequada a população negra. No próximo capítulo, observaremos como isso se materializa nos dados objetivos relacionados à trajetória escolar – renitência e evasão – em seis escolas da rede municipal de Angra dos Reis.

2. Trajetória escolar e raça: um estudo de caso

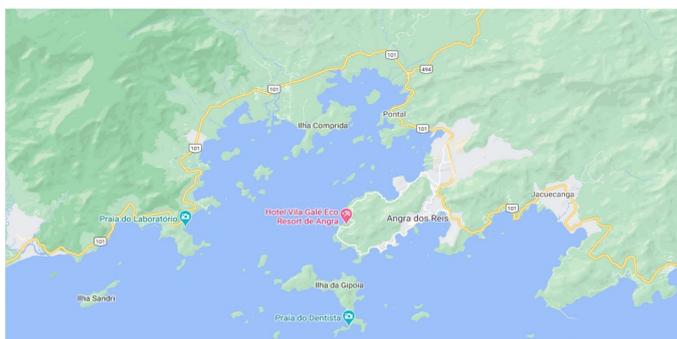
O município de Angra dos Reis localiza-se na região sul-fluminense, na sub-região conhecida como Costa Verde, entre a Serra da Bocaina e a Baía da Ilha Grande. Sua região central dista 156 quilômetros do centro da cidade do Rio de Janeiro, ligados diretamente pela rodovia BR-101, que corta o município de leste a oeste, quase sempre beirando o mar, num trajeto de cerca de 77 quilômetros entre os seus bairros limítrofes. Ao longo desta rodovia desenvolveram-se os principais núcleos populacionais do município.

Figura 1: Angra dos Reis no Estado do Rio de Janeiro



Fonte: Wikipedia

Figura 2: Angra dos Reis, seus principais núcleos populacionais e o traçado da Rodovia BR-101



JAPUÍBA

(Centro)

Fonte: Google Earth

Existe hoje, no município, três grandes parques: o Parque Nacional da Serra da Bocaina (com mais de 106 mil hectares, abrangendo ainda os municípios de Parati - RJ,

Areias - SP, Cunha - SP, São José do Barreiro - SP e Ubatuba - SP), o Parque Estadual Cunhambebe (com cerca de 38 mil hectares e abrangendo ainda as cidades de Mangaratiba, Rio Claro e Itaguaí) e o Parque Natural Municipal da Mata Atlântica (com uma área de 1,117 hectares), além de áreas de proteção ambiental e reservas. Tais parques e reservas foram criados a partir da década de 1970 e englobam áreas territoriais e marítimas, sendo uma das maiores reservas de Mata Atlântica do estado do Rio de Janeiro. A baía da Ilha Grande também tem grande importância ecológica, sendo o habitat de centenas de espécies em suas enseadas, manguezais, recifes e costeiras.

A história de Angra dos Reis, enquanto núcleo de colonização portuguesa, remonta ao início do século XVI, quando as primeiras missões de reconhecimento do litoral foram enviadas pelos portugueses. No ano de 1502, a região foi alcançada por Gaspar de Lemos, que a nomeou Angra dos Reis por conta da geografia e da data em que aqui chegou. A região, que era ocupada originalmente por indígenas da etnia tamoios, só foi ter estabelecido um núcleo de colonização portuguesa em meados do século XVI, sendo reconhecido como freguesia em 1593, e elevada à categoria de vila em 1608, com a denominação de Vila dos Reis Magos da Ilha Grande.

A partir deste núcleo de colonização inicial, a comunidade vivenciou diferentes momentos econômicos, especialmente durante o século XX. Enquanto, por mais de três séculos, a economia local girou em torno da agricultura – grandes lavouras açucareiras e agricultura de subsistência – e da pesca artesanal, a partir de meados do século XX, o município foi palco de uma série de investimentos que modificaram radicalmente sua estrutura sócio-econômica e, também, a densidade populacional.

Já na segunda década do século XX, o Governo Federal construiu o edifício que abriga atualmente o Colégio Naval – e que chegou a abrigar a Escola Naval nos seus primeiros anos³². Na década de 1930, a cidade volta a ter uma importante atividade portuária, após a reconstrução do porto e da inauguração da estrada de ferro, que a ligava aos estados de Minas Gerais, São Paulo e Goiás. Nos anos 1940, foi construída a Estrada Angra-Getulândia, que liga os municípios de Angra e Rio Claro, ao longo da qual se estabeleceram, com o decorrer dos anos, os maiores núcleos populacionais da cidade.

Nos anos 1960, teve início a construção do estaleiro Verolme, que foi um dos maiores e mais produtivos estaleiros do país. Na década seguinte, iniciou-se a construção das usinas

³² O Colégio Naval funciona em nível de Ensino Médio, preparando os alunos que formarão o Corpo de Aspirantes da Escola Naval, que, por sua vez, forma os oficiais da Marinha brasileira. Entre as décadas de 1920 e 1940, a estrutura foi utilizada pela Marinha como Escola de Grumetes. Informações retiradas da página <<<https://www.marinha.mil.br/cn/historico>>>, acessada no dia 15/02/2020.

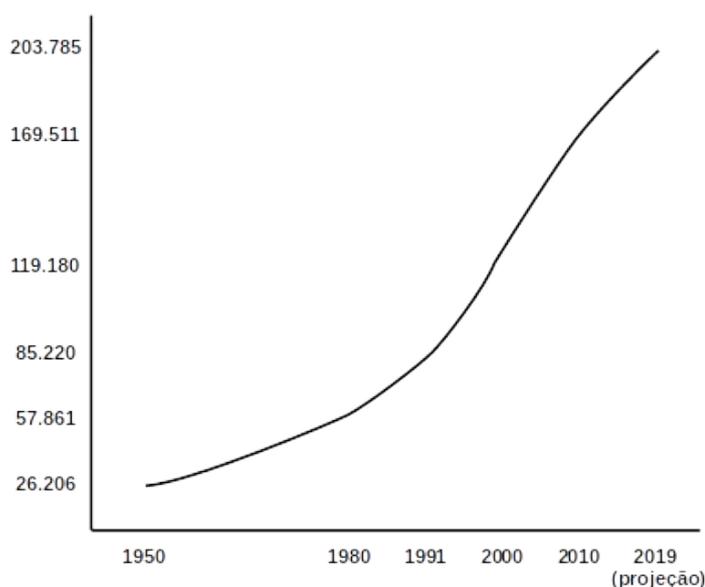
nucleares Angra 1 e Angra 2, no distrito de Mambucaba. As obras perduraram por pouco mais de duas décadas, tendo sido concluídas em 1982 e 2001, respectivamente. Ainda na década de 1970 inicia-se a construção do Terminal da Baía da Ilha Grande – TEBIG, terminal de transbordo de petróleo operado pela Transpetro, subsidiária da Petrobrás. Em 2010, iniciou-se, também no distrito de Mambucaba, a construção da usina de Angra 3, ainda inconclusa.

Concomitantemente a esses grandes investimentos, que elevaram consideravelmente o nível de importância e relevância econômica da cidade de Angra dos Reis no cenário regional e nacional, foi construída, ainda na década de 1970, a Rodovia Rio-Santos – trecho da BR-101 que liga a cidade do Rio de Janeiro à cidade de Santos –, tornando-se a principal ligação entre a cidade de Angra dos Reis e a capital fluminense, diminuindo o tempo de viagem entre as cidades em cerca de 2 horas. Como já dito anteriormente, esta rodovia é o principal eixo viário da cidade, conectando praticamente todos os seus bairros. Antes de sua construção, os habitantes de bairros mais distantes acessavam o centro da cidade somente por pequenos barcos e canoas.

Após a construção da Rodovia Rio-Santos, Angra dos Reis, assim como outras cidades da região, passou a atrair também investimentos privados no setor turístico. Hotéis, resorts, marinas e condomínios de luxo foram instalados, aproveitando-se das belezas naturais ímpares da região, e provocando grandes impactos sócio-econômicos e ambientais. A maior parte das comunidades caiçaras, tanto da área continental, quanto da insular, acabou não resistindo ao assédio da especulação imobiliária e perderam suas terras juntamente com sua identidade, indo, em sua maioria, ocupar os morros que circundam o centro da cidade e regiões próximas.

Ao observarmos os dados referentes ao crescimento populacional da cidade nos últimos 70 anos, podemos ter uma boa impressão do impacto que a mudança do paradigma econômico local promoveu na cidade. Segue o gráfico com informações produzidas pelo IBGE:

Gráfico 1: Evolução populacional – Angra dos Reis (1950 – 2019)³³



Fonte: Do autor, 2020.

Como podemos observar, nos últimos 70 anos a cidade passou de uma população de 26.206 habitantes para mais de 200 mil, de acordo com as projeções do IBGE; um crescimento populacional de mais de 677%. A título de comparação, no mesmo período, o Brasil alcançou um crescimento populacional de cerca de 304%³⁴, enquanto que o estado do Rio de Janeiro obteve crescimento populacional pouco maior que 269%³⁵.

Tal crescimento, que por si só já promoveria graves impactos sociais em quaisquer cidades do mundo, não foi acompanhado de políticas públicas de habitação e oferta de outros serviços públicos de maneira adequada a atender a todas as camadas da população de forma igualitária. O resultado foi o crescimento desordenado pelos morros e encostas da região central da cidade e, posteriormente, dos bairros mais periféricos, assim como a defasagem na

³³ Os dados dispostos neste gráfico foram obtidos no portal do IBGE, referentes aos censos demográficos realizados em seus respectivos anos (à exceção o ano de 2019, que se trata de uma projeção feita pelo mesmo Instituto). Seguem os links:

<<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/67/cd_1950_v1_br.pdf>> p. 193;

<<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/72/cd_1980_v1_t4_n18_rj.pdf>> p. 102;

<<<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv22894.pdf>>> p. 73;

<<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/308/cd_2000_v7.pdf>> p. 169;

<<<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv49230.pdf>>> p. 177;

<<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/angra-dos-reis/panorama>>>; todos acessados no dia 09/02/2020.

³⁴ Cálculo realizado a partir de dados obtidos em

<<<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?=&t=series-historicas>>> e <<<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados>>>, acessados em 10/02/2020.

³⁵ Cálculo realizado a partir de dados obtidos em

<<<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?=&t=series-historicas>>> e <<<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj.html>>>, acessados em 10/02/2020.

oferta de creches e escolas, postos de saúde e hospitais, saneamento básico, e outros. Um dos resultados mais dramáticos da falta de políticas públicas adequadas ocorreu há cerca de 10 anos, quando centenas de pessoas morreram em decorrência de deslizamentos de terra na região central da cidade e na Ilha Grande.

O bairro escolhido como foco para esta pesquisa é a Japuíba. Embora seja localizado apenas a cerca de sete quilômetros do centro da cidade, e sendo uma das maiores e mais antigas áreas de ocupação da cidade, a Japuíba é um bairro estigmatizado pela pobreza e violência a ela associadas.

Originalmente, a área em que se localiza o bairro era uma fazenda de cana de açúcar. Após o encerramento das atividades da fazenda e a venda de parte de suas terras, a região, inicialmente ocupada por trabalhadores rurais, passou a ser ocupada também por trabalhadores que migraram para a cidade atraídos pelos empregos gerados pelos investimentos e obras públicas. A partir do fim da década de 1970, com o crescimento da ocupação da região e com a valorização econômica da cidade, iniciou-se um grande conflito pela posse das terras na Japuíba, envolvendo duas grandes empresas e os milhares de habitantes. Sem contar com o arbítrio ou mero apoio do governo local, à época controlado pelos militares devido ao fato de a cidade ser considerada área de “segurança nacional”, a população local organizou-se e, unida, resistiu às investidas, por vezes violentas, das empresas, a fim de cumprirem ordens de reintegração de posse. Contando apenas com o apoio de entidades da sociedade civil, como a Comissão Pastoral da Terra e a Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Rio de Janeiro, os moradores da região fundaram a Associação de Moradores da Japuíba e Adjacências – a primeira associação de moradores da cidade – e, após muita pressão política, saíram-se naquele momento vitoriosos. Ainda hoje, porém, uma boa parte dos moradores da região não possui sequer o documento de posse de suas residências.

Em poucas décadas, a região da “Grande Japuíba”, composta pela Japuíba e outros bairros menores que cresceram em seu entorno, tornou-se a mais populosa da cidade. Para lá, afluíram pessoas oriundas de comunidades tradicionais – caiçaras, quilombola e indígena – do município, assim como migrantes de outras regiões do país, especialmente do nordeste³⁶, proporcionando ao bairro o desenvolvimento de uma identidade cultural e étnica marcada pela diversidade, além da luta pelo direito à moradia.

³⁶ Em dez anos trabalhando em escolas situadas no bairro, pude perceber, em pequenas pesquisas realizadas com os alunos em sala, o tamanho considerável da influência nordestina na composição dos habitantes locais.

