MOSAICO

RACISMO NAS AULAS DE HISTÓRIA

RACISM IN HISTORY CLASSES

Michelle Viviane Godinho Corrêa[110]

Submissão: 29/02/2016 Revisão: 01/04/2016 Aceite: 04/04/2016

Resumo: Esse artigo visa expor dados coletados em sala de aula durante o ano de 2015 durante as aulas de História do Brasil em duas turmas de duas escolas públicas de Belo Horizonte. Nessa amostra manifestam-se diversas imagens e nomeações dadas aos povos negros e afrodescendentes historicamente consolidadas no imaginário social de nossa sociedade e diante das quais o professor de depara com conflitos e desafios a serem superados. Através de um enfoque fenomenológico, buscamos compreender em que contexto essas manifestações aparecem e de que forma de relacionam ao quadro mais amplo da vida dos sujeitos envolvidos.

Palavras chave: Racismo. Sala de aula. História.

Abstract: This article aims to expose the data collected in two classes in two public school during lessons of the history of Brazil in Belo Horizonte . In this sample several images and denominations given to afro-descendants can be observed. Those manifestations have been consolidated in the social imaginary of our society and the teacher is challenged to face these questions that must be overcome. Through a phenomenological observation, we seek to understand the context in which these manifestations appear and how to relate them to the every day life of the subjects involved.

Keywords: Racism. Classroom. History.

[110] Doutoranda em Educação na FEUSP e professora de História do Grupo SEB. Contato: michellevgcorrea@gmail.com.

Escravidão e sistema de marcas

A sala de aula de História é um campo de tensões, conflitos e desvelamentos. Esse processo ocorre, muitas vezes, de forma conflituosa, pois a realidade apreendida pelo aluno em seus círculos de sociabilidade por vezes se choca com os conhecimentos históricos desenvolvidos em sala de aula. Entre essas questões se encontra a escravidão, sobretudo na História do Brasil.

Essa questão nos remete às discussões sobre a criação do entendimento de *raça* no contexto do colonialismo na América e em África. A ideia de raça se baseia na crença da existência de características sociais e fisiológicas que determinam os grupos. Tais concepções passam a gerar classificações de acordo com critérios somáticos/morfológicos a partir do século XVIII, com o desenvolvimento da taxonomia. Entretanto, as relações sociais criadas a partir do tráfico negreiro precedem tais definições e já construíam um sistema de marcas utilizado para determinar o lugar social de tais grupos. (Guillaumin, 1988).

Essa ideia foi sustentada pelas ciências biológicas e sociais, proclamando que tais sistemas de classificação dos grupos humanos seriam naturais e alguns estariam, portanto, mais sujeitos a sua perpetuação do que outros. Esses grupos seriam naturalmente fechados e deveriam se certificar de que as gerações futuras garantissem a condição de existência de seus antepassados. Seriam, portanto, imutáveis. (Guillaumin, 1988).

Nos sistemas coloniais e neocoloniais, a existência de tais grupos "naturais" também se justificada pela estreita associação entre esses grupos e suas funções específicas dentro de determinada estrutura social. Esse sistema de marcas, portanto, foi utilizado para endurecer as relações sociais e estende seus limites para além da questão racial, determinando também as relações de gênero. (Guillaumin, 1988).

Uma vez institucionalizado, como no caso dos EUA, África do Sul e, anteriormente, América Portuguesa, esse sistema de marcas é reproduzido

como algo que provém da natureza e contra o qual nada se pode fazer. (Guillaumin, 1988). Tais mecanismos de fechamos de grupos sociais, entretanto, não são inéditos na história. O conceito de "pureza de sangue" fora utilizado na Europa medieval para justificar a posição privilegiada de determinados grupos sociais em detrimento de outros. Tais conceitos visavam impedir o inevitável processo de mobilidade social. (Burke, 2012).

Essas implicações perpassam a história da formação da sociedade brasileira. Desde a organização da estrutura administrativa até detalhes da vida privada, como a vinda de mulheres brancas para desposar os colonos, esse sistema se manifestou como uma forma de fechamento de grupos em que, até suas aberturas, revelam-se acomodações para a perpetuação de tal sistema. De uma organização de terras à lá Europa feudal até o jogo entre pureza de sangue entre os casais brancos e dominação através da miscigenação, criamos nosso sistema de marcas que se mostrou estruturalmente mais rígido aos abalos do liberalismo do que outros sistemas nas Américas. Sua força transpôs a barreira da legislação e se perpetuou pós-abolição, alcançando o neocolonialismo e conferindo-lhe força na reafirmação da superioridade do grupo historicamente dominante sobre as massas populares.

