



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ANDRESSA DA SILVA OLIVEIRA

**RACISMO NO AMBIENTE ESCOLAR:
CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E EXPERIÊNCIAS DE
ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Londrina
2020

ANDRESSA DA SILVA OLIVEIRA

**RACISMO NO AMBIENTE ESCOLAR:
CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E EXPERIÊNCIAS DE
ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção de título de Mestre em História.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Cardoso Alves

Londrina
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

O48r Oliveira, Andressa da Silva.
Racismo no ambiente escolar : consciência histórica e experiência de estudantes do ensino fundamental / Andressa da Silva Oliveira. - Londrina, 2020.
146 f. : il.

Orientador: Ronaldo Cardoso Alves.
Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2020.
Inclui bibliografia.

1. História – Estudo e ensino - Tese. 2. Racismo - Tese. 3. Consciência histórica - Tese. 4. Educação histórica - Tese. I. Alves, Ronaldo Cardoso. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social. III. Título.

CDU 93

ANDRESSA DA SILVA OLIVEIRA

**RACISMO NO AMBIENTE ESCOLAR:
CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção de título de Mestre em História.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Cardoso Alves
Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” – UNESP

Profa. Dra. Maria Cristina Dantas Pina
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia –
UESB

Profa. Dra. Marlene Rosa Cainelli
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 26 de outubro de 2020.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha família, aos meus pais, Hercules e Lucimara, que sempre me incentivaram a estudar. Agradeço especialmente à minha mãe, que nunca mediu esforços para me ver conquistar tudo o que sonhei, ela é a definição do que é o amor. Sou muito privilegiada por ter pais que sempre me ajudaram a seguir a carreira que escolhi, seja financeiramente, ou através de apoio emocional, quando a distância impedia o abraço. Aos meus irmãos, Adriel e Ana Clara, que sempre me deram o incentivo para ser alguém melhor. Aos meus tios e tias, e aos meus avós, por todo o apoio e incentivo ao longo dos anos, por todo o carinho e amor. À minha família, minha eterna gratidão, sem vocês eu não estaria aqui. Amo vocês!

Ao meu professor, orientador e amigo, Ronaldo Cardoso Alves, pela parceria, humildade e paciência nessa longa caminhada desde a graduação. Sou extremamente grata por ter confiado em mim para estar à frente de uma disciplina na Unesp, que há tão pouco tempo eu mesma havia sido aluna, por ter, mais uma vez, confiado em mim para ajudá-lo a editar a Revista História & Ensino. Por todo o incentivo e palavras que me trouxeram calma e confiança. Por toda contribuição para meu amadurecimento profissional. Por sua postura tão humana diante da vida e do Ensino de História, que me fez mais humana e que me inspira! Que nossa caminhada continue por muito tempo!

À professora Marlene Cainelli, pela confiança em meu trabalho na Revista História & Ensino, pelas contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa. Sua ajuda foi imprescindível. Por sua contribuição e da professora Maria Cristina Pina em minha qualificação, suas leituras atentas e sugestões foram fundamentais para o amadurecimento desta pesquisa. Muito obrigada por aceitarem fazer parte da banca!

A todos os professores e professoras que atravessaram minha vida, desde a mais tenra idade, sem cada um de vocês eu não teria me tornado professora, todos vocês trouxeram um tijolinho que me ajuda a pavimentar meu caminho pela educação.

A todos amigos e amigas que a caminhada acadêmica me trouxe e que foram de suma importância para que eu chegasse até aqui, pelo apoio e incentivo de sempre, Taynara, Silmária, Samanta, Giovana, Thiago e Dennis.

Às amigas e parceiras do apartamento 901, Iolanda e Caroline, com quem dividi minhas maiores angústias e alegrias. À quarta integrante do apartamento 901, Ana, pelo apoio, amizade, risadas e escuta.

Carrego todos vocês, amigos e amigas, “do lado esquerdo do peito”.

À Mirian Garrido, pelas indicações de livros, que foram fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação.

À Larissa, secretária do Departamento de Educação da Unesp, que sempre foi pronta em me ajudar, pelas palavras de incentivo e amizade.

A todos os meus alunos e alunas, da disciplina de Metodologias do Ensino de História e Estágio Supervisionado I e II, minha gratidão por todas as discussões que enriqueceram meu trabalho como docente e pesquisadora, pelo incentivo e amizade, vocês foram fundamentais em meu caminho.

Aos meus companheiros de vida de quatro patas, Fiona, Frajola, Pipoca, Mathilda, Leona, que têm me ajudaram com amor incondicional e alegrias, nesses tempos tão difíceis e estranhos.

À CAPES, pelas bolsas que me permitiram desenvolver meus estudos e pesquisas, desde a graduação até aqui.

A todos os que fizeram parte do meu caminho, que me incentivaram, ajudaram, ensinaram e me ouviram, minha eterna gratidão.

OLIVEIRA, Andressa da Silva. **Racismo no ambiente escolar**: consciência histórica e experiências de estudantes do Ensino Fundamental. 2020. p. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

A presente pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina (UEL), trata-se de um estudo que teve origem ainda no período de graduação em História pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, campus Assis, durante participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), e tem como objetivo investigar as formas pelas quais o racismo se apresenta no cotidiano de estudantes da educação básica, bem como refletir a respeito da consciência histórica discente sobre esta questão, a partir do encontro, em sala de aula, dos saberes oriundos de sua experiência com a aprendizagem histórica escolar. Para o desenvolvimento desta pesquisa utilizou-se uma metodologia de inspiração etnográfica BUENO (2007), GEERTZ (2008), em conjunto com outros instrumentos de cunho qualitativo, oriundos da Educação Histórica BARCA (2008; 2014), SCHMIDT (2012; 2014; 2018) e da Didática da História ALVES (2001; 2013; 2015; 2018), CERRI (2011), MARTINS (2012), RÜSEN (2001; 2006; 2007; 2012; 2015), os quais foram aplicados a estudantes da rede estadual de ensino do Paraná, na Cidade de Londrina, possibilitando a análise de suas ideias prévias e narrativas acerca do Racismo, por meio das competências que fazem parte da operacionalização da consciência histórica, tal qual proposto por Jörn Rüsen. Baseada nesse repertório epistemológico, a dissertação buscou estudar as formas pelas quais o racismo ocorre na vida dos estudantes e como por eles é percebido, seja na sociedade, seja, especificamente, no ambiente escolar. Além disso, objetivou discutir o papel do Ensino de História no desenvolvimento da consciência histórica acerca do racismo, bem como sua contribuição para a construção de uma educação verdadeiramente democrática e antirracista.

Palavras-Chave: Consciência Histórica. Racismo. História. Ensino de História. Etnografia Educacional. Didática da História. Educação Histórica. Ambiente Escolar. Escola.

OLIVEIRA, Andressa da Silva. **Racism on the school environment: historical consciousness and experiences from Elementary School students.** 2020. p. Dissertation (Masters in Social History) – State University of Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

This research, developed within the Graduate Program in Social History of the State University of Londrina (UEL), is a study started during the Undergraduate program of History in the São Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho”, in Assis, during the participation within the program of scholarships for beginner teachers (PIBID). Its objective is to investigate the ways in which racism is presented within the daily life of students from basic education, as well as reflecting about the students’ historical consciousness about this question, stemming from the confluence, inside the classroom, of the knowledge coming from their experience with the historical learning inside the school. To develop this research, a methodology inspired by ethnography was used BUENO (2007), GEERTZ (2008), combined with other instruments of qualitative nature from History Education BARCA (2008; 2014), SCHMIDT (2012; 2014; 2018) and from History didactics ALVES (2001; 2013; 2015; 2018), CERRI (2011), MARTINS (2012), RÜSEN (2001; 2006; 2007; 2012; 2015), applied to students from the public school in Paraná, in the city of Londrina, enabling the analysis of the previous ideas and narratives of the students about Racism, through the competences that are part of the operationalization of historical consciousness, as proposed by Jörn Rüsen. Based on this epistemological repertoire, the dissertation sought to study the ways in which the racism occurs in the lives of the students and how it is perceived by them, in society or, specifically, on the school environment. Furthermore, the goal was to discuss the role of History Teaching in the development of historical consciousness about the racism, as well as its contribution to the construction of an education truly democratic and anti-racist.