Por ser uma das regiões da cidade mais afetadas pelas políticas públicas, ou a falta delas, a área da grande Japuíba acabou desenvolvendo-se, também, com acentuada desigualdade. Enquanto em algumas localidades percebemos uma ocupação mais ordenada, sendo loteadas e vendidas para famílias de classe média – normalmente servidores públicos ou profissionais liberais –, em outras verificamos a existência de verdadeiros bolsões de pobreza e miséria, com famílias que, diante da falta de emprego, ainda tiram seu sustento do resto de mangue que ainda existe na região e dos programas sociais governamentais, vivendo em situação de grande vulnerabilidade social. Nessa realidade, o tráfico de drogas assume um papel decisivo na vida de adolescentes e jovens expostos, desde a infância, à miséria, à violência, à indignidade.

Assim, nas escolas públicas da região, podemos observar a presença de crianças e adolescentes de diferentes realidades sociais e culturais, além da diversidade racial. Infelizmente, tal realidade acaba criando um cenário propício para o desenvolvimento de tensões sociais e raciais entre os estudantes, que reproduzem no microcosmo da escola o preconceito e o racismo que apreendem de nossa sociedade. Obviamente, este cenário escolar estaria incompleto se não mencionarmos os outros participantes desta trama: os professores e outros funcionários e o próprio currículo, todos também carregados, em menor ou maior grau, com o racismo e o elitismo que infesta nossa cultura.

Diante dessa realidade, creio ser relevante – e, mesmo, necessário – o questionamento: até que ponto o racismo presente nas escolas é capaz de prejudicar a trajetória escolar de crianças e adolescentes negras? Que tipo de evidências a respeito podemos coletar?

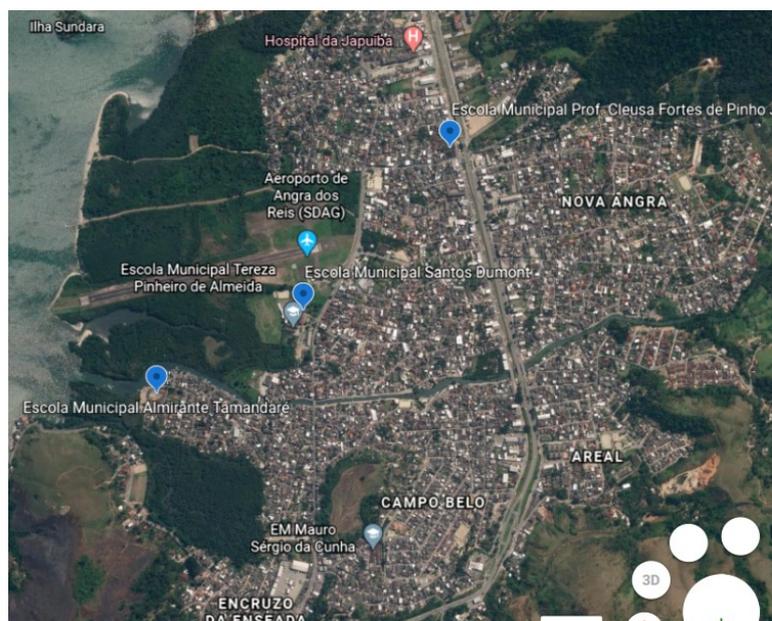
Embora a região da grande Japuíba seja marcada por uma desigualdade econômica considerável, as escolas públicas da região atendem a um perfil familiar não tão desigual assim, pois a região também possui uma oferta razoável de escolas privadas, nas quais as famílias com poder aquisitivo um pouco maior buscam atendimento. Assim, acredito que as escolas públicas da região ofereçam condições favoráveis para a realização de um levantamento que busque identificar o componente racial como uma chave de explicação para o sucesso ou fracasso escolar.

Foi realizado, portanto, um levantamento de dados empíricos acerca da trajetória escolar dos estudantes atendidos pelas seis principais escolas públicas municipais da região. Utilizei como referência a cor/raça informadas nas fichas de matrículas dos estudantes e analisarei suas trajetórias ao longo de um período de nove anos (2010-2018), que equivale à

duração do Ensino Fundamental³⁷. Após o levantamento, pudemos comparar as trajetórias à luz do corte racial e, possivelmente, identificar algum padrão que indique uma trajetória escolar mais acidentada a partir do componente racial.

As escolas em que realizei o levantamento foram escolhidas por serem as maiores em termos de número de alunos matriculados e por estarem espalhadas por diferentes pontos da Grande Japuíba.

Figura 3: A “grande Japuíba” e as escolas pesquisadas



Fonte: Google Earth

A Escola Municipal Almirante Tamandaré foi fundada em 1982 e atende a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; a Escola Municipal Manoel Ramos foi fundada em 2009 e atende a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; a Escola Municipal Mauro Sérgio da Cunha foi fundada em 1996 e atende a Educação Infantil e Ensino Fundamental; a Escola Municipal Prof. Cleusa Fortes de Pinho Jordão foi criada em 1988 e atende os Anos Finais do Ensino Fundamental, Regular Noturno e Educação de Jovens e Adultos; a Escola Municipal Santos Dumont foi criada em 1972 e atende os Anos Iniciais do

³⁷ Ao longo deste período de tempo, percebeu-se uma diminuição significativa no número de matrículas em que o campo “Raça/cor” era “Não declarada”, caindo de cerca de 25% no ano de 2010 para cerca de 4% no ano de 2018.

Ensino Fundamental; a Escola Municipal Tereza Pinheiro de Almeida foi criada em 1992 e atende o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.³⁸

Inicialmente, cabe trazer alguns dados totais acerca do público atendido pelas escolas escolhidas, nos anos inicial e final do período da pesquisa, a fim de traçar o seu perfil racial/étnico. Esta informação é necessária, pois nos permitirá comparar o percentual de alunos por raça/etnia que compõem a região com os percentuais de alunos com trajetória regular, renitentes e evadidos. Segue a tabela³⁹ com as informações recolhidas no ano de 2010:

Tabela 1: Público atendido pelas escolas em 2010
Quantitativo de estudantes por raça/cor (declaradas no ato da matrícula) – 2010

	Amarela	Branca	Indígena	Não declarada	Parda	Preta	Total
E.M. Alm. Tamandaré	2	151	1	138	129	14	435
E.M. Manoel Ramos		262		110	155	24	551
E.M. Mauro Sérgio da Cunha	1	322	2	292	178	20	815
E.M. Prof. Cleusa F. P. Jordão	1	196		568	120	12	897
E.M. Santos Dumont		174		85	116	18	393
E.M. Tereza P. de Almeida		267		358	146	13	784
Total (%)	4 (0,1)	1.372 (35,41)	3 (0,08)	1.551 (40,03)	844 (21,78)	101 (2,61)	3.875

Fonte: Do autor, 2020.

Nessa tabela, dois dados inter-relacionados saltam aos olhos: a grande quantidade de estudantes sem a declaração de raça/cor em sua matrícula, e o relativamente pequeno número de negros (pardos e pretos) matriculados. Como esta informação não é obrigatória para a matrícula, percebemos um alto percentual (40,03%) de estudantes matriculados sem tal registro, o que dificulta uma análise mais profunda desses números. Esse fato, juntamente com a baixa presença de pretos e pardos, evidencia, por sua vez, um outro quadro que afeta historicamente a população brasileira: a dificuldade em autoafirmar sua negritude.

³⁸ Informações coletadas no sistema digital da Secretaria de Educação, <<www.sectonline.com.br>> (acessado em 10/02/2020).

³⁹ Tabela montada a partir de dados recolhidos no sistema digital da Secretaria de Educação de Angra dos Reis, <<www.sectonline.com.br>> (acessado em 20/02/2020).

Num país que herdou um longo histórico (cerca de 300 anos) de movimento migratório forçado de negros africanos, e em que por esses mesmos três séculos foi o grupo populacional que mais afluía por nossos portos, país em que tal grupo racial ocupa, há séculos, suas mais diversas regiões, era de se esperar que dentre sua população total um percentual majoritário fosse composto por negros, mesmo com as políticas de incentivo à imigração europeia, verificada em fins do século XIX e início do século XX. No entanto, apenas no Censo de 2010 verificou-se um percentual maior de negros que de brancos em nossa sociedade. O que poderia explicar isso?

De acordo com dados da PNAD-C (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua), divulgados pelo IBGE em 2017, o percentual de brasileiros que se autodeclararam brancos teve uma queda de 5,15% entre 2012 e 2016, enquanto que, no mesmo período, o percentual dos que se autodeclararam pardos cresceu 3,09% e dos que se autodeclararam pretos cresceu 10,81%. Para a gerente da pesquisa do PNAD-C naquele ano, Maria Lucia Vieira, os dois fatores que explicariam tal evolução seriam a miscigenação e a maior autoafirmação da população negra:

“Há a tendência da miscigenação, ou seja, que a população se misture e o grupo pardo cresça. E, no caso do aumento da autodeclaração de pretos, tem um fator a mais: o reconhecimento da população negra em relação à própria cor, que faz mais pessoas se identificarem como pretas”⁴⁰

A maior afirmação da identidade negra é um fenômeno que vem se fortalecendo nas últimas décadas, no Brasil, significando uma mudança de paradigma social e cultural. No país que produziu, ao longo dos últimos séculos, dezenas de categorias raciais a fim de negar sua própria negritude – moreno, mulato e outros –, percebemos hoje um movimento consistente de autoafirmação em que os dados de autodeclaração, fornecidos ao IBGE, são apenas mais uma evidência. A atuação do movimento negro, dando visibilidade e promovendo a valorização da cultura e identidade negras, assim como as políticas de ação afirmativa implementadas ao longo das últimas duas décadas por diferentes entidades federativas, nos ajudam a compreender as origens de tal mudança.

⁴⁰ Os dados e a declaração foram publicados na página do IBGE (<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>), acessado em 20/01/2020.

Para quem trabalha nas escolas públicas do bairro aqui pesquisado, os percentuais de estudantes declarados brancos e pretos poderiam ser surpreendentes, se não fosse a realidade apontada acima. Assim, entendemos que os dados referentes ao ano de 2018 (ano final desta pesquisa), são capazes de ilustrar com menos distorção o perfil racial dos estudantes do bairro. Vejamos a tabela⁴¹ a seguir:

Tabela 2: Público atendido pelas escolas em 2018

Quantidade de estudantes por raça/cor (declaradas no ato da matrícula) – 2018

	Amarela	Branca	Indígena	Não declarada	Parda	Preta	Total
E.M. Alm. Tamandaré	1	130	2		75	17	225
E.M. Manoel Ramos	2	314		7	237	36	596
E.M. Mauro Sérgio da Cunha	1	294	1	40	252	38	626
E.M. Prof. Cleusa F. P. Jordão	1	316	2	16	342	62	739
E.M. Santos Dumont	5	459	1	1	388	73	927
E.M. Tereza P. de Almeida	2	463	1	53	501	58	1.078
Total (%)	12 (0,29)	1976 (47,15)	7 (0,17)	117 (2,79)	1795 (42,83)	284 (6,78)	4.191

Fonte: Do autor, 2020

Alguns dados comparativos que considero importante destacar: (1) o número total de estudantes atendidos por estas escolas cresceu 8,15%, passando de 3875 para 4191, confirmando a tendência de crescimento populacional da cidade referente ao período⁴²; (2) a diminuição no número de estudantes sem a declaração de cor/raça, caindo, de 40,03% em 2010, para 2,79% em 2018, o que ajuda a explicar o crescimento de todas as outras; (3) o percentual de estudantes declarados negros (pretos e pardos) ultrapassa o de estudantes declarados brancos (49,60% a 47,14%).

Esses dois levantamentos reafirmam a tendência nacional, apontada no relatório do PNAD-C em 2017, de maior autoafirmação da negritude em nossa sociedade. Embora seja possível que se argumente que tal crescimento das declarações “pardo” e “preto” possa ser

⁴¹ Tabela montada a partir de dados recolhidos no sistema digital da Secretaria de Educação de Angra dos Reis, <<www.sectonline.com.br>> (acessado em 20/02/2020).

⁴² Como vimos, a estimativa de crescimento da população de Angra dos Reis fornecida pelo IBGE para o período de 2010-2019 gira em torno de 20%. Neste período, porém, o maior crescimento populacional verificou-se nos bairros mais próximos ao complexo nuclear, por conta das obras de construção da usina Angra 3, que dista cerca de 39 quilômetros do bairro Japuiba.

resultado simplesmente da queda vertiginosa do número de “não declarados” (queda de 93,03%), os percentuais verificados na evolução dos três grandes grupos (“brancos”, “pardos” e “pretos”) demonstra que houve um crescimento muito maior dos declarados negros, do que os declarados brancos – enquanto o grupo declarado branco cresceu 33,15%, o grupo declarado pardo cresceu 96,65% e o declarado preto, 159,77%. Se fôssemos imaginar que os “não declarados” de 2010 compunham parcelas indiscriminadas da população, o crescimento dos três grupos deveria refletir os mesmos percentuais de distribuição verificados naquele ano, ou algo próximo.

Embora os percentuais, hoje, reflitam a realidade de autodeclaração racial pesquisadas pelo IBGE, é razoável acreditar que ainda não atingimos percentuais que expressem de maneira mais acurada o perfil real do brasileiro. Num exercício de verificação por amostragem – sem muitos critérios, apenas a título de curiosidade e com alguns estudantes com quem eu trabalhei ao longo de 2019 –, pude perceber que um número ainda significativo de alunos é declarado “branco” em suas fichas de matrícula, ainda que, dificilmente, seja assim identificado socialmente, ou mesmo se autoidentificasse (reforço aqui que a declaração da cor/raça dos estudantes é feita pelos responsáveis no ato da matrícula).