De tal sistema de marcas temos algumas incomodas heranças: 3,6 milhões de africanos escravizados; a legitimação da inferioridade do grupo negro e afrodescendente; a inibição das discussões sobre cidadania; a não identificação e cumprimento das leis pela maioria, uma vez que ela beneficiava a poucos; a naturalização da desigualdade social; a ideia deturpada de miscigenação, que aqui ganhou ares de redenção a partir da ideia de branqueamento de fins do século XIX. (Schwarcz, 1993; 2012).

Por sua vez, o processo de abolição não resolveria tais questões, mas colocaria outras: a crença em uma nação branca; a visão da abolição como uma dádiva da monarquia que se realizou sem conflitos internos, e não como um processo de luta e resistência que perpassou os séculos de escravidão no Brasil;

como ocorreu sem um processo de distinção racial, como nos EUA e África do Sul, entendeu-se que vivíamos, então, uma democracia racial; no contexto de pós Primeira Guerra Mundial, em detrimento do que o ódio entre grupos raciais e nacionais gerou, foi reforçada a visão positiva da mestiçagem brasileira, o que acabou por encobrir a discussão sobre os conflitos aqui existentes; por fim, a realidade de nação miscigenada não permitia uma separação radical entre brancos e negros, mas possibilitou a consolidação de uma escala de cor entre o branco e o negro que definia graus de evolução e superioridade entre as múltiplas tonalidades existentes no Brasil. Nos anos 1930 a miscigenação torna-se matéria de exaltação, o que continua a manter tal conflito no campo do não dito. Passa-se a falar de cor, e não mais de raça. Fala-se que a feijoada é culinária brasileira, que a capoeira é esporte brasileiro. Esforçam-se para apagar as origens africanas. (Schwarcz, 2012).

Durante as décadas que se seguem até o presente século, diversos avanços no campo dos direitos políticos foram alcançados por negros e indígenas nas Américas. Entretanto, sobre as condições de vida sociais e econômicas, ainda percebe-se mecanismos de fechamento que perpetuam a permanência desses grupos à margem dos melhores postos do mercado de trabalho e da vida política, criando, ao mesmo tempo, exemplos de membros desses grupos que, chegando aos altos postos da sociedade, serão colocados como símbolo de uma falsa igualdade.

Nesse espaço de não ditos, encontra-se a questão do racismo no contexto da sala de aula, onde muitos dirão que não se cometem atos discriminatórios, mas sim "brincadeiras de mal gosto", "coisa de criança", "bobagens".

"Ele é safado e é preto!"

> [...] "temos a África em nossas **cozinhas**, a América em nossas **selvas** e a Europa em nossos **salões**". (Silvio Romero, in Rodrigues, 1993 apud Schwarcz, 1993, p. 272-273)

A fim de compreender melhor o processo de ensino-aprendizagem em História, essa pesquisa de doutoramento foi iniciada no ano de 2013 e encontrou dados para além da estrutura do fenômeno observado.

A partir de duas salas de aula, de distintas escolas públicas, foram observadas as aulas da disciplina de História. Buscando compreender como o aprendizado de História acontece nesse ambiente, notamos uma teia de fenômenos que se relacionam durante esse processo e nos fornecem dados sobre um mundo que existe para além da sala de aula.

Portanto, a lente pela qual a pesquisadora compreendeu o fenômeno observado é a fenomenologia, enfoque este que a acompanha desde a graduação. Dessa forma, esse artigo busca descrever e interpretar um determinado fenômeno em suas propriedades essenciais – a manifestação do racismo durante aulas de História –, ainda que a coleta de dado abra outras possiblidades.

A interpretação é para a fenomenologia um dos meios que permitem o desenvolvimento da vida humana, pois o mundo da experiência é regido por significados, interesses e valores característicos de determinadas culturas. (Triviños, 2001, p. 103-104). Não se busca, contudo, a revelação de leis gerais para o ensino-aprendizagem de história, mas a compreensão do fenômeno observado [...] "através de processos em que seus participantes se envolvem e nos quais, por sua própria agência, constroem seus pontos de vista." (Monteiro, 1998, p. 8)[111]. Essa posição coloca ao pesquisador o desafio de colocar o humano em evidência, estabelecendo a busca de sentido como eixo norteador

[111] Conclusão chegada através de análise de: Merleau-Ponty. Fenomenologia da percepção. São Paulo: Martins e Fontes, 1996.

para a compreensão do fenômeno educativo e se seus sujeitos no mundo. (Monteiro, 1998).