Key words: Historical consciousness. Racism. History. History teaching. Educational Ethnography. History didactics. History Education. School environment. School.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Gênero dos estudantes.....	78
GRÁFICO 2 – Faixa etária dos estudantes	79
GRÁFICO 3 – Porcentagem de Cor/Etnia dos estudantes.....	80
GRÁFICO 4 – Definição (O que é Racismo?)	95
GRÁFICO 5 – Origem do Racismo (Como surge?).....	98
GRÁFICO 6 – Causas do Racismo (Quais motivações?)	100
GRÁFICO 7 – Ocorrência do Racismo (Como acontece?)	101
GRÁFICO 8 – Consequências do Racismo (Como influencia a vida dos que sofrem?).....	103
GRÁFICO 9 – Tipos (Quais os preconceitos que surgem?).....	106
GRÁFICO 10 – Mudanças e Permanências (Relação histórico-temporal do racismo)	108

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Categorias de análise do terceiro instrumento	12
-----------------------------------------------------------------------	----

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Matriz disciplinar de Jörn Rüsen	34
FIGURA 2 – Tempestade de Ideias.....	93
FIGURA 3 – Questionário.....	111
FIGURA 4 – Charge/Tirinha	127

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURA

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Código Penal
Depen	Departamento Penitenciário Nacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LEPEDIH	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática da História
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
MUCDR	Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNADC	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial
TEN	Teatro Experimental do Negro
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista – “Júlio de Mesquita Filho

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	CAPÍTULO 1 – EPISTEMOLOGIA: TEORIA E METODOLOGIA	24
2.1	DIDÁTICA DA HISTÓRIA: UMA BREVE HISTÓRIA.....	24
2.2	A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO EM JÖRN RÜSEN	30
2.3	AS COMPETÊNCIAS DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA	34
2.4	CATEGORIAS DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.....	38
2.5	ETNOGRAFIA EDUCACIONAL	42
3	CAPÍTULO 2 – A HISTORICIDADE DO RACISMO	46
3.1	CONCEITO DE RAÇA.....	46
3.2	RAÇA E RACISMO NO BRASIL.....	56
4	CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DAS FONTES E DESCRIÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR	76
4.1	A REGIÃO E PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ALUNOS	77
4.2	ENSAIO ETNOGRÁFICO	81
4.3	BREVE DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA	91
4.4	ANÁLISE DO INSTRUMENTO I – TEMPESTADE DE IDEIAS	92
4.5	ANÁLISE DO INSTRUMENTO II – QUESTIONÁRIO	110
4.5.1	Interpretação	112
4.5.2	Experiência.....	117
4.5.3	Orientação	123
4.6	ANÁLISE DO INSTRUMENTO III – CHARGE/TIRINHA	126
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
	REFERÊNCIAS	137
	ANEXOS	143
	ANEXO I – Instrumento “Tempestade de Ideias”	144
	ANEXO II – Instrumento “Questionário”	145

ANEXO III – Instrumento “Tirinha/Charge”	146
-------------------------------------------------------	------------

1. Introdução

O interesse em pesquisar essa temática surgiu a partir das atividades realizadas como bolsista, entre os anos de 2015 e 2017, do Subprojeto de História do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), vinculado à Faculdade de Ciências e Letras de Assis, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, e desenvolvido junto a uma Escola Estadual, localizada neste mesmo município do estado de São Paulo, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa se originou a partir de um caso de racismo presenciado em sala de aula, do qual foi desenvolvido, posteriormente, uma atividade que consistiu em trabalhar a temática proposta pelo currículo¹: os Movimentos Sociais, da década de 1960, nos Estados Unidos. Em decorrência desse processo pode-se realizar uma pesquisa qualitativa acerca do racismo, bem como de outros tipos de preconceito que ocorriam no ambiente escolar com estudantes dos 9º anos. Da pesquisa decorreram apresentações de trabalho em eventos e publicação de artigo em anais². Além do PIBID, participei de reuniões do LEPEDIH (Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática da História), coordenado pelo Prof. Dr. Ronaldo Cardoso Alves, na UNESP-Assis, cujo cerne dos estudos reside em pesquisas de diferentes matizes do Ensino de História fundamentados, epistemologicamente, em teóricos da Didática da História e da Educação Histórica. Esse percurso possibilitou refletir acerca da relação entre Teoria da História e Ensino de História, com vistas à contribuição para a formação do pensamento histórico de professores e estudantes, ou seja, ensinar e aprender história com sentido para a vida.

Durante o século XIX, quando os historiadores definiram sua disciplina, eles começaram a perder de vista um importante princípio, a saber, que a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro de uma estrutura de tempo. (...) A esse respeito, a cientifização da história excluiu da competência da reflexão histórica racional aquelas dimensões do pensamento histórico

¹ - Até o ano de 2018, o Estado de São Paulo utilizava, nas escolas de educação básica da rede pública de ensino, um material didático chamado “Caderno do Aluno”, que era parte integrante do programa “São Paulo Faz Escola”, vigente entre 2008-2018. O conteúdo dos cadernos buscava atender as especificações do Currículo Oficial do Estado de São Paulo dentro das respectivas áreas de conhecimento.

² - III Jornada Paranaense PIBID/PET de História, realizado pela Universidade Estadual de Londrina, nos dias 27 e 28 de novembro de 2015. A participação resultou na publicação de um artigo nos anais do evento: *Preconceito e Racismo no Ambiente Escolar*. Também houve participação no IV SEMEAR, I Colóquio do GEPEES e Jornada do Núcleo de Ensino, realizado no ano de 2016, pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- campus Assis.

inseparavelmente combinadas com a vida prática. (RÜSEN, 2011, p. 25).

Nesse sentido, muitas têm sido as tentativas, nas últimas décadas, de pesquisas no campo do Ensino de História, para mudar a concepção que se tem formada acerca da disciplina, para que esta seja caracterizada “como fundamental para o desenvolvimento da consciência histórica nos indivíduos, com vistas à sua utilização na vida cotidiana” (ALVES, 2011, p. 21).

Assim, tanto a Didática da História quanto a Educação Histórica chegaram a um ponto comum, o de recusa da disparidade existente entre o saber escolar e o saber científico, mesmo partindo de caminhos completamente diferentes. A Didática da História alemã, que parte da racionalidade histórica para relacionar a História com a vida cotidiana, tem por objetivo a construção da consciência histórica. A Educação Histórica, por sua vez, parte da premissa de que o conhecimento histórico tem seu ponto de partida na vivência do ambiente escolar. Conhecimento mediado por uma reflexão epistemológica construtora de metodologias, as quais sejam capazes de doar a alunos (as) e professores (as) a capacidade de se identificarem no tempo histórico e nele agirem.