Após o levantamento acerca do perfil etnicorracial da população atendida pelas escolas pesquisadas, podemos começar a verificar a existência, ou não, de um padrão racial diferenciado nas trajetórias escolares. Acredito que uma boa forma de iniciarmos é verificando o percentual de estudantes negros e brancos que compunham o 9º Ano em 2018 e suas idades. A intenção é descobrir se os percentuais de estudantes nesse ano de escolaridade refletem a realidade etnicorracial geral de alunos atendidos por estas escolas, verificados na tabela anterior. Segue o levantamento⁴³:

⁴³ Dados recolhidos no sistema digital da Secretaria de Educação de Angra dos Reis, <<www.sectonline.com.br>> (acessado em 26/02/2020).

Tabela 3: Perfil etnicorracial dos alunos de 9º ano**Estudantes matriculados no 9º Ano em 2018**

(E.M. Mauro Sérgio da Cunha - E.M. Prof. Cleusa Jordão - E.M. Tereza Pinheiro de Almeida)

Idade	14		15		16		17		18		19		20		Total (%)
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%									
Amarela	1	1,56	1	0,82											2 (0,59)
Branca	35	54,69	55	45,08	27	33,75	23	45,1	3	20	2	50	1	100	146 (43,32)
Indígena							1	1,96							1 (0,29)
Não declarada	1	1,56	10	8,2	4	5			2	13,33					17 (5,04)
Parda	25	39,06	50	40,98	45	56,25	23	45,1	9	60	2	50			154 (45,69)
Preta	2	3,13	6	4,92	4	5	4	7,84	1	6,67					17 (5,04)
Total	64	18,99	122	36,2	80	23,74	51	15,13	15	4,45	4	1,19	1	0,3	337

Fonte: Do autor, 2020.

Podemos perceber por esta tabela que o percentual de estudantes matriculados no 9º Ano, em 2018, segue aproximadamente a mesma distribuição etnicorracial verificada no perfil geral dos estudantes atendidos em todos os anos de escolaridade pelas escolas do bairro no mesmo ano, o que pode sugerir uma trajetória escolar similar entre tais grupos. Ao analisarmos, porém, os dados relativos à idade, podemos observar distorções importantes.

Numa trajetória escolar retilínea, sem reprovações, os estudantes chegam ao 9º Ano de escolaridade com 14 ou 15 anos – dependendo do mês de aniversário. Na tabela, percebemos que o percentual de estudantes brancos com 14 anos é bem maior (54,69%), enquanto pardos (39,06%) e pretos (3,13%) têm percentuais menores relativos ao total. Com relação aos estudantes com 15 anos, a distorção diminui, porém, permanece (45,08%, 40,98% e 4,92%, respectivamente). Nota-se que, conforme a idade aumenta, também aumentam os percentuais de estudantes negros, o que indica uma trajetória escolar mais acidentada neste grupo.⁴⁴

A partir da indicação verificada na tabela anterior, procuramos mais evidências para embasar a interpretação formulada. Analisamos, então, os dados referentes aos números de promoções e retenções ao longo do período recortado por esta pesquisa, sempre levando em consideração o corte racial. Foi possível identificar um claro padrão no que tange a trajetória escolar de estudantes declarados negros e brancos:⁴⁵

⁴⁴ Cabe ressaltar que estudantes com 18 ou mais anos matriculados no ensino regular são, em geral, estudantes com necessidades educacionais especiais.

⁴⁵ Tabela montada a partir de dados recolhidos no sistema digital da Secretaria de Educação de Angra dos Reis, <<www.sectonline.com.br>> (acessado em 26/02/2020).

Tabela 4: Trajetória escolar dos estudantes**Percentual de promoção e retenção**

(E.M. Alm. Tamandaré - E.M. Manoel Ramos - E.M. Mauro Sérgio da Cunha - E.M. Prof. Cleusa Jordão - E.M. Santos Dumont - E.M. Tereza Pinheiro de Almeida)

	2010		2011		2012		2013		2014	
	Prom.	Ret.								
Branca	38,12	30,97	44,1	39,78	47,96	43,98	46,82	48,74	46,46	43,3
Negra	23,95	32,39	29,83	32,35	35,49	35,82	39,26	35,71	41,34	43,03
Nº total	2823	636	2900	646	2871	723	2937	798	2949	739
	2015		2016		2017		2018			
	Prom.	Ret.	Prom.	Ret.	Prom.	Ret.	Prom.	Ret.		
Branca	46,17	46,61	46,94	42,55	46,17	46,61	46,94	42,55		
Negra	44,72	43,54	45,24	47,42	44,72	43,54	45,24	47,42		
Nº total	2612	650	2595	658	2612	650	2595	658		

Fonte: Do autor, 2020.

As tabelas acima retratam os percentuais de promovidos e retidos entre os estudantes declarados brancos e negros (pretos e pardos), entre 2010 e 2018. Percebemos que persiste, nessa tabela, um padrão, no qual os estudantes brancos ocupam um percentual, dentre o total de aprovados, quase sempre superior ao percentual dentre o número de retidos; enquanto isso, os estudantes negros obedecem a um padrão inverso – as únicas exceções foram os anos de 2013 e 2015, ainda assim com diferenças pequenas.

Como vimos em momento anterior, os dados relativos à cor/raça estavam menos completos nos primeiros anos retratados na pesquisa. Temos, assim, percentuais que diferem consideravelmente do perfil etnicorracial real dos estudantes daquele período, nas escolas alvo da pesquisa. Tal distorção não nos impede, no entanto, de perceber o padrão, uma vez que não havia nenhum critério para o não preenchimento da informação acerca da cor/raça do estudante. Ainda que não seja confiável para traçar um perfil etnicorracial do grupo total de estudantes da região, ela pode nos servir de base para analisarmos a trajetória deste mesmo grupo. Mesmo nos últimos anos da pesquisa, quando o percentual de declaração de raça/cor já ultrapassava os 95%, continuamos a perceber o mesmo padrão de renitência, percentualmente, maior entre os estudantes negros.

Um dado que nos ajuda a compreender melhor a situação exposta nas tabelas acima é o percentual de alunos brancos e negros que estudaram nessas escolas, por ano. Já vimos que no ano de 2018, cerca de 47,15% dos estudantes eram declarados brancos; naquele ano,

enquanto seu percentual de promovidos foi superior (48,16%), o percentual de retidos foi inferior (43,95%). Embora os números não demonstrem uma desproporção monumental, é o fato de ela ocorrer sistematicamente que impede que deixemos de lado a influência etnicorracial em suas trajetórias. Para que possamos contemplar com mais clareza, segue a tabela⁴⁶ com os percentuais de alunos negros e brancos matriculados nas escolas pesquisadas entre 2010 e 2018:

Tabela 5: Alunos matriculados por cor/raça

Percentual de estudantes matriculados, por “cor/raça” (brancos e negros)

(E.M. Alm. Tamandaré - E.M. Manoel Ramos - E.M. Mauro Sérgio da Cunha -

E.M. Prof. Cleusa Jordão - E.M. Santos Dumont - E.M. Tereza Pinheiro de Almeida)

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Branca	35,41	41,96	46,34	47,35	46,23	46,19	46,06	45,53	47,15
Não declarada	40,03	28,5	18,7	15,06	12,99	10,38	9,1	6,55	2,79
Negros	24,39	29,34	34,76	37,43	40,62	43,21	44,51	47,54	49,61

Fonte: Do autor, 2020.

Nota-se que, novamente com exceção dos anos 2013 e 2015, em todos os outros anos o percentual de estudantes brancos matriculados é MENOR que o percentual de estudantes brancos promovidos, e MAIOR que o percentual de estudantes brancos retidos. Quanto aos estudantes negros, percebemos a tendência inversa em alguns anos, mas em outros o percentual de estudantes matriculados é menor tanto do percentual de promovidos quanto do percentual de retidos.

Os dados aqui analisados apontam para a existência de uma tendência de maior retenção entre estudantes declarados pretos ou pardos em comparação com estudantes declarados brancos. Ainda que outros fatores possam influenciar esse quadro – como desemprego, vulnerabilidade social e outros –, o corte racial permanece como chave importante para se interpretar a realidade escolar, especialmente ao observarmos tratar-se de uma comunidade periférica, sem grandes distinções socioeconômicas entre os estudantes atendidos pela rede pública. Reflexões acerca das práticas de racismo dentro do ambiente escolar são necessárias e urgentes para que se possa mitigar seus efeitos.

⁴⁶ Tabela montada a partir de dados recolhidos no sistema digital da Secretaria de Educação de Angra dos Reis, <<www.sectonline.com.br>> (acessado em 26/02/2020).

2.1 Outras evidências de racismo institucional na educação pública

Importa ressaltar outro importante dado que nos ajuda a perceber outra forma de operação do racismo institucional como marca indelével das políticas públicas voltadas para a educação: a baixa oferta de vagas no Ensino Médio dentro das regiões periféricas.

Como vimos, a região da Grande Japuíba é uma das mais densamente povoadas da cidade de Angra dos Reis, contando com Hospital, postos de saúde, creches, escolas – a maioria alvo de nosso estudo. Tem uma economia minimamente sustentável no setor terciário, com mercados e supermercados, farmácias, banco, restaurantes, entre outros, permitindo que boa parte de sua população trabalhe no próprio bairro. No último ano, foram entregues, na região, centenas de habitações populares vinculadas ao programa federal “Minha Casa, Minha Vida”, o que fez com que centenas de famílias de diversas regiões da cidade para lá confluíssem, aumentando significativamente o seu número de moradores.

É fato que a oferta de educação escolar pública na região vem aumentando nas últimas décadas⁴⁷, porém, o mesmo crescimento não se percebe na oferta do Ensino Médio. A região da Grande Japuíba, que de acordo com o Censo 2010 contava com uma população de 44.592 pessoas⁴⁸, conta apenas com um único colégio público ofertando o Ensino Médio: o CIEP 055 – João Gregório Galindo, localizado no Areal⁴⁹. O colégio conta atualmente com 10 turmas de Ensino Médio: duas de 1º Ano, duas de 2º Ano, duas de 3º Ano e quatro turmas na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) oferecidas no período noturno.

Um dos mais graves problemas vivenciados pelos moradores da Grande Japuíba é relacionado ao tráfico de entorpecentes. Várias regiões foram dominadas por diferentes facções do crime organizado ao longo dos anos, promovendo, juntamente com a política de combate ao crime organizado, implementada pela Secretaria de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro, um cotidiano de tiroteios, violência e mortes na região. Nos últimos anos, notabilizou-se a existência de grandes rivalidades entre as facções atuantes na Grande

⁴⁷ Na parte inicial deste capítulo foi informado as datas de inauguração das escolas analisadas. Cabe acrescentar que as escolas E.M. Mauro Sérgio da Cunha e E.M. Tereza Pinheiro de Almeida ofereciam inicialmente apenas os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, passando a oferecer também os Anos Finais apenas entre fins da década de 1990 e início da década de 2000.

⁴⁸ http://populacao.net.br/os-maiores-bairros-angra-dos-reis_rj.html (acessado em 10/06/2020). Os bairros aqui considerados como pertencentes à “Grande Japuíba” são: Campo Belo, Belém, Nova Angra, Aeroporto, Japuíba, Areal, Encruzo, Praia da Ribeira, Banqueta e Gambôa do Belém.

⁴⁹ A título de comparação, o Centro da cidade, historicamente ocupado pelas camadas médias do município, possui três grandes colégios estaduais, com oferta de Ensino Médio, há décadas. Em uma caminhada de menos de um quilômetro é possível passar pelos três.

Japuíba, inclusive com a ocorrência de assassinatos e espancamentos, fato que na prática impede o livre trânsito entre os moradores por todas as localidades.

A grande maioria dos estudantes da Grande Japuíba, portanto, é obrigada a buscar a continuidade em seus estudos – ressalte-se a continuidade ainda na Educação Básica– em bairros mais distantes, sendo necessária a utilização de transportes coletivos. Embora a lei determine a gratuidade no transporte para estudantes da rede pública, é evidente que tal necessidade de deslocamento, especialmente diante de uma realidade marcada por diferentes formas de violência e de diferentes situações econômicas, implique em mais um obstáculo a ser superado por esta população.

Como podemos apurar, diante do que foi exposto nas tabelas dispostas anteriormente neste capítulo, a evasão escolar ainda é um dos grandes desafios a serem superados pelas políticas públicas. Ações como transporte gratuito, PNL D, Bolsa-Família, para citar algumas delas, embora tenham promovido uma diminuição deste problema, ele ainda persiste. É no mínimo razoável concluir que a ausência da oferta de Ensino Médio nas regiões periféricas contribui negativamente para o enfrentamento desse problema.