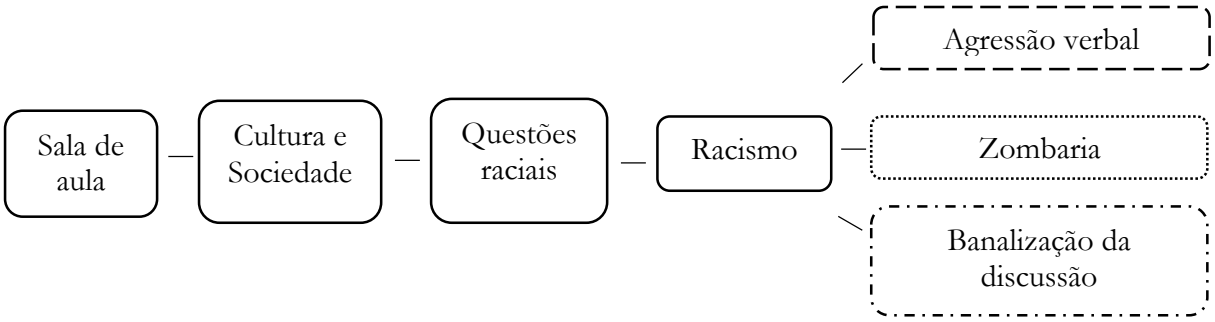
A partir de um enfoque fenomenológico e fazendo uso da observação de campo (com registro em áudio e diário de campo), aplicação de questionário e grupo de discussão, foi recolhida a amostra da pesquisa de doutoramento da qual foi extraída os episódios que relevam a existência e reprodução do racismo em sala de aula para serem discutidos nessa breve reflexão sobre o tema. Os episódios aqui abordados foram retirados da sistematização do diário de campo. Espaço de tensões e conflitos, a sala de aula revelou-se um espelho da sociedade na qual seus atores atuam e reproduzem cotidianamente ideias pré-concebidas de toda sorte de temas, entre eles, o negro e o indígena na sociedade brasileira.

Durante a observação de campo, entre os meses de março e julho de 2015, foram sistematizados 245 episódios que demonstraram relações de ensino-aprendizagem entre professores e alunos de ambas as escolas observadas. Os episódios referentes às *questões raciais* dizem respeito a 24 episódios subdivididos em três ramificações: *agressão verbal*, *zombaria* e *banalização da discussão*.

A Escola 1, na qual foi observada uma turma de 7º ano, é responsável por 86% dessa amostra. Essas manifestações aconteceram, sobretudo, nas aulas de História do Brasil. A Escola 2, na qual foi observada uma turma de 3ª série do Ensino Médio, responde pelos 14% restante registrados em duas aulas que não envolviam exclusivamente História do Brasil, mas diversos conteúdos que estavam sendo alvo de jogos revisionais.

Ao isolarmos as questões raciais dos demais dados da estrutura que compõem o fenômeno observado, observa-se o fluxograma a seguir.

FIGURA 1 – Categorias referentes à questão étnico-racial



Fonte: dados da pesquisa.

A maior parte da amostra da Escola 2 tem como protagonistas quatro alunos: Lucas, Rafael, Guilherme, Alan e Rosa[112]. Rafael está fora da idade escolas para o 7º ano, pois tinha 14 anos durante a maior parte da coleta de dados e completou 15 anos antes do término da observação de campo. É um aluno negro, assim como Guilherme. Lucas possui descendência indígena e negra, marcada pela cor da pele e pelo cabelo liso e castanho escuro.

Assim como Rafael, Alan também tem histórico de reprovação. É um aluno negro que está acima do peso ideal para sua idade. Rosa tem a pele branca, cabelos crespos e longos, um pouco abaixo dos ombros. Ela adora usá-los soltos. Essa descrição é fundamental para se compreender o quanto suas falas desafiavam não só a compreensão da pesquisadora, mas também deixavam um nó na cabeça dos professores.

Cabe ressaltar que, no questionário de autodeclaração, 58% dos alunos se declararam pardos; 25% brancos; 13% negros; e 4% indígenas. Os dados revelam uma turma aparentemente consciente de suas múltiplas origens, entretanto, esse entendimento não se mostra pleno em suas falas e atitudes diante da diversidade étnico-racial.

Ao analisarmos os casos de *agressão verbal*, nos deparamos com as seguintes situações ilustradas na tabela abaixo. Observamos que a Escola 1

[112] Nomes fictícios.

figura essa categoria e é possível notar a presença constante de características corpóreas sendo colocadas em evidência. Gomes, em seu estudo de doutoramento no qual aborda a corporeidade negra, observou a recorrência da presença da escola na formação da identidade negra. Entretanto, essa relação se dá, na maioria das vezes, de forma negativa, através da depreciação da cor da pele e dos cabelos crespos. (Gomes, 2003). Seus entrevistados tinham entre 21 e 60 anos. Já os alunos da Escola 1 têm entre 11 e 15 anos e continuam a reproduzir a depreciação da corporeidade negra na escola do século XXI.