Ambas as linhas de conhecimento são de suma importância para o contexto social pelo qual a História passa atualmente, pois além do constante questionamento acerca de seu caráter de cientificidade e, também, como uma disciplina que vem sendo constantemente descaracterizada, ela agora passa a fazer parte de um conjunto de disciplinas classificadas como “Ciências Humanas”³. A BNCC (Base Nacional Comum Curricular)⁴ concluída em 2018, determina que a disciplina de

³ - Em 8 de fevereiro de 2017 foi aprovada, no Senado, a Medida Provisória nº 746/2016 referente à Reforma do Ensino Médio brasileiro, a qual retira a disciplina de História do currículo obrigatório desta etapa da educação básica.

⁴ - A Base Nacional Comum Curricular foi construída em etapas. Segundo o site do MEC, a primeira versão desse documento foi disponibilizada para a consulta pública de outubro de 2015 a março de 2016. Especialistas, associações científicas, e membros da comunidade acadêmica, deram seus pareceres sobre a primeira versão. Todas as informações foram sistematizadas por pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), trabalho que resultou na segunda versão da BNCC. Esta segunda versão foi para um processo de debate institucional e seminários realizados pelas Secretarias Estaduais de Educação em todas as Unidades Federais. A segunda versão foi analisada também por especialistas brasileiros e internacionais. Em seguida, os pareceres analíticos desses especialistas foram encaminhados ao Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e Reforma do Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 790/2016. Em abril de 2017, a versão final da Base Nacional Comum Curricular foi entregue pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE é responsável pela elaboração do parecer

História seja obrigatória e também eletiva, portanto, concebida como um componente curricular, pois, segundo o MEC, a ideia de “disciplina” está ultrapassada. Tal concepção é justificada pelo MEC, por este entender que se trata de adaptar o currículo de ensino do Brasil ao de outros países desenvolvidos.⁵ Tais disciplinas só poderão ser cursadas se os (as) estudantes fizerem a opção por elas e se a escola as oferecer.

Ao investigar o estado da arte sobre a temática que pretende ser desenvolvida nesta dissertação, foram encontradas inúmeras pesquisas, no entanto em áreas correlatas à História ou ao Ensino da História. A grande maioria dos trabalhos que abordam a temática racial no ambiente escolar são das áreas da Educação, Psicologia e Sociologia. Na área do Direito podem ser encontrados tais trabalhos ou em áreas de estudos Étnico-Raciais, mas que não se vinculam à História.

Este quadro também se repete ao serem analisados os dados dos programas de pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina, à qual esta pesquisa se vincula. Foram levantados os trabalhos das áreas de Sociologia, História, Psicologia e Educação, constatando-se que nenhum trabalho que se encaixe no mesmo objeto de estudo foi encontrado, embora existam pesquisas epistemologicamente próximas porém com objetivos diferentes, fundamentadas na mesma base teórica da Didática da História e da Educação Histórica, e, em alguns casos, com métodos e instrumentos de investigação parecidos, tais como da dissertação de Willian Junior Bonete, intitulada “*ENSINO DE HISTÓRIA, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS,*” e a dissertação de Giovana Maria Carvalho Martins, intitulada “*O USO ESCOLAR DE ‘OS MISERÁVEIS’ EM QUADRINHOS NA APRENDIZAGEM*

e projeto de resolução da BNCC, que será encaminhado ao MEC.) Em 20 de dezembro de 2017, a BNCC foi homologada pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho. Também em dezembro de 2017, o CNE apresenta a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que institui e orienta a implantação da nova BNCC. Em março de 2018, a versão atualizada da BNCC chega às escolas de todo o país para que possam compreender como implementar a BNCC nas aulas, e também seu impacto na educação básica, o foco das análises ficou restrito à parte homologada do documento, que corresponde à parte da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em 2 de abril de 2018, o MEC entregou ao CNE a parte da BNCC referente ao Ensino Médio, já homologada, a partir de então, o CNE inicia os debates, em processos de audiências públicas. Em 5 de abril, institui-se um novo Programa de Apoio à Implantação da BNCC, o ProBNCC. Em 2 de agosto de 2018, a BNCC volta a ser discutida pelos professores de todo o país, mas agora o foco estava na etapa do Ensino Médio, última a ser homologada pelo MEC, em 14 de dezembro de 2018, pelo ministro da Educação, Rossieli Soares. Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico> (Acesso em: 10/10/2019).

⁵ - Fonte: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/ausencia-de-historia-geografia-no-novo-ensino-medio-gera-apreensao-21027999>. (Acesso em: 01/08/2019)

HISTÓRICA DE JOVENS ESTUDANTES: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DO NOVO HUMANISMO.

No que concerne estritamente à questão racial, vários trabalhos foram desenvolvidos, porém com perspectivas diferentes desta pesquisa, pois alguns trazem a visão do professor sobre a questão racial no ambiente escolar, como é o caso da pesquisa desenvolvida por Carina Feitosa dos Santos “*ESCOLA E PRECONCEITO: RELAÇÕES RACIAIS NA ÓTICA DOS PROFESSORES*”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Fundação Universidade Federal de Sergipe, defendida em 2014. Embora, a historicização e desenvolvimento do conceito de racismo estejam também presentes neste trabalho, os referenciais epistemológicos e o grupo objeto de estudo, são distintos.

Estudos interdisciplinares também trabalharam a questão racial na escola, como é o caso da pesquisa de mestrado desenvolvida por Valéria Soares de Oliveira, concluída em 2018, no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em História e Letras (MIHL) da Universidade Estadual do Ceará, “*O RACISMO VISTO E SENTIDO NA ESCOLA: PROFESSORES E ALUNOS EM CENA NO ENSINO DE HISTÓRIA*”. Embora o objetivo final seja o mesmo da presente investigação – observar as manifestações do preconceito racial no ambiente escolar, bem como compreender como o ensino de história crítico e consciente, que aborde a importância da contribuição do povo negro para a construção da sociedade em seus variados aspectos, pode ser uma das formas de contribuir para uma educação antirracista – as pesquisas apresentam diferenças no campo epistemológico, pois o trabalho acima citado tem uma abordagem ancorada nas teorias socioculturais. Nesse sentido, a partir da pesquisa do estado da arte pôde-se constatar que a proposta de investigação do presente trabalho está revestida de importante grau de ineditismo, o que se constitui, de igual modo, em instigante desafio.

O objetivo geral da pesquisa é investigar as formas pelas quais o racismo se apresenta no ambiente escolar do cotidiano de estudantes de educação básica, especificamente do ano final do Ensino Fundamental II (9º ano), em uma escola pública estadual localizada na cidade de Londrina – PR, bem como refletir a respeito de como a consciência histórica se apresenta no alunado em relação a este preconceito.

Especificamente, objetiva-se analisar o pensamento histórico dos alunos acerca do conceito de racismo; interpretar, através das experiências do alunado, como o preconceito se apresenta no cotidiano e no espaço escolar; verificar qual o papel que o Ensino de História desempenha nesta situação, e em que medida o alunado percebe a importância das aulas de História no auxílio da discussão acerca desse preconceito; e, por fim, verificar de que forma a consciência histórica dos alunos, acerca da questão racial no Brasil, se apresenta através de suas narrativas históricas.

Desta forma, espera-se que este trabalho possa contribuir para novas reflexões a respeito da abordagem da temática do racismo no ambiente escolar e, especificamente, no Ensino de História, a partir do campo historiográfico e teórico da Educação Histórica e da Didática da História.

Nesse sentido, o desenvolvimento de pesquisas que trazem o racismo em seu cerne contribui não apenas para as discussões acerca das ações antirracistas como, também, afirma a existência do racismo na sociedade brasileira e nas escolas, ajudando em seu combate, caminhando na contramão das tendências negacionistas que estão em voga, consequência de ações políticas de vieses conservadores e extremistas no Brasil.