De acordo com o Censo da Educação Básica 2019 – Resumo Técnico do Estado do Rio de Janeiro⁵⁰, estudo produzido pelo INEP, o número de matrículas no Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro, em 2019 foi **1,4% menor** que o registrado em 2015, o que representa, em número absoluto, um total de **15.864 matrículas a menos** no Ensino Médio. Junte-se a isso o fato de que a população deste estado permanece em curva de crescimento – de acordo com o IBGE⁵¹, a população do Estado do Rio de Janeiro cresceu cerca de 7,97% entre 2010 e 2019 –, especialmente dentre as camadas mais pobres e vulneráveis, e temos uma imagem mais nítida do problema. Embora os limites impostos a esse trabalho não nos permitam aprofundar em tais dados, acredito não haver dúvidas quanto ao perfil da população que ainda vem sendo alvo de políticas públicas excludentes e, por que não, racistas.

⁵⁰ <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Resumo+T%C3%A9cnico+do+Estado+do+Rio+de+Janeiro+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%AAsica+2019/6036228a-dd2d-4f98-ae9e-80a6cbf6c933?version=1.0>

⁵¹ <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/panorama> (acessado em 10/06/2020)

3 “Histórias Escondidas”

Ao participar do curso de Mestrado Profissional no Ensino de História, somos estimulados a desenvolver um produto pedagógico voltado para o ensino de História. Tal produto pode, ou não, ser o foco principal da dissertação e, no caso específico do trabalho aqui apresentado, o produto foi desenvolvido de maneira a dialogar com o tema da pesquisa produzida.

O projeto elaborado⁵², chamado “Histórias Escondidas”, foi pensado, principalmente, a partir das reflexões propostas por Verena Alberti, em seu artigo *Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira*⁵³.

Tendo por base a construção de uma pedagogia que busque desafiar o racismo – uma educação antirracista –, Alberti defende, em seu artigo, a utilização da história das relações raciais como abordagem mais apropriada para se discutir o tema. A autora argumenta que, desta forma, torna-se possível compreender como se estabeleceram as posições sociais racializadas dentro da sociedade em questão e, com isso, compreender também as correntes relações entre esses grupos, entre si e perante as instituições. Além disso, tal abordagem nos permitiria fugir daquilo que chama de “armadilhas muitas vezes paralisantes da essencialização” (ALBERTI, 2013, p. 35), armadilhas essas lançadas, muitas vezes, por um discurso de resgate identitário purista ou idealizado, que pouco contribui para a compreensão da pluralidade de vivências e experiências construídas ao longo do tempo.

Enquadrado dentro dos chamados “temas sensíveis” – temas abordados em sala de aula que podem provocar algum tipo de desconforto aos estudantes, devido à proximidade com sua realidade –, o racismo e as relações raciais exigem, sobretudo, cuidado e sensibilidade do professor. Cuidado para evitar as simplificações e reducionismos, capazes de reforçar, ao invés de desconstruir, estigmas e estereótipos racistas – como a ideia de inferioridade/superioridade racial, a vitimização e outros –, e sensibilidade para inserir e conduzir as discussões, sem produzir ou ampliar traumas ou sentimentos indesejáveis.

Desta forma, Alberti aponta como um dos principais alvos da abordagem, a desconstrução da visão historicamente homogeneizada sobre o que era/é ser negro no Brasil. Costumeiramente trabalhada nos livros didáticos de maneira unidimensional – escravizados, vítimas de violência, submetidos –, a identidade negra acaba sendo contaminada por essa

⁵² Por conta de uma série de imprevistos ocorridos entre outubro e dezembro de 2019, o projeto começou a ser implementado com quatro turmas, mas não pôde ser concluído.

⁵³ Publicado em Pereira e Monteiro (orgs.) (2013).

construção, gerando incômodo e mesmo recusa em muitos estudantes negros, que acabam sentindo-se expostos e estigmatizados. Abordar as relações raciais de maneira simplificada e sem a devida historicização é, sob essa perspectiva, potencialmente tão prejudicial quanto deixar de abordá-la. A autora sugere, então, que a abordagem deve priorizar a busca pela diversidade das experiências de ser negro no Brasil, além da devida historicização acerca das relações de trabalho, compreendendo a escravidão como a principal fonte do estigma historicamente construído.

A autora defende, ainda, a utilização do que chama de “fontes efetivas” (ALBERTI, 2013, p. 39), ao se trabalhar o assunto em sala de aula. Dados frios ou textos historiográficos secos costumam ter menos apelo – e, com isso, produzir menos sentido – aos estudantes, podendo acarretar a não compreensão da dimensão dos próprios. Assim, Alberti defende a utilização de fontes primárias e secundárias, priorizando uma abordagem multifacetada da realidade estudada, conferindo profundidade e significado ao trabalho.

O projeto “Histórias Escondidas” é uma proposta que tem como objetivos gerais a visibilização social positiva do negro e a desconstrução da visão homogeneizante e estereotipada construída historicamente acerca da população negra. Seus objetivos específicos são: apresentar a biografia de personagens negras significativas para a sociedade brasileira; promover o reconhecimento do negro enquanto agentes sociais ativos; reconhecer a presença destacada do negro em diferentes atividades econômicas e culturais; compreender a importância histórica – econômica, social e cultural – do negro como parte da sociedade brasileira; reconhecer a importância que determinados indivíduos ou ações individuais podem ter em nossa trajetória, pessoal ou comunitária; identificar o impacto que pressões sociais – como o racismo, o machismo, a pobreza, entre outros – podem exercer sobre nossa vida; reconhecermo-nos como agentes de nossa história; estimular o pensamento prospectivo; compreender e utilizar métodos de pesquisa.

Idealizado como uma forma de questionar e desconstruir alguns dos principais elementos de propagação do racismo em nossa cultura, enquanto promove o conhecimento acerca da trajetória social do negro em nossa sociedade, o projeto “Histórias Escondidas” busca construir, junto aos estudantes, a noção de protagonismo, tanto o ato de reconhecê-lo quanto de assumi-lo. Como, por exemplo, reconhecer o protagonismo da população negra na conquista de direitos, assim como assumir o protagonismo de sua própria história pessoal. Assim, esse projeto tem como um de seus principais fundamentos metodológicos a

participação decisiva dos estudantes na pesquisa e compartilhamento das informações utilizadas.

O projeto não foi pensado para ser aplicado em um ano de escolaridade específico, pois sua temática não se vincula diretamente a um conteúdo programático. Sua aplicação é, portanto, mais adequada como desenvolvimento de projetos com temas transversais – embora não haja, creio, um impeditivo a ser trabalhado como parte do currículo tradicional. Assim, mais importante que o ano de escolaridade é a idade dos educandos. Por se tratar de reflexões um pouco mais profundas acerca das relações raciais, no Brasil – e também acabe tratando transversalmente das relações de gênero –, torna-se mais adequado o trabalho com estudantes um pouco mais amadurecidos. Assim, penso como ideal sua utilização em turmas de nono ano ou em turmas com perfil de maior distorção idade-ano de escolaridade.

Dividi o projeto em três etapas distintas, que podem, ou não, serem aplicadas em sequência. Cada etapa possui foco e dinâmica diferenciados, ainda que suas temáticas e objetivos sejam complementares. Em cada etapa, os estudantes serão estimulados a refletirem acerca da invisibilização, do protagonismo e de questões que permeiam as relações entre os indivíduos em uma sociedade como a nossa – como a classe, o gênero e, especialmente, a raça. Tais reflexões partem de uma perspectiva mais ampla, acerca de figuras de projeção nacional, para terminar em um olhar mais íntimo para a sua própria trajetória individual.

3.1 Primeira etapa: conhecimento

A primeira etapa do projeto tem como principal objetivo apresentar aos estudantes as biografias de personagens negras de nossa história, que alcançaram, de algum modo, destaque em suas atividades, seja em nível nacional ou regional. A seleção priorizou indivíduos que se destacaram em atividades que não são comumente relacionadas aos negros, por conta do racismo estrutural que permeia nossa cultura. Em áreas como esportes e artes não temos dificuldade em reconhecer a presença de negros e negras em posições de destaque, porém profissões e atividades ditas mais “cerebrais”, em geral que exigem formação acadêmica, dificilmente são vistas no senso comum como áreas em que pessoas negras possam tornar-se referência ou alcançar algum destaque – e aqui vemos o resquício do velho discurso sobre as “características e aptidões das raças humanas” criado séculos atrás e empacotado e vendido por Carlos Lineu. Ainda que não deva existir uma hierarquia entre tais atividades, todas igualmente relevantes e importantes em termos culturais e sociais, menos desejável ainda é

vê-las – quaisquer que sejam – atreladas a apenas (ou inacessível a) um determinado grupo social, seja por critérios etnicorraciais, sociais, de gênero e outros.

Neste ponto, a ideia é que, ao dar visibilidade a indivíduos negros que se destacaram em áreas culturalmente vistas como “brancas” (ou “não-negras”, uma vez que orientais também são, hoje, atrelados a tais atividades), podemos iniciar um processo de desconstrução da visão homogeneizante acerca do negro. Para além, fugir destes estereótipos significa também compor um quadro mais acurado acerca do próprio passado. Por exemplo, se formos perguntar a estudantes recém-saídos do ensino fundamental ou médio sobre o papel dos negros na resistência à escravidão, certamente a imensa maioria iria apontar somente os quilombos ou movimentos políticos e politizados de contestação ou a resistência cultural, embora uma das formas de luta mais importantes no século XIX foi levada à cabo por intelectuais negros, seja nos tribunais ou na organização do movimento abolicionista.

O trabalho se inicia com uma pequena introdução acerca do tema, com duração de cerca de um tempo de aula. É estimulada uma discussão sobre a invisibilização que o racismo estrutural promove acerca da população negra em diversas áreas: capas de revistas, propagandas, personagens de filmes e novelas, profissionais do jornalismo televisivo. Também pode ser utilizado, como estratégia para abordar o tema da visão homogeneizada e estereotipada acerca da população negra, reportagens ou vídeos que tratem do assunto⁵⁴. Um experimento que também pode ser feito em sala é mostrar as fotos dos personagens escolhidos e questionar a turma acerca da possível profissão daquelas pessoas.

A dinâmica segue com a apresentação das personagens a serem trabalhadas. Selecionei as seguintes: Abdias do Nascimento, André Rebouças, Carolina Maria de Jesus, Enedina Marques da Silva, José do Patrocínio, Laudelina Campos de Melo, Luís Gama, Machado de Assis, Maria Firmina dos Reis e Milton Santos⁵⁵. Após uma pequena apresentação das personagens selecionadas, a turma é dividida em quatro grupos, ficando cada grupo responsável pela elaboração de uma pesquisa acerca da biografia de dois personagens escolhidas pelos próprios (os dois restantes podem ser excluídos ou sorteados entre os grupos). A pesquisa pode ser realizada na própria escola, utilizando-se o laboratório de informática ou celulares com acesso à internet disponibilizado, ao longo de três tempos de aula.

⁵⁴ Utilizei com algumas turmas um vídeo disponibilizado na plataforma YouTube que demonstra um experimento no qual profissionais de Recursos Humanos são apresentados a imagens de pessoas brancas e negras realizando as mesmas atividades, e deveriam dar sua opinião acerca do que eles viam. O vídeo pode ser acessado em https://www.youtube.com/watch?v=5F_atkP3pqs (acessado em 20/02/2020).

⁵⁵ Tanto os nomes escolhidos quanto a quantidade podem variar, desde que se mantenha o critério de serem personagens com algum destaque em suas áreas, e negras.

Como estratégia para estimular maior envolvimento dos estudantes com as biografias ali trabalhadas, é organizado um torneio de perguntas e respostas entre os grupos, com perguntas relativas às biografias. Assim, cada grupo terá de entregar, além das biografias pesquisadas, uma lista de cinco perguntas relativas à cada biografia pesquisada pelo grupo; as perguntas devem ser elaboradas com o cuidado de focar em questões centrais relacionadas aos biografados, que distingam suas trajetórias. As questões e as pesquisas são entregues ao professor, que editará as questões – essas serão as questões utilizadas na competição – e reproduzirá as pesquisas para serem compartilhadas entre os grupos. Os grupos receberão uma cópia de cada biografia produzida, e deverão estudá-las para a competição.

A competição em si pode ser organizada em diferentes formatos: estilo “Passa ou Repassa” ou “Show do Milhão”, com ou sem consulta, com ou sem premiação, dentre outros. O objetivo é fazer com que os estudantes se envolvam, e, como sabemos, jogos e competições podem ser ferramentas/estratégias educacionais excepcionais a fim de se alcançar tal objetivo.

Ao fim desta etapa do projeto, deverá ser produzido um mural com as fotos e um resumo da biografia de cada personagem estudado. Além de tornar o registro mais perene aos estudantes envolvidos, possibilita dar visibilidade às personagens perante o restante da escola, uma vez que as lutas das personagens escolhidas operavam no sentido de colocar o Brasil nos trilhos de uma sociedade mais inclusiva, e fornecer ao país os pilares de uma verdadeira democracia política.

3.2 Segunda etapa: reconhecimento

Nesta etapa do projeto, os estudantes serão orientados a realizar, ainda em grupos, uma pesquisa e um texto biográfico acerca de personagens locais que tenham alguma relevância em suas comunidades. Temos como objetivos principais a serem atingidos a conscientização acerca de diferentes formas de atuação social e seus impactos, o reconhecimento e visibilização de personagens protagonistas de movimentos capazes de atingir a vida de outros, a valorização da história local e da luta dos trabalhadores, além do envolvimento e a prática com trabalhos de pesquisa.