As falas dos estudantes são carregadas por um tom pejorativo. Há uma clara intenção de ofender conferindo ao colega um termo que remete a formas históricas de agressão verbal aos negros.

Repetidamente Rosa foi vítima de piadas sobre seus cabelos e, quando reclamou ao professor, o que foi feito como medida corretiva foi uma rápida chamada de atenção que não se concretizou em qualquer outra ação, seja disciplinar ou pedagógica. Nenhuma informação foi agregada a fim de desestabilizar a certeza que o agressor tinha de suas convicções racistas. O conflito tão necessário não aconteceu. Esteve sempre ameaçando acontecer, mas não se efetivou em ações concretas a fim de desconstruir as imagens acerca dos negros. Através da tabela abaixo, é possível conhecer esses episódios.

Enquanto não há ações concretas para enfrentar a questão e produzir efeitos no grupo referente à Escola 1, o que se assiste é a reprodução constante de estereótipos relacionados aos negros, colocando a origem africana como algo negativo, sendo bastante para se ofender alguém apenas se referir a um país africano relacionando-o ao colega. Ressaltasse características étnicas como motivo de vergonha, como o uso do termo "miojo" para se referir aos cabelos crespos, ainda que de uma menina de pele branca, e o termo "carvão", "maca(co)", "choco(late)", para se referir a cor da pele.

Tabela 1 – Episódios relacionados à *agressão verbal*

Subsegmento	N	Escola	Professor	Data	Descrição Parcial
Agressão verbal	148	Escola 1	Carla[113]	16/04	Rafael[114] continua irritando os colegas, agora Guilherme responde: "Apagador queimado!"
	149		Rui[115]	22/05	Rosa[116] chama Rafael de "batata defumada", pois ele a estava irritando.
	150			28/05	Sérgio[117] chamou cabelo de Rosa de "pixaim". Ela reage gritando com ele dizendo que o cabelo dela é pixaim mesmo.
	151			11/06	Antônio[118] chama Rosa de miojo muitas vezes durante a aula. Ele, com gestos, me responde que chama ela assim porque o cabelo dela é cacheado. Pergunto se ele acha bonito ou não. Ele faz sinal de mais ou menos com a mão.
	152			12/06	Leonardo[119] zoa Rosa a chamando de "miojo". Ela responde ao colega: "Não tenha inveja! Meu cabelo é lindo!"
	153			12/06	Rosa reclama com o professor: "Eles estão fazendo bullying comigo!" – em referência ao seu cabelo. O professor chama a atenção dos alunos envolvidos.
	154			18/06	Lucas[120] usa os dados da aula para provocar colega: "Angola, país do Rafael?"
	155			18/06	Lucas provoca Rosa: "Miojo! Ebola!" Rosa retruca: "Você nem é branco!"
	156			19/06	Alan[121] chama Guilherme de "chocopança".
	157			09/07	Henrique[122] chama Rafael de "macafael". Ele ignora.
	158				"Miojo, calça cagada!" – Rafael, em referência ao desenho animado "bob Esponja, calça quadrada".
	159				"Carvão!" – Rosa chama Alan
	160				"O miojo não cozinha?! Joga na senzala!" – Alan.

Fonte: dados da pesquisa.

[113] Autodeclarou-se parda, filha de pai branco e mãe parda.
[114] Autodeclarou-se negro, filho de pai e mãe negra.
[115] Autodeclarou-se branco, filho de pais brancos.
[116] Autodeclarou-se branca, filha de pai e mãe pardos.
[117] Autodeclarou-se pardo, filho de pai branco e mãe parda.
[118] Autodeclarou-se negro, filho de pai negro e mãe branca.
[119] Autodeclarou-se pardo, filho de pai e mãe pardos.
[120] Autodeclarou-se pardo, filho de mãe branca. Não declarou a cor do pai.
[121] Autodeclarou-se negro, filho de pai negro e mãe parda.
[122] Não preencheu o formulário de identificação. Classificado pela pesquisadora como pardo apenas para melhor compreensão do leitor em relação aos episódios expostos acima.

As falas na tabela anterior também revelam a persistência de um entendimento presente no Brasil de que há uma gradação de cor que vai do negro ao branco, no qual quanto mais branco melhor (Schwarcz, 2012). Tal percepção se relaciona à política de branqueamento que, no contexto do processo abolicionista, propagou a ideia de que a salvação da nação estaria no embranquecimento da população mestiça dessas terras, realizado através da imigração europeia na segunda metade do século XIX. É de se espantar perceber que, após a historiografia ter explorado tão profundamente este assunto, ainda é uma ideia tão corrente em nossa sociedade. Rosa tem cabelo de negro, mas pele de branco, portanto, não compreende porque o colega negro de cabelo crespo é que está a zombar dela, e não o contrário. Ele contraria a lógica do branqueamento que ela demonstra conhecer como algo "natural". Além disso, o colega também tem cabelos crespos, então, não seria contraditório agredida a partir dessa característica comum a ambos? O sistema de marcas faz bem seu trabalho até os dias atuais.