A afirmação de que a sociedade brasileira é racista é extremamente combatida. Como exemplo podem ser citadas as falas do atual presidente da República, Jair Bolsonaro que, em entrevista a um programa da televisão aberta, afirmou que “o racismo no Brasil é uma coisa rara”. Após ser questionado pela apresentadora do programa se era racista, Bolsonaro, como forma de afirmação e legitimação de que não se considera uma pessoa racista, lembrou que, em 1978, quando ainda era soldado, salvou um colega que se afogava, o qual, segundo ele, “por coincidência era negro”.⁶

Em outra fala, no período da corrida eleitoral, em julho de 2018, Bolsonaro, ao ser questionado, no Programa Roda Viva, por Frei David, diretor da ONG Educafro, se era a favor da política de Cotas Raciais⁷, respondeu negativamente. Ao se justificar

⁶ Fonte:

https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2019/05/08/interna_internacional,1052188/bolsonaro-afirma-que-racismo-e-algo-raro-no-brasil.shtml - Acesso em: 10/10/2019.

⁷ Fonte:

<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/07/portugueses-nem-pisaram-na-africa-diz-bolsonaro.shtml> - Acesso em: 10/10/2019.

diz não haver dívida histórica, pois ele não teve participação no processo de escravidão. Segundo ele, os portugueses nunca escravizaram ninguém, pois eram os próprios africanos que entregavam outros africanos, sendo os europeus apenas responsáveis pelo tráfico para o Brasil. Além disso, Bolsonaro também aponta que as cotas raciais seriam responsáveis pela segregação entre negros e brancos no Brasil.

Por que apresentar as falas do atual presidente da República acerca da questão racial? Porque entende-se que em um país com regime democrático, o presidente deve representar sempre a preservação dos direitos humanos, não apenas em suas propostas políticas, mas também nas suas ideias e formas de pensar. Em contraposição a isso, as declarações do presidente representam o ideário comum que paira sobre parte da sociedade brasileira, cunhado na década de 1930, por Gilberto Freyre, a qual entende que no Brasil há uma democracia racial vigente, ou seja, de que a única diferença entre os indivíduos reside na desigualdade econômica e social, negando, portanto, todo processo histórico de escravização dos povos de origem africana e indígena no Brasil. Além dessa posição ir contra a historiografia também demonstra a tentativa de negar a cientificidade da História, bem como os avanços alcançados pela pesquisa, que caminham na tentativa de combater os preconceitos e silenciamentos perpetuados por muitos anos.

O fato de Jair Bolsonaro ter sido eleito não representa apenas o desvelar de ideias conservadoras na sociedade brasileira, mas também demonstra que boa parte da sociedade que tem acesso à informação se sente representada e tem as mesmas noções históricas e ideológicas defendidas por ele. Ao não compreender que a desigualdade econômica e social, além de ser uma consequência do sistema capitalista, é acentuada pelo racismo estrutural⁸ da sociedade brasileira, pois atinge, em sua maioria, a população negra do país, o discurso do atual presidente acaba fortalecendo e expondo este mesmo racismo. Quando este não se identifica com o passado e nega a dívida histórica com a população preta do país, também nega ter havido um passado histórico conflituoso e difícil, cujas questões relacionadas ao racismo ainda permanecem. Embora não haja um conceito da História que defina nossa história traumática e difícil, como o desenvolvido pelo historiador alemão Bodo

⁸ Segundo Silvio Almeida (2019), todo racismo é estrutural. Pois, seria um elemento presente na organização político-econômica da sociedade. No capítulo 2, abordaremos as classificações do racismo mais detalhadamente, entre elas, a estrutural.

Von Borries (2011), a “burdening History”⁹, cada vez mais estudos vêm sendo realizados no Brasil¹⁰ a fim de discutir, estruturalmente, o trabalho de ensino e aprendizagem da História a partir de temas difíceis, os quais são imprescindíveis para o desenvolvimento da empatia, de noções de justiça, ética e moral. A não abordagem desses temas, que pode ocorrer por diversas razões, acaba prejudicando toda a sociedade e, principalmente, os grupos que sempre foram marginalizados pela História e pela sociedade.

As consequências da não abordagem das questões difíceis e traumáticas levam à falta de uma consciência coletiva histórica, social e crítica a respeito da responsabilidade que o sistema político brasileiro tem com a população afrodescendente, pois o discurso negacionista de Bolsonaro explicita que ainda impera no Brasil o ideário de uma nação homogênea em sua heterogeneidade, onde a meritocracia é a justificativa para a manutenção de um sistema político-econômico promovedor da desigualdade social, além da manutenção dos privilégios daqueles que sempre foram privilegiados. Também por esta razão – além do racismo estrutural – a política de cotas é tão mal vista e condenada, pois não contempla o discurso meritocrático.

O Brasil é o país com maior população negra fora do Continente Africano com percentual de 54% de seu contingente. Segundo dados do Atlas da Violência de 2020, realizado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, a população negra é a mais atingida pela violência no país. Apesar de representarem pouco mais da metade da população, a percentagem de negros assassinados dentro do contingente deste tipo de crime é de 75,7% a cada ano no país. Entre os anos de 2017 e 2018, os dados levantados pelo Fórum apontam que houve maior redução da taxa de homicídios entre a população não negra (brancos, amarelos e indígenas) – 13,2% - enquanto entre a população negra a taxa foi de 12,2%. O mesmo ocorreu quando se analisa somente a taxa de homicídios na população feminina negra (68%), pois houve maior redução

⁹ - Para Bodo Von Borries, a “burdening History” ou história pesada, envolve o sentimento de culpa, de luto, responsabilidade e de vergonha questões necessárias no processo de aprendizagem da história. (SCHMIDT, 2015, p.16).

¹⁰ - GAGO, Marília. Ser professor de História em tempos difíceis – início de um processo formativo. Antíteses, Londrina, v.11. n.22, pp.505-515, jul./dez., 2018.

FONSECA, Danilo F. da., GERMINARI, Geysa D. História difícil e etnocentrismo: o ensino de história e o genocídio de Ruanda na web. Antíteses, Londrina, v.11. n.22, pp.533-552, jul./dez., 2018.

dos homicídios de mulheres não negras (12,3%). Quando se considera um espaço de tempo maior, entre os anos de 2008-2018, os dados obtidos demonstram que houve aumento da taxa de homicídios da população negra (11,5%), enquanto para não negros ocorreu uma diminuição de 12,9%¹¹.

Segundo dados da ONU referentes ao ano de 2018, a cada 23 minutos um jovem negro é assassinado no Brasil, totalizando 63 mortes por dia, ou seja, cerca de 23 mil vidas negras perdidas por ano, conforme dados que foram levantados pela campanha Vidas Negras, lançada pelas Nações Unidas, em novembro de 2017.¹² Segundo relatos de jovens negros participantes desta campanha, o grande número de mortes neste grupo deve-se à falta de preparo da abordagem de policiais, além da concepção racista, esteticamente estereotipada, de que “todo preto é bandido”, associada ao discurso violento de que “bandido bom é bandido morto”.