Embora essa etapa incorra na necessidade de um determinado histórico local, creio que possa ser aplicada, sem grandes dificuldades, na grande maioria das comunidades atendidas pelas escolas públicas. As buscas por informações em diferentes arquivos, as entrevistas, as estratégias de investigação podem tornar-se ferramentas interessantes para garantir o

envolvimento dos estudantes tanto com a história de sua comunidade quanto com o ato de pesquisar em si. O fato de se tratar de uma pesquisa biográfica permite, ainda, o desenvolvimento de uma empatia maior pelo objeto da pesquisa, o que é ainda mais benéfico.

O tema da invisibilidade social continua sendo o foco do projeto, porém, agora direcionado para a realidade local. Assim, ainda que não haja necessariamente o recorte racial, acredito que sua importância para esta discussão reside em permitir aos estudantes aplicarem na prática o olhar sensibilizado pela discussão anterior, além de permitir um mergulho pela história de sua comunidade.

O professor deve, então, iniciar a etapa com uma reflexão junto à turma sobre o tema – das finalidades políticas e ideológicas – da invisibilização; sobre como, na maioria das vezes, não percebemos histórias que se passam próximas a nós, apesar de nos impactarem indiretamente. Tal discussão leva também à reflexão sobre a atuação política individual e coletiva, e como isso permite à pessoas comuns tornarem-se protagonistas de ações e movimentos que extrapolam a esfera individual ou familiar – tornam-se protagonistas da história de sua comunidade.⁵⁶

Após a apresentação da proposta da etapa, os estudantes deverão separar-se, novamente em grupos, para a escolha e produção das biografias. Normalmente, essa etapa exige uma pesquisa sobre a história do bairro ou região, mas é importante lembrar aos estudantes que importa menos a amplitude do impacto das ações, que as iniciativas e conquistas em si, ainda que pequenas. Essa pesquisa inicial sobre a história do bairro pode, ou não, ser fornecida pelo professor, embora seja desejável que os estudantes a realizem.

Concomitantemente, o professor deverá fornecer, aos estudantes, orientações sobre como realizar uma pesquisa biográfica. Uma boa preparação deve ser feita a fim de evitar que a pesquisa se torne uma simples entrevista ou uma reprodução de pesquisas já realizadas. Deve-se estimular a busca por diferentes fontes, entrevistas e conversas com diferentes atores, a fim de garantir uma profundidade maior ao trabalho. O papel do professor nesta etapa é, sobretudo, orientar o trabalho de pesquisa, proporcionando também tempo e espaços adequados para a pesquisa, análise e produção do trabalho final – que pode ser escrito ou em formato de documentário.

Devido às particularidades desta etapa, seu tempo de execução pode variar, tanto de acordo com o acesso ao material para pesquisa, quanto com o envolvimento dos grupos no

⁵⁶ A discussão pode ser estimulada pela exibição documentário que aborde o tema da luta comunitária por direitos. Um exemplo é o documentário “Palmas” (<https://www.youtube.com/watch?v=yuXbEPQubD8>), que mostra a transformação vivida pela comunidade homônima, localizada em Fortaleza - CE, após seu despejo promovido pela especulação imobiliária.

trabalho. Ao final, os trabalhos podem ser compilados e transformados em um livreto sobre a história do bairro, sendo adicionado à biblioteca da escola.

3.3 Terceira etapa: autoconhecimento

A última etapa do projeto tende a ser a mais desafiadora. Após navegar pelas histórias invisibilizadas de personagens da história nacional e local, os estudantes são convidados a visualizar sua própria história por meio de uma reflexão individual acerca de sua trajetória escolar. Por fim, iremos incentivar os estudantes envolvidos a produzir um texto em formato autobiográfico.

O objetivo desta última etapa do projeto é que os estudantes possam reconhecer em suas trajetórias elementos que perpassaram outras biografias estudadas, elementos sociais e culturais, que por vezes atuam em nossas vidas nos forçando ou direcionando por caminhos que tomamos sem reflexão. Sendo as relações raciais um dos temas predominantes no projeto, é esperado que os estudantes sejam capazes de perceber, em suas trajetórias, alguns dos elementos que marcam tais relações em nossa sociedade.

Outro importante objetivo remete às indagações e planejamentos futuros. A expectativa é que, ao olhar para seu passado e os caminhos percorridos, os estudantes possam ampliar suas perspectivas acerca do seu estar no mundo, reconhecendo-se como sujeitos históricos. Assim, a partir do momento em que exercitamos a capacidade de refletir sobre nosso passado, desenvolvemos junto nossa capacidade de projetar nosso futuro. Para além, é sobre as bases de nossa história – nossa relação com o mundo exterior – que reconhecemos e reforçamos nossa própria identidade.

A introdução desta discussão com os estudantes é feita a partir da exibição do videoclipe da música “*Negro Drama*”⁵⁷, do grupo de rap Racionais MC’s. Grupo de rap formado no fim dos anos 80, na periferia da cidade de São Paulo, Racionais tem como principal objeto de suas poesias ritmadas a vida e as angústias da população negra e periférica diante de uma sociedade racista. A música “*Negro Drama*” é estruturada em dois momentos distintos, mas complementares: no primeiro, o poeta canta os tormentos, angústias e desafios vividos pelos negros de maneira generalizada; já no segundo, a letra desenvolve-se numa

⁵⁷ O videoclipe pode ser acessado aqui: <<https://www.youtube.com/watch?v=mrAT_xG-opk>>.

autobiografia do cantor Mano Brown – principal cantor e compositor da banda. Biografia essa também marcada pelos conflitos e angústias cantadas na primeira parte e que reflete a vida de boa parte da população negra no Brasil.

A exibição deste videoclipe cumpre o papel de estimular a reflexão acerca da marca do racismo na trajetória do negro em nossa sociedade, assim como apresenta aos estudantes um registro autobiográfico, na segunda parte da letra. O fato de ser uma canção conhecida de um famoso grupo de rap – conhecido e admirado pela maioria dos estudantes – permitirá ainda que os estudantes estabeleçam uma conexão ainda maior com o desafio a ser iniciado.

O direcionamento da autobiografia para a trajetória escolar justifica-se por se tratar do primeiro grande espaço de convivência das crianças com o mundo além das fronteiras e da proteção familiar. É, ainda, o primeiro contato sistemático delas com uma instituição estatal – o primeiro e, provavelmente, o mais duradouro –, o que torna a experiência ainda mais singular. Dialoga, também, com a necessidade de se levantar dados e informações acerca das experiências de racismo vivenciadas dentro de nossas escolas e, com isso, estimular reflexões e propor ações, junto ao corpo docente, de combate ao racismo no espaço escolar.

Nesta etapa, é importante que o estudante se sinta seguro e à vontade para construir seu texto, que pode, inclusive, ser registrado por outros meios que não a escrita. Portanto, é uma tarefa que pode ser realizada tanto no espaço da aula, quanto em outros momentos e espaços.

Por fim, como uma forma de registrar a atividade sem que os estudantes tenham de expor suas experiências, produzimos um mural retratando a “escola que queremos” e a “escola que não queremos”, em que os estudantes poderão contribuir com uma palavra para cada quadro, baseados, ou não, em suas biografias.

CONCLUSÃO

Gostaria de utilizar este momento para refletir e avaliar não somente a pesquisa aqui apresentada, mas toda a experiência que possibilitou o seu desenvolvimento: a participação no curso de Mestrado Profissional no Ensino de História (ProfHistória) e a experiência enquanto professor-pesquisador. Embora a discussão acerca dessa forma de atuação do professor já ocorra há algumas décadas (FAGUNDES, 2016), sabemos por experiência que a prática ordinária, na maioria das escolas públicas, ainda é caracterizada pela figura do professor tradicional, sobretudo em termos metodológicos. Nossa formação inicial e, principalmente, a precariedade da carreira e das condições de trabalho são os principais entraves, creio, para o desenvolvimento desta prática. Uma carreira desvalorizada e com cada vez menos prestígio social não é exatamente o ambiente mais favorável para o desenvolvimento de profissionais motivados e em busca de aperfeiçoamento.

Em dez anos de experiência na rede pública, tendo passado por três redes diferentes e por quase uma dezena de escolas, pude viver e/ou testemunhar um pouco de cada uma das mais variadas experiências possíveis de serem encontradas no chão da escola: dos olhares vívidos e cheios de expectativa de crianças de 11, 12 anos chegando ao 6º Ano e a uma nova fase da vida, às experiências de sofrimento e frustração que contribuíam para a gradual perda do interesse por aquele espaço cada vez mais sem sentido; de professores empolgados com o desenvolvimento de ações ou projetos capazes de promover a reconstrução, ainda que efêmera, do elo que une aquilo que para muitos já deveria ser algo mais parecido com um amálgama – a relação professor-aluno-aprendizagem –, a profissionais frustrados por se perceberem em becos sem saída, tanto dentro de sala, quanto dentro de suas carreiras, e toda uma zona cinzenta entre essas. Diante desta realidade, em que as amarras se alimentam de nosso próprio desespero, acredito que não gere espanto o quadro educacional ainda desanimador que verificamos ao observar os frios índices e estatísticas publicados por diferentes entidades⁵⁸.

Ao longo deste período, presenciei também alguns importantes, embora tímidos, esforços estatais que visavam o enfrentamento de alguns de nossos problemas principais⁵⁹.

⁵⁸ Como exemplos, podemos citar os dados referentes à alfabetização, à continuidade dos estudos, ao desempenho em exames nacionais (ENEM, Prova Brasil) e internacionais (PISA). Ver <<<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/12/escola-privada-coloca-o-dobro-de-alunos-no-ensino-superior-em-relacao-a-rede-publica.shtml>>>, acessado em 10/03/2020.

⁵⁹ Por exemplo, o Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), que financia projetos desenvolvidos pelas escolas; o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que disponibiliza recursos às escolas públicas de acordo com sua avaliação no IDEB, priorizando às de pior desempenho; o Mais Educação, que viabiliza a disponibilização de atividades educacionais aos estudantes no contraturno; a Lei 11.738/08 (Lei do Piso

Obviamente, em geral são todos importantes e imprescindíveis, uma vez que se trata de um problema extremamente complexo e multifacetado; no entanto, o incentivo à formação continuada dos profissionais da educação carrega um potencial transformador distinto, ao operar diretamente sobre aqueles que são os responsáveis diretos pela implementação das políticas educacionais.

Tema já bastante discutido, a deficiência na formação dos professores no Brasil resulta de uma série de fatores: histórico de distanciamento entre academia e escola, licenciaturas com pouco espaço para disciplinas e reflexões pedagógicas, aliadas ao baixo interesse dos graduandos pelas mesmas, dentre outros. Mal preparados, os profissionais que chegam às escolas tendem, majoritariamente, a reproduzir o modelo de educação formal com o qual tiveram contato ao longo de suas vidas escolares (BOURDIEU e PASSERON, 1992), um modelo de educação tradicional, surgido em um contexto social e cultural completamente diferente daquele de onde se originam os estudantes atendidos pela escola pública. Mais que isso, é possível percebermos uma grande dificuldade em simplesmente encontrar uma ideia razoavelmente uniforme acerca da razão de ser das escolas públicas, dentro de nossa sociedade – tal sensação de “falta de sentido” é ingrediente indispensável na produção de uma categoria profissional em crise⁶⁰.

Nenhuma transformação significativa em nosso quadro educacional pode ser realizada sem o enfrentamento desse problema, tanto no âmbito das licenciaturas, quanto nos milhares de professores que atendem hoje as redes públicas brasileiras. Assim, considero a criação, oferta e o incentivo à formação continuada de qualidade para nós, profissionais formados e já responsáveis pela educação escolar de milhões de crianças, que conhecem e convivem com os problemas e desafios de nossas escolas, um passo fundamental na investigação e busca por soluções e alternativas que qualifiquem o nosso sistema educacional.

Minha própria experiência no ProfHistória é um bom exemplo, creio, da potência transformadora inerente a esse programa. Percebi que, após dois anos decorridos de curso, tanto minha perspectiva educacional quanto minha prática amadureceram a partir de novas reflexões acerca da natureza de minha profissão – enquanto educador e enquanto professor de História – e do contato com outras experiências e estratégias de trabalho. E o mais importante: percebi realmente uma transformação positiva em meu fazer pedagógico.

Nacional do Magistério), que estabelece a remuneração mínima nacional aos membros do magistério, assim como estabelece o limite de 2/3 da carga horária para atividades em sala de aula; dentre outras.

⁶⁰ Ver <<<https://lunetas.com.br/saude-mental-pesquisas-apontam-o-adoecimento-de-professores/>>>, acessado em 12/03/2020. Em conversa privada que tive com um dos médicos da medicina do trabalho da Prefeitura Municipal de Angra dos Reis, ele me informou que cerca de metade dos atendimentos diários feitos na medicina do trabalho são a docentes, embora esses compreendam cerca de 1/4 dos servidores na ativa.