De acordo com Gomes (2003, p. 170): "É por meio da educação que a cultura introjeta os sistemas de representações e as lógicas construídas na vida cotidiana, acumulados (e também transformados) por gerações e gerações." Tendo em vista que a educação transpõe os muros da escola e tem sua primeira instância no seio da família, tais concepções que os alunos carregam encontram profundas raízes nas formas de preconceito e discriminação que tem se reproduzido em nossa sociedade, apesar dos avanços conquistados. Mesmo a partir de alunos negros, observa-se o reconhecimento de uma hierarquização a partir da cor da pele e do cabelo. Nessa indefinição de sua própria etnia ou de um reconhecimento que está desconexo às lutas históricas travadas pelos negros em nosso país, há uma falta de compreensão da questão por alunos negros, pardos e brancos.

Os episódios classificados como *zombaria* se referem às atitudes de tal natureza por parte dos alunos da Escola 1 diante de assuntos que envolveram

as origens africanas e indígenas do povo brasileiro. Tais episódios são caracterizados pelo recurso do riso como forma de manifestação da imagem ridicularizada que tais alunos possuem a respeito da África, dos africanos, dos negros e dos povos indígenas brasileiros. Suas falas refletem a um sistema de representações que nos é familiar, pois são reproduzidas por pessoas adultas em nosso entorno cotidianamente. Ao mesmo tempo, demonstram uma certa crença na superioridade branca europeia, de forma que, quando a aluna parda Mariana é relacionada a um país asiático por um colega negro, que se associa a África, ela recusa tal classificação e prefere dizer que mora na Europa, ainda que seja apenas uma abstração de ambos ao colorirem o Mapa-Mundi.

Concepções comuns no imaginário social se manifestam nessas falas. O índio é visto como folgado e motivo de risadas; o negro não é humano, é chimpanzé; a Europa é a referência positiva que se busca para se sentir valorizado. Tais situações podem ser brevemente contempladas a partir da tabela a seguir.

Tabela 2 – Episódios relacionados à *zombaria*

Subsegmento	N	Escola	Professor	Data	Descrição Parcial
Zombaria	161	Escola 1	Carla	17/04	Quando a professora diz que fósseis encontrados mostram características negroides, um aluno pardo, Humberto, ri do termo, olhando para Henrique, que também ria. [...] Henrique: O que é negroide? Professor: características das populações africanas.
	162	Escola 1	Rui	09/07	"Os índio hoje tá muito folgado! Querem as melhores terras! Aceita o que der e tá de boa!" – Alan. Todos riem. Professor explica que, nesse caso, não há como todos saírem satisfeitos.
	163	Escola 1	Rui		"Eu tenho um tio na África do Sul. Tudo chimpanzé!" – Alan. Rafael e Antônio riem.
	164	Escola 1	Rui		"Eu moro na África e você na Malásia. – Antônio para Mariana, porque colorem o Mapa Mundi nesse momento. - Eu moro na Europa – Mariana responde.
	165	Escola 1	Rui	22/05	Carmem diz que é filha de indígenas e Lucas dá gargalhadas. O professor o corrige. Larissa olha irritada para Lucas e diz que sua avó também é Pataxó.

Fonte: dados da pesquisa.

Giovani José da Silva (2013) denúncia a falta de compreensão que impera no Brasil sobre as culturas indígenas e sua história. É inconcebível pensar os índios de hoje em dia como os índios do período da chegada dos europeus. Ainda que esse contato tenha trazido diversos problemas às comunidades indígenas, é preciso entender que eles fazem parte da sociedade e tem os mesmos direitos que qualquer cidadão brasileiro. Entretanto, muitos os classificam como "aculturados" e, tais teorias, tem a intenção de desqualificá-los como "bugres", "aculturados" ou "não reconhecidos" a fim de usurpar-lhes seus direitos. Tais concepções são ainda repassadas em escolas e cursos superiores, muitas vezes amparadas por pesquisadores que desconhecem de fato a cultura e a história desses povos.

Estes dados nos desafiam, sobretudo, porque nos mostram como os alunos negros reconhecem também esse sistema de marcas e o utilizam como uma espécie de fuga, no momento em que jogam o *ser negro* para o outro. Segundo Kaly (2013, p. 208): "O brasileiro é uma pessoa fragmentada psicologicamente e em constante fuga do que lhe fizeram acreditar que é o ser negro: feio, burro, sujo, inferior." É a forma de fugir dessa condição de nascença que é vista pelo meio em que vive como inferior.