Em 2018, a polícia do Rio de Janeiro foi classificada como a mais letal do Brasil, sendo responsável pela morte de nove a cada 100 mil habitantes, taxa de letalidade três vezes maior que nos outros estados do país (18,5% de mortes). De cada treze mortos pela polícia do Rio de Janeiro, sete eram pardos, quatro negros e dois brancos. A declaração de cor da vítima é feita pelo próprio policial no momento do registro da ocorrência.¹³

Em 17 de setembro de 2018, Rodrigo Alexandre da Silva Serrano, negro, 26 anos, morador da favela Chapéu da Mangueira, foi morto pela polícia do Rio de Janeiro, quando teve seu guarda-chuva confundido com um fuzil. Da mesma forma, em 7 de abril de 2019, Evaldo dos Santos Rosa, negro, 51 anos, estava com sua família, em um carro na Zona Oeste do Rio de Janeiro, indo para um chá de bebê, quando seu veículo foi alvejado pelo Exército mais de 80 vezes “por engano”, segundo o delegado que investiga o caso¹⁴. Duras críticas foram feitas ao Exército, ao Governo do Estado do Rio de Janeiro e à intervenção militar nas comunidades da cidade, que já fez inúmeras vítimas. Como justificativa do injustificável, acabaram dizendo que Evaldo era um criminoso, por isso teve seu carro alvejado, o que, posteriormente, foi

¹¹ Dados obtidos do Atlas da Violência 2020. Fonte:

<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020> - Acesso em: 20/08/2020.

¹² Fonte: <https://nacoesunidas.org/onu-mulheres-chama-de-escandalo-morte-de-23-mil-jovens-negros-por-ano-no-brasil/> - Acesso em: 10/10/2019

¹³ Fonte: <https://piaui.folha.uol.com.br/policia-que-mais-mata/> - Acesso em: 10/10/2019

¹⁴ Fonte: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/04/07/homem-morre-apos-carro-ser-atingido-em-acao-do-exercito-na-zona-oeste-do-rio.ghtml> - Acesso em: 10/10/2019

comprovado ser uma mentira. O caso acabou sendo relatado pelo Exército como um “infeliz incidente”.¹⁵

Em setembro de 2019, começou a circular pela *internet* um vídeo com cenas de um jovem negro, de 17 anos, que trabalha como catador de recicláveis, sendo chicoteado por seguranças de um supermercado da rede Ricoy, localizado na Zona Sul da cidade de São Paulo. O jovem foi torturado com chibatadas por ter furtado algumas barras de chocolate. Após denúncia e investigação descobriu-se que o jovem de 17 anos não era a única vítima dos seguranças.¹⁶ A rede Ricoy afirmou, por meio de nota, lamentar o ocorrido e que os seguranças identificados já não prestavam mais serviços para ela. No mesmo mês, Ágatha Vitória Sales Félix, 8 anos de idade, negra, foi baleada com um tiro de fuzil, que tirou sua vida no dia seguinte. O veículo em que Ágatha estava com sua família foi baleado pela Polícia Militar do Rio de Janeiro, a qual justificou sua ação como sendo um confronto com criminosos que a estava atacando. Afirmação contrariada pelo avô de Ágatha que afirmou não ter havido confronto, tendo apenas a polícia atirado. O caso ocorreu na Comunidade da Fazendinha, localizada no Complexo do Alemão.¹⁷

Todas as mortes citadas aqui demonstram e confirmam a letalidade da Polícia Militar do Rio de Janeiro, o fracasso da intervenção militar nas comunidades da cidade e, principalmente, que racismo mata. A maior parte das vítimas são negras, todas representando o racismo estrutural que normaliza e permite a violência contra a população negra e pobre. Os policiais não atiraram sabendo que iam matar Ágatha, mas o fato de estarem em uma comunidade na qual a maior parte da população é preta e pobre, demonstra não haver preocupação com quem será atingido por suas balas, pois essas comunidades são repletas de “bandidos”, de acordo com a lógica do racismo e da discriminação. O caso do jovem chicoteado por seguranças, que também eram negros, demonstra a complexidade do racismo na sociedade brasileira e de como sua violência, ao contrário do que muitos pensam, ainda está viva na sociedade, demonstrando que nosso passado histórico ainda está muito presente.

¹⁵ Fonte: <https://istoe.com.br/os-80-tiros-da-execucao-militar/> - Acesso em 10/10/2019

¹⁶ Fonte: <https://www.brasildefato.com.br/2019/09/04/exclusivo-or-imagens-mostram-segundo-caso-de-tortura-no-supermercado-ricoy-em-sp/> - Acesso em: 10/10/2019

¹⁷ Fonte: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/09/21/menina-de-8-anos-morre-baleada-no-complexo-do-alemao.ghml> - Acesso em: 10/10/2019

Recentemente, uma onda de protestos contra a violência racial tomou conta do mundo todo, inclusive do Brasil. O movimento conhecido como “*Black Lives Matter*” (“Vidas Negras Importam”) - organizado por três mulheres afro-americanas, a escritora, professora e ativista Alicia Garza, a artista e ativista Patrisse Khan-Cullors e a ativista dos Direitos Humanos e escritora Opal Tometi - é definido, por suas fundadoras, como um movimento sem organização hierárquica e de intervenção política e ideológica que luta em favor das vidas negras. O movimento nasceu da indignação de Alicia Garza diante da absolvição de George Zimmerman, assassino do jovem afro-americano Trayvon Martin de 17 anos, morto em 2013, a tiros¹⁸.

A força do movimento tomou conta das ruas de vários países do mundo, especialmente dos Estados Unidos, após o assassinato de George Floyd em 25 de maio deste ano, um homem negro, de 46 anos de idade, que vivia em Minneapolis (Minnesota) e atuava na cena do Hip Hop local, se tornando bastante conhecido na comunidade. Floyd foi vítima da violência bruta policial, após abordagem motivada por uma denúncia de que teria comprado mercadorias com uma nota falsa de vinte dólares. Sua morte foi gravada por pessoas que estavam perto e as filmagens vieram à tona recentemente, assim como as filmagens das câmeras que estavam nos uniformes dos policiais¹⁹. Nos vídeos, pode-se perceber que George Floyd em nenhum momento reagiu a abordagem dos policiais, sendo imediatamente algemado ao sair do carro, sem mais explicações. Imobilizado, Floyd teve seu pescoço pressionado e sufocado até a morte pelo policial Derek Chauvin, que não cedeu às repetidas vezes em que disse que não conseguia respirar. A imagem do sufocamento brutal de Floyd circulou por todo o mundo, gerando revolta. Vários protestos começaram em Minneapolis, com o objetivo de pressionar as autoridades locais para que divulgassem os nomes dos policiais envolvidos no assassinato de Floyd, a fim de que não fossem absolvidos, como aconteceu em vários outros casos. Em pouco tempo os Estados Unidos inteiro estava passando por protestos contra a violência racial vinda, principalmente, da polícia. O movimento tomou conta do mundo todo em

¹⁸ Fonte: <https://www.geledes.org.br/black-lives-matter-as-tres-mulheres-negras-por-tras-do-movimento-contra-o-racismo/> - Acesso em: 04/08/2020

¹⁹ Fonte: <https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2020/08/04/novos-ideos-mostram-george-floyd-pedindo-a-policial-que-nao-atirasse-nele.htm> - Acesso em: 04/08/2020

poucos dias. A mensagem foi clara: chega!²⁰ O que demonstra que a violência policial contra a população negra não é exclusiva do Brasil.

Outros dados também demonstram a disparidade racial existente no Brasil. Quanto à escolaridade, segundo dados do PNAD 2016, a taxa de analfabetismo entre brancos é de 4,2%, ao passo que entre pretos e pardos de 9,9%. Em relação à renda, segundo o PNAD 2017, a média de proventos entre brancos era de R\$ 2814,00, enquanto a de pardos R\$ 1606,00, e a de pretos de R\$ 1570,00²¹. Em 2018, o IBGE levantou dados através da *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PnadC)* divulgada em outubro de 2019, a qual demonstra que brancos recebem até 77% a mais que pretos e pardos, entretanto com pequena redução em relação a 2016, quando a diferença salarial chegava a 80%.²²

Segundo dados levantados pelo Departamento Penitenciário Nacional (Depen), em 2016, a população carcerária predominante era composta por pretos e pardos, com cerca de 65% dos encarcerados²³. Esse quadro se agrava com a precarização do trabalho e os cortes no setor social, que fazem da população negra do país sua maior vítima, aumentando a desigualdade social, responsável pela vulnerabilidade deste grupo populacional.