No momento em que me matriculei no ProfHistória, já contava cerca de dez anos de formado em licenciatura e bacharelado em História, e pouco mais de oito anos de trabalho na rede pública. Era, portanto, um professor já com certa experiência e, talvez por isso, já muito cheio de certezas, felizmente uma delas era da necessidade de aprofundar os estudos acerca dos temas que envolvem minha profissão. Enxergava, claramente, os problemas estruturais de nossa educação pública – falta de infraestrutura, de investimento, de profissionais qualificados, dentre outros –, assim como compreendia as críticas ao modelo de escola tradicional, ainda que de maneira genérica. Naquele momento, eu sabia quais eram os problemas e a quem deveria culpar, era “confortável”; porém, era um quadro incompleto.

Uma das primeiras e mais importantes reflexões que fui obrigado a realizar foi acerca da natureza da história enquanto fenômeno/objeto, enquanto ciência e enquanto disciplina escolar, algo que sinceramente nunca tinha me ocupado os pensamentos por muito tempo, nem durante a graduação. Não era exatamente uma questão de falta de conhecimento conceitual acerca do tema, mas certo descuido e, talvez, despreocupação com tais questões ao conceber e executar meus planejamentos, provavelmente causado tanto por uma deficiência durante minha formação – deficiência do curso e/ou minha enquanto estudante –, quanto pela desorganização e falta de estrutura das próprias redes/escolas em que atuei. Incrível como algo tão fundamental pôde e pode ser tão negligenciado na formação e na atuação profissional de um professor.

Conduzidos a uma prática irrefletida, acabamos por reproduzir em nossas aulas aquilo que nos foi entregue ao longo de nossa vida escolar – pouco importando se os professores tenham tentado “enviar” outra coisa – e a mantermo-nos prisioneiros/abrigados nos livros didáticos. Questões essenciais que deveriam nortear o planejamento anual das aulas de História – como o próprio objetivo de se estudar a história, ou que perspectivas historiográficas adotar, ou ainda que histórias trabalhar – acabam sendo, em geral, ignoradas, contribuindo para a continuidade de um modelo educacional bancário e uma perspectiva histórica acrítica.

A possibilidade de refletir novamente sobre a história, após alguns anos de experiência em sala de aula, foi, para mim, extremamente salutar, permitindo o reconhecimento da fragilidade teórica do trabalho que vinha desempenhando, assim como das armadilhas em que estava caindo. A clareza que temos ao traçar um planejamento acaba refletida na própria experiência vivida pelos estudantes, tornando-a mais significativa e capaz de explorar mais adequadamente o potencial tanto de estudantes em sua capacidade crítica, sua curiosidade e

criatividade, quanto da própria disciplina em promover uma leitura mais profunda de nossa realidade.

Obviamente, como educadores precisamos dedicar tanto atenção ao *que* vai ser trabalhado quanto ao *como* vai ser trabalhado, e, nesse ponto, o curso novamente permitiu e incentivou a fuga do lugar comum e a ampliação e qualificação de meu repertório. Como já mencionei anteriormente, minha formação, assim como a da grande maioria dos formados em minha época, infelizmente deixou muitas lacunas no que diz respeito à atuação profissional como professor, e isso se reflete, principalmente, creio, na forma de abordar os conteúdos de história com jovens, adolescentes e crianças. Aulas mais parecidas com palestras, enfadonhas, baseadas em memorização de conteúdos completamente desprovidos de significado para aqueles que são as figuras centrais de todo esse processo – os estudantes – ainda são uma triste realidade nas escolas brasileiras. Em minha visão, nossa principal fragilidade é relacionada ao método.

É perceptível que, nos últimos anos, têm crescido a preocupação com as abordagens nas aulas de História, num contexto de mudança de paradigma cultural, com a presença cada vez mais intensa das novas tecnologias de comunicação, especialmente dentre os mais jovens. Além disso, é cada vez mais nítido que o formato tradicional, pensado a partir de uma ótica burguesa – cultura, valores e experiências –, não se adequa à realidade que encontramos na escola pública, o que torna a leitura e reflexão sobre tal realidade, assim como o desenvolvimento de abordagens mais adequadas para o perfil de estudantes que atendemos em nossas escolas hoje, uma demanda prioritária.

Mesmo inseridos em uma engrenagem escolar antiga, que facilita e estimula uma prática didática e pedagógica reproduzida⁶¹, também podemos perceber muitas tentativas de ruptura partindo de diferentes profissionais nos ambientes escolares. Ainda que limitadas, são capazes de promover uma aprendizagem com significado, e os maiores desafios, a meu ver, residem em dois pontos básicos: a existência de infraestrutura adequada para o seu desenvolvimento, e a qualificação dos profissionais em conjunto com o compartilhamento cada vez maior das experiências positivas. Creio que, ao menos quanto ao segundo ponto, o ProfHistória é capaz de cumprir papel destacado.

Uma das reflexões essenciais que diferentes disciplinas cursadas no ProfHistória ajudaram a promover, diz respeito à utilização das fontes históricas em sala de aula. Obviamente, o trabalho com fontes no espaço escolar não é uma novidade, longe disso; no

⁶¹ Numa clara referência à tese defendida por Bourdieu em *A reprodução*.

entanto, acredito que, por motivos óbvios e já citados, o trabalho com fontes acaba sendo reduzido e, quando realizado, feito de maneira teleológica.

Se na grande maioria das vezes os professores têm de se limitar (ou limitam-se) à utilização dos livros didáticos, como principal ferramenta de trabalho, acaba ocorrendo à eterna repetição do modelo texto didático-ilustração-interpretação e, muitas vezes, esse modelo se repete mesmo em atividades concebidas pelos próprios educadores, sem a mediação de livros didáticos. Neste modelo, em geral os estudantes são expostos ao conteúdo trabalhado por um texto ou fala inicial que, de certa forma, resume os principais temas e conceitos a serem trabalhados. Em sequência, são apresentadas algumas evidências que sustentam a explanação inicial – normalmente uma fonte documental ou iconográfica, ou dados dispostos em uma tabela. Por fim, são aplicadas questões elaboradas para exercitar e avaliar a leitura e compreensão dos temas, conceitos e fontes trabalhadas. Esse modelo didático, tão comum e difundido, reflete claramente a “concepção bancária” de educação definida por Paulo Freire: uma dinâmica engessada e antidialógica, na qual o estudante é encarado como mero receptáculo de informações, e nela as fontes são utilizadas apenas de maneira ilustrativa, uma vez que sua leitura, e mesmo sua seleção, são dominadas e controladas pela interpretação e conclusão já expostas previamente (FREIRE, 1993). Ao fim e ao cabo, tornam-se meras ilustrações.

Reflexão presente e constante em todas as disciplinas voltadas para a prática pedagógica do curso – sua importância, métodos, seleção –, a utilização das fontes nas aulas de História é, creio, o eixo por meio do qual se pode desenvolver uma metodologia crítica para a construção não apenas do saber histórico, mas também, de uma “consciência histórica”⁶². Sendo aplicada a partir de uma perspectiva dialógica, ela permite e incentiva os estudantes a interpretar e reinterpretar o mundo a partir de sua visão, permeados pelas suas experiências e seus lugares de fala, descobrindo, exercitando e reafirmando suas palavras⁶³.

Ao longo do curso, pudemos aprofundar o conhecimento e trabalho com diferentes tipos de fontes históricas, por meio de diferentes disciplinas com enfoques específicos. Assim, ao trabalharmos com músicas, iconografia ou mesmo diferentes fontes documentais, nos foi permitido, não só tornar a refletir sobre o trabalho com diferentes fontes – metodologias, possibilidades – como pudemos fazê-lo, agora, com os olhos de educadores, o que faz toda a

⁶² De acordo com Rüsen, a consciência histórica implica não somente em conhecer o passado, mas em compreender a historicidade do presente e, com isso, antecipar o futuro. Ver Barom e Cerri (2012).

⁶³ Remete a Paulo Freire: palavra-ação. Palavra como ato criador; criar o mundo por meio das palavras; fazer parte do mundo, da história; neste ponto, sua interpretação/leitura do mundo/história o coloca como agente *neste* mundo/história.

diferença. Após dez anos de experiência como professor de História, o olhar que direciono ao trabalho mais comum de um historiador é, certamente, marcado pelos interesses e desafios que compõem a minha realidade profissional. Uma fonte histórica não é mais somente um meio para obter informações sobre o passado, mas também, uma ferramenta que concede a um estudante a possibilidade de expandir seu olhar sobre o mundo que o cerca.

Em cada uma das disciplinas fomos estimulados a criar diferentes estratégias didáticas utilizando os conhecimentos e discussões compartilhados durante as aulas, obviamente, algo essencial neste tipo de curso. Compartilhamos, com isso, não apenas experiências e reflexões, mas também nossa potência criativa; mais que isso: as estimulamos. Como resultado, o curso avança positivamente sobre um dos aspectos mais complexos e nocivos do trabalho do educador: o isolamento.

O isolamento a que me refiro diz respeito às reflexões sobre nossas práticas pedagógicas e os desafios que enfrentamos como professores; um isolamento didático. Por nos encontrarmos comumente fragilizados diante da realidade profissional em que estamos inseridos – desgaste psicológico, dúvidas, falta de reconhecimento e de perspectiva de melhora, sensação de fracasso ou indiferença quanto ao seu trabalho, dentre outras causas –, o isolamento na sala de aula acaba sendo um confortável refúgio, mas que dificulta a construção de vias de escape.

Talvez como sintoma de uma sociedade e cultura cada vez mais individualistas e competitivas, é cada vez mais difícil expor dúvidas e fraquezas diante de colegas; um mundo cada vez mais marcado por fachadas que escondem as verdadeiras pessoas. Embora a solução desse problema esteja muito distante, acredito que o curso permite o seu enfrentamento, criando redes de compartilhamento de experiências, ideias e reflexões, redes essas onde os profissionais possam se sentir mais seguros – por se tratar de um ambiente não tão pessoal para o professor, como costuma ser o ambiente escolar⁶⁴ – para expor suas angústias e buscar e compartilhar experiências positivas.

A que considero ter sido, no entanto, a experiência mais potencialmente transformadora, possibilitada pelo ProfHistória, foi o trabalho de pesquisa realizado para esta dissertação. Não apenas pelo fato de realizar uma pesquisa em si – o que já seria marcante, naturalmente, pois se trata de algo que fez parte de nossa formação e, no entanto,

⁶⁴ Aspecto cultural já amplamente discutido na sociologia brasileira (de Sérgio Buarque de Holanda a Roberto Da Matta), as relações interpessoais no ambiente de trabalho no Brasil costumam ser marcadas pela informalidade e pessoalidade. No caso dos professores, acredito que esta tendência é mais acentuada devido a algumas características mais peculiares de nossa profissão: tempo de convívio dentro do ambiente escolar alargado, profissão marcada por experiências de pressão e sentimento de angústia que acabam fortalecendo laços entre os profissionais envolvidos, dentre outras.

normalmente fica distante de nosso cotidiano profissional – mas, especialmente, por se tratar de uma pesquisa voltada para a minha área de atuação profissional: a escola pública.

A pesquisa me permitiu vivenciar três experiências que considero, hoje, profundamente significativas em minha atividade docente: a observação da educação pública na rede em que atuo, a partir de uma perspectiva diferente; a possibilidade de constituir, com meus educandos, uma experiência didático-pedagógica vinculada à pesquisa científica, promovendo seu contato direto com os estudantes; e a possibilidade de refletir e propor intervenções pedagógicas a partir da investigação promovida, o que aumenta e legitima ainda mais seu significado.

Um outro olhar

Uma das diversas questões que permeiam a discussão acerca da abertura das universidades a grupos historicamente dela excluídos – como populações periférica, negra, favelada, LGBTQ+, indígena e outras – é a possibilidade de enriquecer o conhecimento produzido na academia por meio de uma maior diversidade de olhares e vivências, capazes de propor questionamentos e respostas de um ponto de vista inovador. Neste sentido, acredito que o ProfHistória propicie uma experiência similar, agregando ao olhar acadêmico a perspectiva dos profissionais que atuam na base do sistema educacional.

Obviamente, não parto do princípio de que somente os profissionais que atuam na educação básica pública tenham propriedade para tratar dos temas a ela relacionados, tampouco enxergo a universidade como um espaço completamente afastado da sociedade, incapaz de estabelecer diálogos com essa. Sei, também, que a maior parte dos profissionais que atualmente produzem pesquisas relacionadas à educação já atuaram, em algum momento, em diferentes redes públicas. No entanto, entendo que o convite à reflexão direcionado aos profissionais que estão hoje imersos na realidade escolar – como os promovidos por ações como o ProfHistória – tem um enorme potencial de contribuir para a reflexão sobre a educação pública brasileira, em seus desafios e obstáculos, por trazer à tona olhares ímpares – e, a meu ver, imprescindíveis – acerca do objeto.

Ao lançar seu olhar acerca do objeto – a educação pública, o ensino de História, ou qualquer outro –, o pesquisador, assim, o faz a partir de suas referências e experiências, suas expectativas e a realidade com que se depara cotidianamente. Embora há de se ter a sensibilidade de não permitir que suas análises acabem embotadas por questões menores, que,

pela proximidade, algumas vezes a ele se agigantam, acredito que a contribuição desses profissionais em geral agrega à discussão, trazendo nuances que, por vezes, podem passar despercebidas àqueles que, naquele momento, não se encontram imersos naquela realidade.