Sobre tantas nomeações, podemos dizer que sim: o colonizado é um ser humano desmembrado.

> O colonizado, a partir destas nomeações é, na realidade, um ser humano desmembrado brutalmente e boa parte da sua luta cotidiana consistiria em juntar as partes de seu corpo, da sua mente e também lutar para sair das múltiplas periferias; quer dizer das cidadanias morteiras como diria Maalouf. Sua humanidade passa a ser mediada a partir do grau da tonalidade da cor da pele, da sua humildade diante dos brancos, do cabelo, do tipo de lábios. (Stone, 2007 apud Kaly, 2013).

Os episódios que, talvez, mais levantem preocupações são os transcritos abaixo. Não são chocantes, como outros já expostos. São, necessariamente, preocupantes pois, diante de momentâneas tentativas de enfrentar a questão do

racismo, demonstram desvios feitos pelos estudantes que se utilizando de uma relativização da situação que visa tirar-lhe o teor discriminatório, tratando o assunto como banal, como exagero, afinal, eram "apenas brincadeiras".

Os episódios classificados como banalização da discussão racial foram observados em momentos em que, diante de conteúdo que evocasse a discriminação racial ou de situações concretas de discriminação racial, os alunos ou fizeram piadas envolvendo colegas de sala ou tentaram se inocentar da repreensão do professor através do sarcasmo.

"Ele é safado e é preto!", disse justamente um dos alunos que houvera encenado uma peça organizada pelos professores de História, Sociologia e Português para introduzir uma palestra sobre Maioridade Penal. No teatro em questão, o aluno fazia o papel de um apresentador de noticiário sensacionalista, que deturpava a informação a fim de convencer o telespectador de sua versão reacionária dos fatos com o objetivo de convencer a população de que tais menores infratores não tem chances de recuperação e são bandidos natos. Na peça, a personagem principal era uma menor negra que, após sofrer diversos atos de discriminação na escola, resolve abandonar os estudos e acaba no mundo do crime. Parece que a relação entre criminalidade e marginalização não ficou muito clara na cabeça do aluno, ou de vários.

Diante de tais fatos, a contradição presente na postura de Cleber é intrigante, assim como a de outros sujeitos dessa pesquisa que já foram tratados acima. Transparece a existência de um "prisma deformado" (Fernandes, 2008, p. 344) que regula as relações inter-raciais. Guardadas as mudanças de contexto entre o panorama analisado pelo sociólogo e o que vivemos atualmente, percebe-se a coexistência de "velhas formas exteriores de convivência racial" apegadas a determinadas expectativas de comportamento, *status* e papéis sociais que resistem através dos tempos. (Fernandes, 2008, p. 344).

Tabela 3 – Episódios relacionados à *banalização da discussão racial*

Subsegmento	N	Escola	Professor	Data	Descrição Parcial
Banalização da discussão racial	166	Escola 2	Alison	24/04	Rui diz: !Por que esse racismo? – porque os colegas gritavam que queriam bis branco.
	167				Pergunta sobre a Ku Klux Klan – Eu acho que a Mariana deveria responder – aluno pardo Luiz Gustavo. Nívia é negra e ri da fala do colega.
	168	Escola 1	Rui	25/06/2015	Lucas se mete na discussão entre Rosa e Leonardo e também se faz de desentendido, se fazendo de vítima junto com Guilherme por não poderem mais usar o termo "miojo" na sala. Fazem isso propositalmente, pois a intenção é ofender a colega.
	169	Escola 2	Alison	03/07/2015	- Devolve esse bis, seu preto safado! – Cleber. Esse mesmo menino fez o teatro citado anteriormente, sobre racismo, discriminação e maioridade penal. - Bolsista Paulo implica que foi racismo. - Ele é safado e é preto! – Cleber brinca retrucando. - Bolsista insiste que ele deveria perder ponto do grupo pela "brincadeira" de mau gosto. O menino negro em questão é novato na sala.

Fonte: dados da pesquisa.

Ao analisar o contexto em que o negro se torna um objeto da *sciencia* da década de 1930, Schwarcz ressalta um dado que nos parece atual diante dos episódios tratados nesse artigo. Em tais círculos de discussão, [...] "não é a inferioridade biológica e cultural dos negros que está em discussão. Ninguém, nesse local, se lembrou ainda de contestá-la." E quando uso tal citação, não desconsidero que houve tentativas de repreensão dos atos, ressalto que não houve contestação. A questão demanda mais do que discursos moralizantes ditos em tom áspero. É preciso discutir a questão, falar e ouvir o outro falar. É preciso dar uma pausa no cronograma quando o conflito invade a sala de aula e exige atenção, pois nela também há história, muito mais história do que os livros e o discorrer teórico podem ensinar a essas gerações.