Inúmeros outros exemplos de violência contra a população preta no Brasil poderiam ser mencionados aqui, comprovando as consequências do racismo estrutural, mas todos eles levariam à mesma conclusão: é preciso falar sobre racismo. Trata-se da única forma de conseguir combatê-lo, pois não há como lidar com um problema, com um conflito, sem assumir sua existência. Portanto, a contribuição deste trabalho abrange não apenas o desenvolvimento de uma pesquisa que investiga o conhecimento histórico e a consciência histórica dos alunos acerca do racismo, mas, também, da tentativa de pensar o racismo como algo intrínseco à sociedade e, portanto, às escolas, de forma que se possa construir meios de combate-lo através

²⁰ Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Df02JqGsxnQ> – Assistido em: 04/08/2020

²¹ Fonte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade> - Acesso em: 10/10/2019

²² Fonte: <https://extra.globo.com/noticias/economia/trabalhador-branco-recebe-75-mais-que-pretos-pardos-no-brasil-diz-ibge-24021345.html> - Acesso em: 17/10/2019

²³ Fonte: <https://www.almapreta.com/editorias/realidade/negros-e-perifericos-sao-os-mais-afetados-pelo-aumento-da-populacao-carceraria-no-brasil> - Acesso em: 10/10/2019

de uma educação e um ensino de História antirracistas e verdadeiramente democráticos.

Para o desenvolvimento das discussões e objetivos previamente levantados nesta introdução, e para a resposta de novas discussões e questões que serão levantadas adiante, pensou-se na estruturação textual desta pesquisa em três capítulos.

O primeiro capítulo conta com a definição da epistemologia desta pesquisa, pois nele serão abordadas a historicidade da Didática da História, as bases do pensamento histórico em Jörn Rüsen – cuja fundamentação teórica sustenta esta pesquisa -, a organização e funcionamento deste pensamento e sua contribuição para a vida prática das pessoas, por meio da consciência histórica. Além disso, trará base metodológica da pesquisa, que alia características da etnografia escolar a outros componentes de investigação de cunho qualitativo, os quais tornam este trabalho como sendo de inspiração etnográfica.

O segundo capítulo, por sua vez, traz a historicidade do conceito de raça e o processo de construção do ideário racista que existe até hoje, as divergências dos campos científicos acerca dos termos e a luta do movimento negro pela ressignificação do conceito de raça associada à luta antirracista.

Finalmente, o terceiro e último capítulo apresenta todos os dados obtidos, as análises realizadas, as discussões suscitadas no ambiente escolar, e as conclusões resultantes do processo de pesquisa com o objetivo de verificar em que medida um ensino de História crítico pode contribuir para a luta antirracista, e compreender como a consciência histórica acerca do racismo se apresenta em sala de aula.

2. Capítulo 1 - Epistemologia – Teoria e Metodologia

2.1 - Didática da História: uma breve história

A base teórica na qual a pesquisa está ancorada provém da Didática da História, especificamente no pensamento rüseniano. Antes de entrar na discussão do pensamento histórico na perspectiva de Jörn Rüsen, abordando sua matriz disciplinar e a relação com o ensino de História, se faz necessário historicizar o processo de

desenvolvimento da Didática da História como uma subdisciplina da própria ciência histórica.

Os estudos acerca do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos no meio acadêmico ganham destaque, a partir do século XX, com Jean Piaget (1896-1980), o grande precursor desse tipo de pesquisa, responsável pela influência em várias ciências por ter desenvolvido níveis de categorização do pensamento humano.

Estudos acerca do desenvolvimento do pensamento histórico passaram a ser realizados, a partir da década de 1970, por pesquisadores de vários países que agregaram, aos pressupostos teóricos e metodológicos da Ciência da História, conceitos de várias áreas, dentre elas a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia Cognitiva e Social e a Pedagogia. Dentre os pesquisadores que participaram desse movimento estão Dennis Shemilt, Peter Lee, Alaric Dickinson e Rosalyn Ashby, os quais concentraram os esforços de suas pesquisas no estudo da progressão do pensamento histórico dos alunos e, paulatinamente, agregaram ao campo do conhecimento pressupostos epistemológicos da Filosofia da História Anglo-Saxã.²⁴

Esse modelo conceitual, baseado em diversos parâmetros analíticos, lhes possibilitou concluir que a progressão do pensamento histórico não está diretamente relacionada à série cursada pelos (as) alunos (as), ou mesmo à idade, neste último caso, contrapondo-se, portanto, ao modelo de desenvolvimento cognitivo de Piaget.²⁵ Este campo do conhecimento, denominado Educação Histórica (*History Education*) se espalhou por vários países, tais como Portugal e Brasil, e é representado e desenvolvido por algumas pesquisadoras como Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli.

A Didática da História, por sua vez, foi denominada como o campo científico que se preocupa com a formação histórica dos indivíduos (ALVES, 2018, p.17). A partir da Alemanha, Rüsen suscitou ampla discussão em torno de como os seres humanos pensam historicamente, e refletem a respeito das origens da História na

²⁴Entre os principais filósofos dessa vertente está R.G. Collingwood (1889-1943), representou para o campo intelectual inglês da primeira década do século XX, a retomada dos problemas epistemológicos sobre a História. Para Collingwood a principal função e importância da Filosofia daquele momento era aproximar-se dos avanços da História. Collingwood fundamenta sua proposta para a Teoria da História em três pontos primordiais: a lógica de pergunta e resposta, a doutrina das pressuposições absolutas e o conceito de re-enactment.

²⁵Esse estudo de Jean Piaget está presente em sua obra intitulada O Nascimento da Inteligência na Criança (1936), o qual aponta que o desenvolvimento do conhecimento é diretamente vinculado à idade do indivíduo.

natureza humana e de seus usos na vida prática, ou seja, no cotidiano. (RÜSEN, 2006, p.8).

O uso predominante do conceito da *consciência histórica*, pelo campo da Didática da História, tem como objetivo promover, através do Ensino de História, uma formação crítica e política que pretenda, a partir do conhecimento acerca do passado, projetar novas expectativas de futuro, contribuindo para o estudante, entendido como sujeito histórico, desenvolver habilidades sociais que o auxiliariam a compreender melhor e conviver com a sociedade na qual está inserido. Sobre o conceito da consciência histórica, um dos objetivos de análise desta pesquisa, Rüsen afirma:

[...] a consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso. (RÜSEN, 2001, p. 78).

A historicidade é a própria condição da existência humana, algo que a constitui enquanto espécie (CERRI, 2011, p. 30). Segundo Rüsen (2001), a historicidade pode ter diversas formas de apresentação, ou seja, diferentes formas de atribuição de sentido à experiência humana no tempo, e a consciência histórica exercerá o papel de conferir sentido à essa existência a partir do suprimento das suas carências de orientação, as quais serão a motivação para a mobilização do pensar historicamente objetivando a interpretação do passado para a compreensão do presente e o desenvolvimento de novas expectativas de futuro.