Como a educação pública vem passando por grandes modificações ao longo das últimas décadas, torna-se ainda mais imperativa a oxigenação constante nos olhares e pesquisas desenvolvidas sobre o tema, sob o risco de criar um descolamento da realidade mais atual. É certo que boa parte dos problemas mais básicos da educação pública brasileira se acumulam há décadas, como as precariedades das carreiras e das infraestruturas, dentre muitas outras; mas, assim como políticas de grande impacto na educação foram/vem sendo implementadas – por exemplo, os programas federais bolsa-família, Mais Educação, PDE e PDDE –, questões e temas sociais e culturais também se impõem sobre a experiência escolar, transformando-a. Também, a título de exemplo, basta perceber como a escola pública e seus professores – em especial os de História – são vistos e tratados por parcelas cada vez mais significativas da população, a partir do aumento da relevância social de grupos e movimentos, que lhe negam a legitimidade, como determinadas denominações religiosas e grupos protofascistas.

Num sentido inverso, porém igualmente importante e salutar, também podemos perceber as discussões e olhares oriundos do debate acadêmico oxigenando o ambiente escolar. Discussões teóricas importantes e por vezes marginalizadas no ambiente escolar – em geral resistente à perspectiva e “opiniões” de quem “não está no chão da escola” –, como estratégias didático-pedagógicas ou debates conceituais, podem encontrar, assim, um meio de comunicação mais direta com os profissionais da educação básica. Mais que isso: acredito que ao ampliar e valorizar o contato com um número cada vez maior de profissionais da educação básica, garantindo-lhes voz e incorporando-os como também pesquisadores da educação, os cursos de mestrados profissionais operam no sentido de desconstruir a falsa dicotomia criada e infelizmente arraigada entre escola e universidade.

Pesquisa-ação

No projeto de dissertação, me propus a realizar uma pesquisa de dados relativos à trajetória escolar sob o prisma do racismo institucional. A pesquisa ficou circunscrita às escolas que se encontram no mesmo bairro em que atuo como professor há dez anos – período utilizado como recorte cronológico. Obviamente, sabia que esta pesquisa teria um peso

diferenciado para mim; para além do fato de que essa proposta partiu de minhas impressões, colhidas ao longo dos anos em que lá atuo profissionalmente, meu envolvimento ali não seria apenas com “números”, mas com pessoas, com crianças e adolescentes que vi crescer e seguirem perseguindo seus sonhos, e com aqueles que sei terem sucumbido diante de uma realidade cruel.

O trabalho de pesquisa me provocou, no entanto, a observar a realidade educacional em meu entorno de maneira diferenciada, aprofundando minha leitura sobre aquela realidade. Com isso, pude realizar dois movimentos que, embora opostos, considero complementares: o de recuar, para compreender o quadro de maneira geral, e o de aproximar, para compreender suas nuances e mecanismos. Obviamente, me permitiu ter uma visão mais completa acerca da rede em que atuo, algo de extrema importância quando se pretende desenvolver um trabalho crítico e transformador.

O impacto do desenvolvimento deste trabalho, porém, alcançou de maneira significativa também as turmas com as quais o compartilhei. Aquiescendo às sugestões feitas em meu exame de qualificação, resolvi compartilhar com meus alunos os dados parciais enquanto realizava a pesquisa. A princípio, utilizava os dados como ferramentas para introduzir discussões acerca da educação escolar e do racismo, o que por si só já rendia boas reflexões. No entanto, rapidamente o assunto evoluiu para discussões acerca da realização do trabalho de pesquisa em si e, finalmente, para a própria escola, sua finalidade e seus métodos.

Nas turmas de 9º Ano, a análise em conjunto dos dados por mim levantados promoveu tanto o desenvolvimento de uma maior afinidade com a pesquisa e suas etapas, quanto a construção de um sentido naquilo que ali estudávamos. Ora, podemos falar por horas sobre o racismo institucional, ou sobre os impactos socioeconômicos do regime escravista na sociedade brasileira, que vai fazer menos sentido para um adolescente – e por isso, ser menos apreendido – do que demonstrar concretamente como tais questões implicam concretamente em nossas vidas. O fato de minha pesquisa envolver, especificamente, o ambiente escolar permitiu uma identificação dos estudantes com o tema de maneira imediata, e isso os permitiu se deter e aprofundar em análises interessantes acerca do próprio estudo de temas já comumente trabalhados na disciplina. Em suma, permitiu, ainda que por breves momentos, compreendessem e interagissem com o conhecimento trabalhado de maneira significativa e autônoma.

A utilização do trabalho de pesquisa – que já vinha desenvolvendo – como uma ferramenta didática em algumas das aulas, alcançou resultados significativos, embora tenha

ocorrido de maneira um tanto despretensiosa. Esse não era, pois, o objetivo da pesquisa nem fazia parte da metodologia definida. No entanto, com o entusiasmo demonstrado pelos estudantes, decidi me aprofundar um pouco mais sobre esse modelo de trabalho, e acabei encontrando o conceito de “pesquisa-ação”. De acordo com Toledo e Jacobi (2013), nesse modelo de trabalho o professor-pesquisador, que estabelece uma relação dialógica com os outros participantes da pesquisa – que podem ser os estudantes, outros professores, pais e responsáveis e outros –, não só investiga um problema, mas, sobretudo, propõe uma intervenção sobre o mesmo.

Esse relato, cumpre, aqui, a função de ilustrar os benefícios que podem ser atingidos a partir do momento em que conseguimos incentivar e inspirar o corpo docente de uma escola. Ainda que permaneçamos limitados por uma série de obstáculos reais, que não podem ser simplesmente ignorados, acredito que ainda existe espaço para o desenvolvimento humano e profissional dentro do espaço da escola. Ao nos provocar a refletir sobre e a experimentar novas abordagens relacionadas à educação e à escola públicas, cursos como o de mestrado profissional acabam possibilitando o surgimento de novos movimentos e conexões que ultrapassam os limites previstos.

Enfrentar o problema

Em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire definiu a práxis como sendo a reflexão e a ação dos homens sobre o mundo. O patrono da educação brasileira não compreendia tais atitudes como dicotômicas, mas complementares, e que somente quando alcançamos esse ponto, encharcados de mundo e cientes de nossa potência, podemos atuar de maneira verdadeiramente transformadora. E é exatamente aqui que identifico aquela que é, para mim, a principal virtude do curso: a busca constante pela práxis.

Diferentemente de um curso de mestrado acadêmico, o curso de mestrado profissional incentiva os mestrandos a desenvolverem e aplicarem produtos ou propostas de intervenção educacional na maioria das disciplinas cursadas, além, é claro, de produzi-la para a própria dissertação. Obviamente, não se trata de afirmar que cursos puramente acadêmicos falham em estabelecer conexão entre suas produções/reflexões e o campo da ação concreta e objetiva, mas de reconhecer que nos cursos de mestrado profissional essa conexão é umbilical e é dinâmica. A reflexão se alimenta da experiência e vice-versa, promovendo o fortalecimento mútuo.

Diante da realidade do racismo institucional que já vivenciava e que agora buscava demonstrar por meio de dados empíricos, o produto didático/pedagógico que iria elaborar não poderia deixar de incidir sobre esse problema. E é exatamente aqui que entendo ter ocorrido uma das experiências mais ricas do curso: a sua capacidade de promover reflexões e ações que vão interagir diretamente com a realidade escolar. Minha experiência como aluno no curso de Mestrado Profissional em Ensino de História não moveu apenas a mim; a elaboração e a aplicação, ainda que parcial, do projeto didático “Histórias Escondidas” desencadeou uma série de conversas e discussões que possibilitou sua compreensão e absorção por diversos outros membros do corpo docente da escola, num diálogo que enriqueceu o próprio projeto e que, por fim, promoveu o aprofundamento em um tema que, embora sempre presente no espaço escolar – quase sempre somente no mês de novembro –, normalmente carecia de aprofundamento⁶⁵.

Assim, pude presenciar, nas unidades escolares em que atuo, a potencialidade inerente às ações de reflexão e, sobretudo, de mobilização dentre os agentes educadores, com o objetivo de transformar o ambiente e os próprios objetivos das mesmas. A prática de uma educação crítica e inclusiva, voltada para o mundo e não somente para um conhecimento hermético, perpassa necessariamente por essa mobilização, que só se pode atingir por meio da prática dialógica entre os diferentes atores sociais envolvidos com a educação.

Instados a promover uma intervenção em nossa realidade, o curso nos demonstra sua principal função e verdadeiro objetivo: promover um intercâmbio real e concreto entre a escola e a universidade a fim de construir uma educação transformadora.

⁶⁵ Percebemos isto quando nos deparamos com a realidade dura de que a maior renitência e evasão da população negra vêm se mantendo, mesmo 30 anos depois dos primeiros estudos sobre o mesmo, como podemos perceber a partir da leitura de Cavalleiro (2010).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHEBE, Chinua. **A educação de uma criança sob o Protetorado Britânico: ensaios**. São Paulo: Cia das Letras, 2012.

ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. In: PEREIRA, Amilcar; MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ANTOCZECEN, Sergio. Pedagogia de projetos – uma ferramenta na construção do saber histórico. **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba, 7-10 de novembro de 2011. p. 14650-14658.

ARRUTI, José Maurício. A emergência dos “remanescentes”: notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. **Mana**, vol. 3, n. 2, 1997, p. 7-38.

BAROM, Wiliam Carlos Cipriani e CERRI, Luis Fernando. A teoria da História de Jörn Rüsen entre a modernidade e a pós-modernidade: uma contribuição à didática da história. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 3, set/dez de 2012, p. 991-1008.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramon. (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiasporico**. Belo Horizonte: Autentica, 2018.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1992.

CANDAU, Joel. Pensar, classificar: memória e ordenação do mundo. In: CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 83-104.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 51, Set-Dez 2012, p. 523-536. Tradução por: Anne-Marie Milon Oliveira

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e pesquisa**. v. 32, n. 2, Mai-Ago 2006, p. 359-371. Tradução por: Maria Carolina Nogueira Dias e Helena C. Chamlian.

EDUCAÇÃO, Ministério da. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa. **Resumo Técnico do Estado do Rio de Janeiro – Censo da Educação Básica 2019**. Brasília: INEP/MEC, 2020.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

EVARISTO, Conceição. Escrivivências da afro-brasilidade: história e memória. **Releitura**, n. 23, Nov 2008.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**. n. 65, abr-jun 2016, pp. 281-298.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 15, Set-Dez 2000, p. 134-158.

GOODY, Jack. Quem roubou o quê? Tempo e espaço. Como os europeus se apropriaram das ideias e invenções do Ocidente. In: GOODY, Jack. **O roubo da história**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 23-36.

HALL, Stuart. Que “negro” é esse na cultura negra? In: HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HEYMANN, Luciana e ARRUTI, José Maurício. Memória e reconhecimento: notas sobre as disputas contemporâneas pela gestão da memória na França e no Brasil. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida et al (orgs.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015, p. 96-119.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2018. Tradução por: Marcelo Brandão Cipolla.

HOOKS, Bell. **Olhares negros**. Raça e representação. São Paulo, Martins Fontes, 2018. Tradução por: Stephanie Borges.

KALY, Alain Pascal. A consciência negra: perigos ou salvação da nação. **Revista Eixo**, v. 6, n. 2, 2017, p. 66-76.

KALY, Alain Pascal. A presença-ausência dos árabes e de muçulmanos nos processos de modernização brasileira: a readequação dos mapas coloniais. **Repocs**, v. 13, n. 26, 2016, p. 121-151.

KALY, Alain Pascal. Desprestígio racial, desperdício social e branqueamento do êxito. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 126, 2011, p. 21-31.

KALY, Alain Pascal. “O ensino da História da África no Brasil: o início de um processo de reconciliação psicológica de uma nação?” In: PEREIRA, Amílcar. e MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

KALY, Alain Pascal. “O inesquecível século XX: as lutas dos negros africanos pela sua humanidade” In: SILVA, Josué Pereira da (org.). **Por uma sociologia do século XX**. São Paulo: Ed. Annablume, 2007.

KOSELLECK, Reinhart. Ponto de vista, perspectiva e temporalidade - Contribuição à apreensão historiográfica da história. In: KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006, p. 161-188.

LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel (org.). **Educação Histórica e Museus**. Braga: Lusografe, 2003, p. 19-36.

LÓPEZ, Laura Cecilia. O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde. **Interface – Comunic., Saúde, Educ.**, v. 16, n. 40, p. 121-134, jan/mar 2012.

MIRANDA, Sonia Regina. Temporalidades e cotidiano escolar em redes de significações: desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, 2013, p. 35-79.

MORENO, Jean Carlos. **Modernidade, globalização, identidades e ensino de história**. III Seminário Internacional História do Tempo Presente. Florianópolis: UDESC, 2017. Disponível em: <http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/IIISIHTP/paper/viewFile/543/348>

MUNANGA, Kabengele. “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia” In: BRANDÃO, André Augusto P. (Org.) **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira** [S.I: s.n.], 2004.

O'DWYER, Eliane Cantarino. Terras de quilombo: identidade étnica e os caminhos do reconhecimento. In: AZEVEDO, Cecília et al. (Orgs.). **Cultura política, memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009, p. 269-286.*

OLIVA, Anderson Ribeiro. Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a identidade e o ensino de História da África nas escolas brasileiras. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 1, 2012, p. 29-44.