Racismo: o que a escola e os professores têm a ver com isso?

A escola tem o papel de articular-se com a prática social e preparar o aluno para o exercício da cidadania, além de considerar a diversidade étnico-racial, princípio esse incluído recentemente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), talvez pela perpetuação de tais realidades historicamente denunciadas por pesquisadores e que, ainda assim, continuam a existir. (Brasil, 1996).

Se a Escola é o lugar da formação cidadã, importa a esta enfrentar discussões que se colocam como fundamentais para a vida em sociedade. Nesse caso, o racismo emerge como um dos temas prioritários, mas que, muitas vezes, não é enfrentado de forma efetiva nem pela escola nem pelo professor. Segundo Verena Alberti (2013), essa questão estaria entre temas conhecidos como "sensíveis", "controversos", dos quais muitos profissionais da educação se desviam a fim de evitar conflitos. Não basta festejar o Dia da Consciência Negra ou o 13 de Maio. Mas sabemos que, em muitas escolas, nem esses dias são alvo de reflexão seja por iniciativa do professor ou da coordenação pedagógica, porque pensar novas práticas de enfrentamento do problema não é tarefa apenas dos professores, mas também da diretoria pedagógica.

O enfretamento dessas questões, portanto, deveria ter como grande aliada a escola e, para isso, os currículos desse ser pensados a fim de garantir que temas relevantes para a vida prática dos alunos tenham espaço, tempo e recursos necessários para serem trabalhados, na disciplina de História e em outras disciplinas relacionadas também. As leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, afinal, denunciam a histórica omissão da escola em relação ao preconceito e à discriminação de negros e indígenas. Seria dispensável e é constrangedor que sejam necessárias tantas lutas para que a escola reconheça as raízes étnico-culturais sobre as quais se assenta seu público.

Dessa forma, tal discussão deve ser antecedida pela reflexão acerca da construção das identidades de forma ampla e complexa. Como afirma Gomes

(2003, p. 171): "Esse processo possui dimensões pessoais e sociais que não podem ser separadas, pois estão interligadas e se constroem na vida social."

A construção de um currículo de História deve ser pensada, portanto, a partir das carências de orientação do homem no tempo presente. A formação histórica não é medida pelo volume de aquisição de saberes que alguém pode reter, mas pela mobilização desses saberes com a finalidade de orientação da vida prática. Essa seleção não implica apenas selecionar o que os alunos querem aprender, seus interesses puramente subjetivos, [...] "de forma que o momento da experiência e do saber da consciência histórica não passasse de um desvairio em que se confinaria sua subjetividade." (Rüsen, 2010, p. 114). De acordo com Rüsen (2014), essa seleção deve levar o aluno a elaborar sua subjetividade em contraste com a experiência, superando a fixação ideologizante e dogmática da identidade histórica.

De acordo com Pollyanna Alves Nicodemos,

> [...] a instituição de ensino desempenha papel fundamental no processo educacional e é um espaço sociocultural de convivência de cidadãos que pertencem a origens étnico-racial diferentes, integradas em um processo contínuo de construção de suas identidades e de sua formação escolar. Nesse processo contraditório, mediado por uma sociedade em que vigoram o preconceito racial e a desigualdade, penso que a necessidade de (re)construção da identidade de quaisquer alunos demanda que o ambiente escolar desenvolva trabalhos de valorização e respeito ao outro em sua totalidade, de forma a despertar nos alunos os valores éticos de cidadãos, contribuindo para efetiva prática da cidadania; especialmente, no caso do aluno negro, dada a sua condição quase sempre "desigual" no contexto social (Nicodemos, 2014, p. 119).

Em um estudo realizado na cidade de Belo Horizonte, porém com alunos do Ensino Médio de uma escola particular, Nicodemos (2014) também se depara com a falta de iniciativa da escola e dos professores diante das manifestações de racismo entre alunos. Se o aluno negro não traz de casa uma formação positiva da identidade negra, certamente não poderá esperá-la da

escola, que também não abrange o trabalho de construção do respeito ao outro em sua totalidade.

A questão identitária é um dos grandes desafios para se pensar a superação de tal realidade. As noções raciais já são percebidas pelas crianças desde sua socialização, que aprendem aos poucos o significado de pertencer a determinado grupo étnico-racial, passando a reproduzir tal significado em um processo de [...] "classificação, autoclassificação racial, sendo estabelecidas negociação, manipulação e disputa, para não ser reconhecido como um sujeito que pertence ao grupo étnico-racial negro." (Fazzi, 2004 *apud* Nicodemos, 2014, p. 140).