Embora o conceito de consciência histórica tenha tido maior destaque no Brasil através das obras de Jörn Rüsen, ele não foi o precursor, nem o único a tratar desse conceito. Filósofos alemães como Hegel e Dilthey e, principalmente, os trabalhos desenvolvidos por Gadamer, entre os anos de 1950 e 1960, também trouxeram essa discussão, como aponta Alves (2018, p. 18). No entanto, a inserção desse conceito no âmbito das discussões acadêmicas só foi se desenvolver, nos demais países europeus, com o advento das transformações geopolíticas da década de 1980.

Ao fim da década de 1980, Rüsen (2007) ao realizar um balanço da relação existente entre Didática da História e a História na Alemanha - a partir de uma crise

de legitimidade da historiografia alemã, que passava pelo período pós queda do Muro de Berlim e reabertura socioeconômica, além do reencontro de pessoas que viveram em realidades diferentes por décadas – compreendeu que a ciência da História não era mais capaz de objetar as carências de orientação de sua sociedade, ou de prover às diferentes gerações que se encontravam, de construir identidade coletiva e individual, que pudessem auxiliar a orientação da vida prática no tempo, bem como o desenvolvimento de uma visão crítica do que havia ocorrido na Alemanha que culminou nas diferenças socioeconômicas encontradas pelas gerações mais jovens, e apontou quatro questões de suma importância para o campo da investigação do Ensino de História e da aprendizagem histórica: metodologia do ensino; funções e usos da História na vida pública; o estabelecimento de metas para a educação histórica nas escolas e a verificação se estas têm sido atingidas; e a análise da natureza, função e importância da consciência histórica. (BARCA; SCHMIDT, 2014, p.22).

Todas as transformações geopolíticas do período, alavancadas pelo processo de desenvolvimento da globalização da economia e da informação, aliadas às novas demandas do Ensino de História, acabaram por transformar os direcionamentos dos estudos relacionados à Didática da História na Europa e, paulatinamente, impactaram também o Brasil décadas após o período de reabertura política pós Ditadura Militar, já no século XXI. As influências e modificações no campo da educação foram atravessadas pelas mudanças geopolíticas, socioeconômicas e culturais do país, o qual passava por um momento de reestruturação, devido às demandas não apenas do meio acadêmico, mas também da sociedade e dos movimentos sociais que se fortaleciam. Grupos historicamente aliados da sociedade brasileira passaram a ter novas expectativas de futuro a partir das mudanças de experiências que ocorriam na sociedade. Em resumo, o que se tentava alicerçar na sociedade brasileira, nesse momento, era uma nova cultura histórica.

Para Rüsen, a cultura histórica encerra em si a tradição do agir humano no tempo e é a responsável por oferecer, a cada indivíduo, o meio para a construção de sua consciência histórica, pela qual lidará com suas experiências descobrindo-as e atribuindo-as sentido. A cultura histórica seria responsável por oferecer, a cada indivíduo e agente no tempo, o ambiente adequado para o desenvolvimento da autoafirmação através do processo de aprendizado histórico, o que permitiria ao

indivíduo diferenciar-se e desenvolver-se através da consciência histórica. Segundo Rüsen, tanto a consciência quanto a cultura seriam processo e resultado, pois ambas se constituiriam ao mesmo tempo em que se reflete a experiência passada. A cultura histórica seria, portanto,

[...] a própria memória histórica, exercida na e pela consciência histórica, a qual dá ao sujeito uma orientação temporal para sua práxis vital, ao mesmo tempo, que lhe oferece uma direção para a atuação e autocompreensão de si mesmo” (SCHMIDT, 2012, p. 93).

Em suma, para Rüsen, a cultura histórica é a práxis da consciência histórica articulada à vida social. Martins (2012), citando o autor alemão, aponta que a cultura histórica possui três dimensões práticas - estética, política e cognitiva. A dimensão estética exporia as diferentes linguagens e abordagens do saber histórico, podendo ser científico ou não. Seriam as manifestações e estruturas artísticas esclarecedoras do passado humano relacionadas à orientação temporal. A dimensão política pode ser percebida na organização institucional, na operação da consciência histórica, na permanência dos espaços de memória e esquecimento. Escolas, arquivos e documentos curriculares são exemplos representativos desta dimensão da cultura histórica. A dimensão cognitiva, por sua vez, seria o elemento crucial entre as dimensões estética e política.

Segundo Alves (2011), existe um movimento inexorável entre cultura histórica e consciência histórica, e a junção das três categorias – cognitiva, estética e política – pode, de um lado, gerar manipulação ideológica, ou mesmo, relativismo moral e ético, mas pode, também, converter-se em concepções de mundo onde o respeito à dignidade humana, a aceitação da diversidade e os princípios de liberdade e igualdade sejam vivenciados.

Nesse sentido, o período de reabertura política para a democracia trouxe mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais, mas também influenciou o Ensino de História de forma que um novo código disciplinar passou a ser desenvolvido com o objetivo de, segundo Alves (2018, p.22),

[...] modificar as estruturas mentais de uma História ensinada que perenizava a narrativa de matiz eurocêntrica como única a nortear as gerações que se sucediam. A História heroificada, patriarcal e embranquecida, ecoava como a única a ser reproduzida ao longo do tempo com o objetivo de constituição de uma identidade brasileira sem

espaço para a presença sequer de ecos narrativos das diferentes culturas que compõem o país desde a sua formação.

Portanto, uma nova cultura histórica se fazia necessária, principalmente no que tange às buscas por representatividade nos livros didáticos de História que poderiam contribuir, estruturalmente, em sua construção. Não obstante, a luta do Movimento Negro e ativistas indígenas pela inserção da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, alcançados através da promulgação das Leis 10.639 em 2003, e posteriormente, transformada em Lei 10.645 de 2008, se mostram como um dos reflexos desse novo código disciplinar²⁶ da História.

Segundo Maria Auxiliadora Schmidt (2012, p. 73), o código disciplinar da História se relaciona com a construção do processo de escolarização e com a formação da cultura escolar²⁷. A autora divide a formação do código em quatro momentos: construção (1838-1931), consolidação (1931-1971), crise (1971-1984) e reconstrução (1984 - ?). O “novo” código disciplinar da História, se encaixa no quarto período, compreendido como o de reconstrução do código disciplinar da História, o qual tem como marco dois movimentos: o primeiro relacionado ao fim da Ditadura Militar brasileira, o período de reabertura política, enquanto o segundo relacionado à crítica aos Estudos Sociais, proposta que vigorou no Ensino Fundamental, desde 1971, o qual se caracterizou pela reivindicação da volta do Ensino de História à escola básica, contando com mais de 23 propostas curriculares de sistemas municipais e estaduais de Educação.

A construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino de História, encaminhado pelo Ministério da Educação aos educadores brasileiros entre 1997 e 1998, foi considerado por Schmidt (2012, p. 86) como o marco definidor do projeto de reconstrução do código disciplinar da História. A estrutura dos PCNs continha conteúdos dos Eixos Temáticos para o Ensino de História da 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental. Os objetivos de suas propostas visavam relacionar o

²⁶ Termo cunhado por Raimundo Cuesta Fernandez, em seu estudo **Clío en las aulas** – la enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas. Madrid. Ediciones Akal, 1998.

²⁷ A periodização do código disciplinar da História, trabalhada nesta dissertação, considerou a desenvolvida por Maria Auxiliadora Schmidt, no entanto, as periodizações desenvolvidas por Circe Bittencourt (2008) e Mário Carretero (2006) também são de grande importância para o campo do Ensino de História.

conteúdo programático da sala de aula ao cotidiano dos alunos. Outra questão que Schmidt destaca é a temporalidade. A cronologia é concebida nos PCNs como forma de orientação temporal. Finalmente, a autora aponta que o processo de reconstrução do código disciplinar da História ainda está acontecendo, pois inúmeras pesquisas e propostas surgem todos os anos com o intuito de repensar o Ensino de História.