OLIVEIRA, Ilver de Matos. **Perseguição aos cultos de origem africana no Brasil: o Direito e o sistema de Justiça como agentes da (in)tolerância**. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=13d83d3841ae1b92>>. Acesso em 01 jun. 2019.

PALTÍ, Elías. ¿Qué significa “enseñar a pensar historicamente”? **Clio & Asociados**. Santa Fé/La Plata, n. 5, 2000, p. 27-42.

PEREIRA, Amílcar Araujo. Por uma autêntica democracia racial: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 1, 2012, p. 111-128.

PEREIRA, Amílcar Araujo. **O Mundo Negro: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil**. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2010.

PINTO, Ana Flavia Magalhães; CHALHOUB, Sidney (Org.). **Pensadores negros – pensadoras negras: Brasil, séculos XIX e XX**. Cruz das Almas: EDUFRRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

RIBEIRO, Flavia Gilene; COSTA, Candida Soares da. O racismo institucional e seus contornos na educação básica. **Revista da ABPN**, v. 10, n. 24, nov 2017 – fev 2018, p. 392-408.

SANTOS, Pedro Afonso Cristovão dos; NICODEMO, Thiago Lima; PEREIRA, Mateus Henrique. Historiografias periféricas em perspectiva global ou transnacional: eurocentrismo em questão. **Estudos Históricos**, vol. 30, n. 60, janeiro-abril 2017, p. 161-186.

SETH, Sanjay. Razão ou raciocínio? Clio ou Shiva? **História da Historiografia**, n. 11, abril 2013, p. 173-189.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava-Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOBI, Pedro Roberto. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educação & Sociedade**. v. 34, n. 122, Campinas: Jan-Mar de 2013.

WILLIAMS, Eric. **Capitalismo & escravidão**. São Paulo: Cia das Letras, 2012.

O projeto "Histórias Escondidas" foi elaborado pelo professor Ricardo Jacob, no âmbito do curso de Mestrado Profissional no Ensino de História, a partir das reflexões propostas por Verena Alberti, em seu artigo "Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira".

Tendo por base a construção de uma pedagogia que busque desafiar o racismo – uma educação antirracista –, Alberti defende a utilização da história das relações raciais como abordagem mais apropriada para se discutir o tema.

PROJETO "HISTÓRIAS ESCONDIDAS"



Por uma educação antirracista!

APRESENTAÇÃO

O projeto "Histórias Escondidas" é uma proposta de intervenção pedagógica pensada para ser trabalhada nas aulas de História (embora possa ser trabalhada por professores de outras disciplinas) e voltada para estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental (o projeto não foi pensado para ser aplicado em um ano de escolaridade específico, pois sua temática não se vincula diretamente a um conteúdo programático específico).

Ele tem como objetivos gerais a visibilização social positiva do negro e a desconstrução da visão homogeneizante e estereotipada construída historicamente acerca da população negra.

Seus objetivos específicos são: apresentar a biografia de personagens negras significativas para a sociedade brasileira; promover o reconhecimento do negro enquanto agentes sociais ativos; reconhecer a presença destacada do negro em diferentes atividades econômicas e culturais; compreender a importância histórica – econômica, social e cultural – do negro como parte da sociedade brasileira; reconhecer a importância que determinados indivíduos ou ações individuais podem ter em nossa trajetória, pessoal ou comunitária; identificar o impacto que pressões sociais – como o racismo, o machismo, a pobreza, entre outros – podem exercer sobre nossa vida; reconhecer-nos como agentes de nossa história; estimular o pensamento prospectivo; compreender e utilizar métodos de pesquisa.

Passo 2 - Nesta etapa, é importante que o estudante se sinta seguro e à vontade para construir um texto com relatos autobiográficos. O professor deve orientá-los a refletir sobre suas experiências escolares, boas e ruins, relacionadas a colegas ou profissionais da escola, e registrá-las da maneira que preferir: texto, desenho, poesia, etc.

O direcionamento da autobiografia para a trajetória escolar justifica-se por se tratar do primeiro grande espaço de convivência das crianças com o mundo além das fronteiras e da proteção familiar.

É uma tarefa que pode ser realizada tanto no espaço da aula, quanto em outros momentos e espaços.

Por fim, como uma forma de registrar a atividade sem que os estudantes tenham de expor suas experiências, produzimos um mural retratando a "escola que queremos" e a "escola que não queremos", em que os estudantes poderão contribuir com uma palavra para cada quadro, baseados, ou não, em suas biografias.



Passo 1 - A introdução desta discussão é feita a partir da exibição do videoclipe da música "Negro Drama", do grupo de rap Racionais MC's.

A exibição deste videoclipe cumpre o papel de estimular a reflexão acerca da marca do racismo na trajetória do negro em nossa sociedade, assim como apresenta aos estudantes um registro autobiográfico, na segunda parte da letra. O fato de ser uma canção conhecida de um famoso grupo de rap – conhecido e admirado pela maioria dos estudantes – permitirá ainda que os estudantes estabeleçam uma conexão ainda maior com o desafio a ser iniciado.



Idealizado como uma forma de questionar e desconstruir alguns dos principais elementos de propagação do racismo em nossa cultura, enquanto promove o conhecimento acerca da trajetória social do negro em nossa sociedade, o projeto "Histórias Escondidas" busca construir, junto aos estudantes, a noção de protagonismo, tanto o ato de reconhecê-lo quanto de assumi-lo. Como, por exemplo, reconhecer o protagonismo da população negra na conquista de direitos, assim como assumir o protagonismo de sua própria história pessoal. Assim, esse projeto tem como um de seus principais fundamentos metodológicos a participação decisiva dos estudantes na pesquisa e compartilhamento das informações utilizadas.

O projeto divide-se em três etapas distintas, que podem, ou não, serem aplicadas em sequência. Cada etapa possui foco e dinâmica diferenciados, ainda que suas temáticas e objetivos sejam complementares. Em cada etapa, os estudantes serão estimulados a refletir acerca da invisibilização, do protagonismo e de questões que permeiam as relações entre os indivíduos em uma sociedade como a nossa – como a classe, o gênero e, especialmente, a raça. Tais reflexões partem de uma perspectiva mais ampla, acerca de figuras de projeção nacional, para terminar em um olhar mais íntimo para a sua própria trajetória individual.

Vejam os passos...

Primeira etapa: conhecimento

A primeira etapa do projeto tem como principal objetivo apresentar aos estudantes as biografias de personagens negras de nossa história, que alcançaram, de algum modo, destaque em suas atividades.

Aqui foram priorizados indivíduos que se destacaram em atividades que não são comumente relacionadas aos negros por conta do racismo estrutural que permeia nossa cultura, profissões e atividades ditas mais "cerebrais", em geral que exigem formação acadêmica, ou que tornaram-se lideranças de movimentos de grande impacto social.

Ao dar visibilidade a indivíduos negros e negras que se destacaram em áreas culturalmente vistas como "brancas" (ou "não-negras", uma vez que orientais também são, hoje, atrelados a tais atividades), podemos iniciar um processo de desconstrução da visão homogeneizante acerca do negro.

Passo 1 - O trabalho se inicia com uma pequena introdução acerca do tema, com duração de cerca de um tempo de aula. É estimulada uma discussão sobre a invisibilização que o racismo estrutural promove acerca da população negra em diversas áreas: capas de revistas, propagandas, personagens de filmes e novelas, profissionais do jornalismo televisivo. Também pode ser utilizado, como estratégia para abordar o tema da visão homogeneizada e estereotipada acerca da população negra, reportagens ou vídeos que tratem do assunto.

Terceira etapa: autoconhecimento

A última etapa do projeto tende a ser a mais desafiadora. Após navegar pelas histórias invisibilizadas de personagens da história nacional e local, os estudantes são convidados a visualizar sua própria história por meio de uma reflexão individual acerca de sua trajetória escolar. Por fim, iremos incentivar os estudantes envolvidos a produzir um texto em formato autobiográfico.

O objetivo desta última etapa do projeto é que os estudantes possam reconhecer em suas trajetórias elementos que passaram outras biografias estudadas, elementos sociais e culturais, que por vezes atuam em nossas vidas nos forçando ou direcionando por caminhos que tomamos sem reflexão.

Outro importante objetivo remete às indagações e planejamentos futuros. A expectativa é que, ao olhar para seu passado e os caminhos percorridos, os estudantes possam ampliar suas perspectivas acerca do seu estar no mundo, reconhecendo-se como sujeitos históricos. Assim, a partir do momento em que exercitamos a capacidade de refletir sobre nosso passado, desenvolvemos junto nossa capacidade de projetar nosso futuro. Para além, é sobre as bases de nossa história – nossa relação com o mundo exterior – que reconhecemos e reforçamos nossa própria identidade.

Passo 2 - Após a apresentação da proposta da etapa, os estudantes deverão separar-se novamente em grupos, para a escolha e produção das biografias.

Essa etapa exige uma pesquisa sobre a história do bairro ou região, mas é importante lembrar aos estudantes que importa menos a amplitude do impacto das ações, que as iniciativas e conquistas em si, ainda que pequenas. Essa pesquisa inicial sobre a história do bairro pode, ou não, ser fornecida pelo professor, embora seja desejável que os estudantes a realizem.

Concomitantemente, o professor deverá fornecer, aos estudantes, orientações sobre como realizar uma pesquisa biográfica. Uma boa preparação deve ser feita a fim de evitar que a pesquisa se torne uma simples entrevista ou uma reprodução de pesquisas já realizadas. Deve-se estimular a busca por diferentes fontes, entrevistas e conversas com diferentes atores, a fim de garantir uma profundidade maior ao trabalho. O papel do professor nesta etapa é, sobretudo, orientar o trabalho de pesquisa, proporcionando também tempo e espaços adequados para a pesquisa, análise e produção do trabalho final – que pode ser escrito ou em formato de documentário.

Devido às particularidades desta etapa, seu tempo de execução pode variar, tanto de acordo com o acesso ao material para pesquisa, quanto com o envolvimento dos grupos no trabalho.

Ao final, os trabalhos podem ser compilados e transformados em um livreto sobre a história do bairro, sendo adicionado à biblioteca da escola.

Passo 2 - A dinâmica segue com a apresentação das personagens a serem trabalhadas: Abdias do Nascimento, André Rebouças, Carolina Maria de Jesus, Eneida Marques da Silva, José do Patrocínio, Laudelina Campos de Melo, Luis Gama, Machado de Assis, Maria Firmina dos Reis e Milton Santos.

Após uma pequena apresentação das personagens, a turma é dividida em quatro grupos, ficando cada grupo responsável pela elaboração de uma pesquisa biográfica de duas ou três personagens escolhidas pelos próprios. A pesquisa pode ser realizada na própria escola, utilizando-se o laboratório de informática ou celulares com acesso à internet, ao longo de três tempos de aula.

Passo 3 – Após o término das pesquisas sobre as biografias, será organizado um torneio de perguntas e respostas entre os grupos, com perguntas relativas às biografias.

Para isso, cada grupo terá de entregar, além das biografias pesquisadas, uma lista de cinco perguntas relativas à biografia pesquisada pelo grupo; as perguntas devem ser elaboradas com o cuidado de focar em questões centrais relacionadas aos biografados.

As questões e as pesquisas são entregues ao professor, que editará as questões – essas serão as questões utilizadas na competição – e reproduzirá as pesquisas para serem compartilhadas entre os grupos. Os grupos receberão uma cópia de cada biografia produzida, e deverão estudá-las para a competição.

Passo 4 - A competição em si pode ser organizada em diferentes formatos: estilo "Passa ou Repassa" ou "Show do Milhão", com ou sem consulta, com ou sem premiação. O objetivo é fazer com que os estudantes se envolvam, e, como sabemos, jogos e competições podem ser ferramentas/estratégias educacionais excepcionais a fim de se alcançar tal objetivo.

Ao fim desta etapa do projeto, deverá ser produzido um mural com as fotos e um resumo da biografia de cada personagem estudado.



Segunda etapa: reconhecimento

Nesta etapa, os estudantes serão orientados a realizar, ainda em grupos, uma pesquisa e um texto biográfico acerca de personagens locais que tenham alguma relevância em suas comunidades.

Temos como objetivos principais a conscientização acerca de diferentes formas de atuação social e seus impactos, o reconhecimento e visibilização de personagens protagonistas de movimentos capazes de atingir a vida de outros, a valorização da história local e da luta dos trabalhadores, além do envolvimento e a prática com trabalhos de pesquisa.

As buscas por informações em diferentes arquivos, as entrevistas, as estratégias de investigação podem tornar-se ferramentas interessantes para garantir o envolvimento dos estudantes tanto com a história de sua comunidade quanto com o ato de pesquisar em si.

Passo 1 - O professor deve iniciar com uma reflexão junto à turma sobre o tema da invisibilização; sobre como, na maioria das vezes, não percebemos histórias que se passam próximas a nós, apesar de nos impactarem direta ou indiretamente. Tal discussão leva também à reflexão sobre a atuação política individual e coletiva, e como isso permite à "pessoas comuns" tornarem-se protagonistas de ações e movimentos que extrapolam a esfera individual ou familiar – tornam-se protagonistas de sua história e da história de sua comunidade.