Em pesquisa conveniada ao Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e a Unesco, as sociólogas Mary Garcia Castro e Miriam Abramovay concluíram que: "As escolas brasileiras não estão atentas para as práticas sutis de racismo existentes entre alunos e professores, prejudicando, assim, a mobilidade educacional e social de crianças e jovens negros." (Cantarino, 2007, p. 11). Tal afirmação foi feita em cima do desempenho de alunos de Belém, Salvador, São Paulo, Porto Alegre e Distrito Federal, de escolas públicas e particulares. Foram analisados os resultados nas provas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizadas em 2003 pelos alunos das séries finais do ensino fundamental e médio, além de observação de salas de aula, entrevistas e grupos focais. Foram ouvidos pais, funcionários e professores de 25 escolas. As conclusões apontam para a existência de uma influência para além dos fatores socioeconômicos. As ações discriminatórias na escola também influenciam negativamente os resultados dos alunos negros. Entretanto, os entrevistados negam reconhecer que a diferença de desempenho esteja relacionada à cor, o que as sociólogas compreendem como a influência da "ideologia da igualdade na escola" que acaba por eximir a escola de sua responsabilidade e jogá-la sobre os próprios alunos e a família. (Cantarino, 2007).

A partir de uma visão favorável às considerações das pesquisadoras citadas acima, entendemos que a disciplina de História tem um papel central no enfrentamento dessa realidade vivida nas escolas, uma vez que tem como função a orientação da vida prática dos homens. Trata-se de um processo de ressignificação dos fatos e atores históricos, não a fim de romancear a história, mas a fim de revelar a diversidade de experiências e existências relacionadas a presença do negro ao longo da história em diversos espaços, lugares e não lugares.[123] Trata-se, pois, de lidar com uma versão da história que o aluno já traz consigo para a sala de aula e cujos confrontos serão marcantes para professores e alunos.

Segundo Rüsen:

> É dessa presença ativa do passado no quadro de referências de orientação da vida prática atual que parte toda a consciência histórica. É nela que a consciência se baseia para relacionar intenções e experiências, pois tal relação lhe é sempre prévia. A consciência não procede de modo algum arbitrariamente, relacionando experiências quaisquer do passado a intenções quaisquer do agir; de outra parte, ela tampouco é prisioneira das intenções do agir, atribuindo-lhes uma determinação absoluta proveniente das experiências o passado. (Rüsen, 2010, p. 78-79).

Dessa forma, é preciso levar o aluno a superar determinadas relações e intenções previamente construídas em relação ao negro no Brasil e no mundo. Tais ideias possuem um lugar de certeza na consciência desses alunos que precisa ser confrontada e superada. A meu ver, não conheço nenhuma instituição que possa fazer isso melhor que a escola, pois ressignificar tais relações implica viver tal experiência e a escola é o lugar da diversidade por excelência.

[123] A pesquisa da qual emerge esse artigo possui um dos muitos olhares que podem ser lançados sobre esse tema. Diversos aprofundamentos podem ser feitos e outras perspectivas podem ser agregadas à análise de tais dados como o pós-colonialismo, o decolonialismo, os feminismos negros, entre outros que fazem parte dos debates atual sobre questões étnico-raciais.

Referências

ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. In:

PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 27-56.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 fev. 2016.

BURKE, P. Conceitos centrais. In: **História e teoria social**. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt, Roneide Venâncio Majer, Roberto Ferreira Leal. 3a. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2012, p. 75-174.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5. ed. Vol. 1. São Paulo: Globo, 2008, 439 p.

GOMES, Nilma Lino.Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação em Revista**, São Paulo, v. 29, n. 04, p. 167-182. jan/jun. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf. Acessado em 16 fev. 2016.

GUILLAUMIN, C. Race and Nature: the System of Marks. **Feminist Issues,** Sem local, p. 25-43, Fall 1988.

KALY, Alain Pascal. O ensino da história da África no Brasil: o início de um processo de reconciliação psicológica de uma nação? In: PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 155-214.

NICODEMOS, Pollyanna Alves. **Adolescentes negros de elite e identidade étnico-racial**. Curitiba: Editora CRV, 2014, 202 p.

MONTEIRO, Roberto Alves. Pesquisa em Educação: Alguns Desafios da Abordagem Qualitativa. In.: MONTEIRO, Roberto Alves (org.). **Fazendo e Aprendendo Pesquisa Qualitativa em Educação**. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 1998, p. 7-22.

RÜSEN, Jörn. **História Viva**. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UNB, 2010, 160 p.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012, 147 p.

SILVA, Giovanini José. **Ensino de história indígena no Brasil**: algumas reflexões a partir de Mato Grosso do Sul. In: PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 131-154.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Bases teórico-metodológicas preliminares da pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001, 151 p.