No que diz respeito ao objetivo desta pesquisa, a promulgação da Lei 10.639/2003 foi um grande avanço no que tange à representatividade para população afro-brasileira, pois além de contribuir para a orientação dos indivíduos através do atendimento das carências no presente, possibilitou expectativas de futuro. Nesse sentido, o ensino de História preocupado com o sentido do conhecimento histórico para a vida prática cotidiana, além de contribuir para uma nova cultura histórica atua, também, na luta antirracista.

2.2- A formação do pensamento histórico em Jörn Rüsen

Jörn Rüsen, historiador, filósofo e teórico da História, busca respostas para as rápidas transformações que acontecem na contemporaneidade, as quais acabam refletindo na formação do pensamento histórico. Para ele, as origens do pensamento pós-moderno - que abarcava as ideias sobre a Teoria da História, naquele momento - se encontrava, principalmente, no campo das artes, pois seria o lugar onde se encontrava especial sensibilidade, as quais, poderiam perspectivar novas expectativas e gerar orientação para a humanidade. Sensibilidade que, vinda do campo das artes, logo se estendeu para novas áreas, entre elas, a História. Para Rüsen, as discussões da pós-modernidade seriam influenciadas pelo momento de crise vivido durante os processos de modernização dos campos da economia, sociedade e política, como aponta Alves (2018, p. 44).

O autor alemão percebe que em conjunto com as constantes violações aos direitos humanos, realizadas em favor de uma democratização mundial, estava o desgaste dos Estados Nação. (ALVES, 2018, p.44). Mas, Alves aponta que a principal discussão de Rüsen residia na “crise do pensamento”.

Segundo esse raciocínio, as sociedades economicamente desenvolvidas criaram uma “*crise de consciência de si*” caracterizada por uma “*crise da noção de progresso*”, fato que levou o campo da

História a discutir o término das “*grandes narrativas*” centradas na categoria de progresso dos estados-nação. (ALVES, 2018, p. 45).

Para Rüsen, o ser humano moderno pertencente às sociedades economicamente desenvolvidas estaria passando por um momento de perda do sentido e significância de sua própria vida, e acredita que a discussão sobre as carências de orientação, as quais deveriam dotar de sentido à vida das pessoas, seria um desafio constante da teoria da História na contemporaneidade.

Alves (2018, p.45) aponta que as discussões acerca dos desafios da teoria da História e as carências de orientação não se limitam apenas às sociedades economicamente desenvolvidas. Segundo Rüsen, uma forma de solucionar a crise da racionalidade seria através do desenvolvimento da consciência histórica, que pode ser definida como, “[...] a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”. (RÜSEN, 2001, p. 57).

As operações mentais da constituição do conhecimento necessárias à construção de consciência histórica dependem do desenvolvimento da capacidade de pensar historicamente e, em consequência, se torna possível a constituição do conhecimento histórico. Para Rüsen, a formação do pensamento histórico se dá através da necessidade de resolução dos problemas de orientação para a vida no presente. Para que isso seja possível, Rüsen aponta que é necessária a construção de um processo cognitivo, dividido por etapas, as quais formam a *matriz disciplinar*, um conjunto sistemático de fatores que compõem o pensamento histórico científico.

Rüsen constrói a matriz disciplinar para demonstrar como o pensamento histórico pode servir como orientação para a vida prática. Para isso, objetiva a superação das carências de orientação do presente, por meio da interpretação do passado com vistas a novas expectativas de futuro. O movimento da História partiria de carências de orientação da vida prática humana no tempo, fator que Rüsen chamou de *interesses*, os quais têm como ponto de partida a vida prática cotidiana. Esses interesses ainda não podem ser constituídos como conhecimento histórico, pois as carências de orientação somente seriam transformadas em interesses precisos no conhecimento histórico “na medida em que são interpretadas como necessidade de

uma reflexão específica sobre o passado. Essa reflexão específica reveste o passado do caráter de ‘história’” (RÜSEN, 2001, p. 31). Para ele, as carências de orientação no tempo são direcionadas ao pensamento sobre o passado onde busca-se critérios de sentido. Sentido é, portanto,

[...] um produto do espírito humano, mediante o qual o mundo em que o homem vive adquire um significado viabilizador da vida. Sentido se refere, de um lado, à sensibilidade do homem como porta de entrada da experiência, como entrelaçamento do espírito humano com o mundo em que se encontra; de outro lado, o sentido integra essa experiência do mundo no horizonte da determinação intelectual do agir e do sofrimento humanos. No íntimo do homem, sentido é o critério fundamental, com o qual o homem tanto regula sua relação para consigo mesmo e para com os outros, quanto decide sobre suas intenções e sobre a intencionalidade de sua vontade. Sentido torna possível a orientação (RÜSEN, 2015, p.42).

A orientação seria responsável por situar a vida no horizonte das interpretações, pois torna o ser humano e o mundo passíveis de compreensão. Sua função explicativa tornaria possível suportar o sofrimento que aflige o ser humano instigando-o a agir através de suas intenções. Em suma, o sentido torna possível “a comunicação como processo do entendimento intra-humano”. (RÜSEN, 2015, p. 42).

Os critérios de sentido são constituídos a partir das *ideias*, segundo fator da matriz disciplinar, as quais objetivam sistematizar a interpretação do ser humano sobre sua atuação na vida prática. Para Rüsen, as ideias são referenciais que significam as ações e paixões humanas, pois servem como transformadoras das carências motivadoras dos interesses em agir. (RÜSEN, 2001, p. 31). As ideias constituiriam as perspectivas gerais nas quais o passado é transformado em História.

Delas depende o que o historiador já traz consigo, ao formular suas conjecturas e ao interrogar as fontes acerca do que ocorreu no passado. Sem tais perspectivas determinantes do que queremos propriamente saber, ao pesquisar as fontes do passado, estas em nada nos podem ajudar quanto ao que é ou foi a história que tencionamos fazer emergir delas (RÜSEN, 2001, p. 32).

Os fatores da matriz disciplinar precisam ser confrontados com a objetividade histórica, segundo Alves (2018, p. 47). Isso se dá com a elaboração do terceiro fator que consiste na elaboração da pesquisa histórica, com o objetivo de relacionar o

passado às perspectivas apresentadas pelas ideias, ou seja, a utilização do *método histórico*.

Os métodos da pesquisa empírica constituem o terceiro fator dos fundamentos da Ciência da História. Como regulação do pensamento histórico, que lhe possibilitam produzir fundamentações específicas e lhe permitem assumir caráter de pesquisa, eles por certo influenciam o modo pelo qual as perspectivas (ideias) são concebidas, uma vez que é mediante elas que o passado deve ser tornado cognoscível pela história como ciência particular (RÜSEN, 2001, p. 33).

Segundo Rüsen, o conhecimento histórico que se adquire através da pesquisa inserido em uma perspectiva que relacione passado e presente, não seria o suficiente para a constituição do pensamento histórico dos indivíduos. Para o autor, é necessário que se apresente a perspectiva histórica através do texto. As *formas de apresentação*, quarto fator componente da matriz disciplinar, desempenha papel tão importante quanto os outros fatores. Rüsen aponta que devemos distinguir as formas de apresentação dos métodos da pesquisa, pois nelas culminam os processos de investigação regulados pelo método. As formas de apresentação são vistas, muitas vezes, como fatores externos à ciência, mas Rüsen salienta que elas fazem parte do trabalho cotidiano do historiador e devem ter sua importância reconhecida. Para Alves (2018, p. 48),

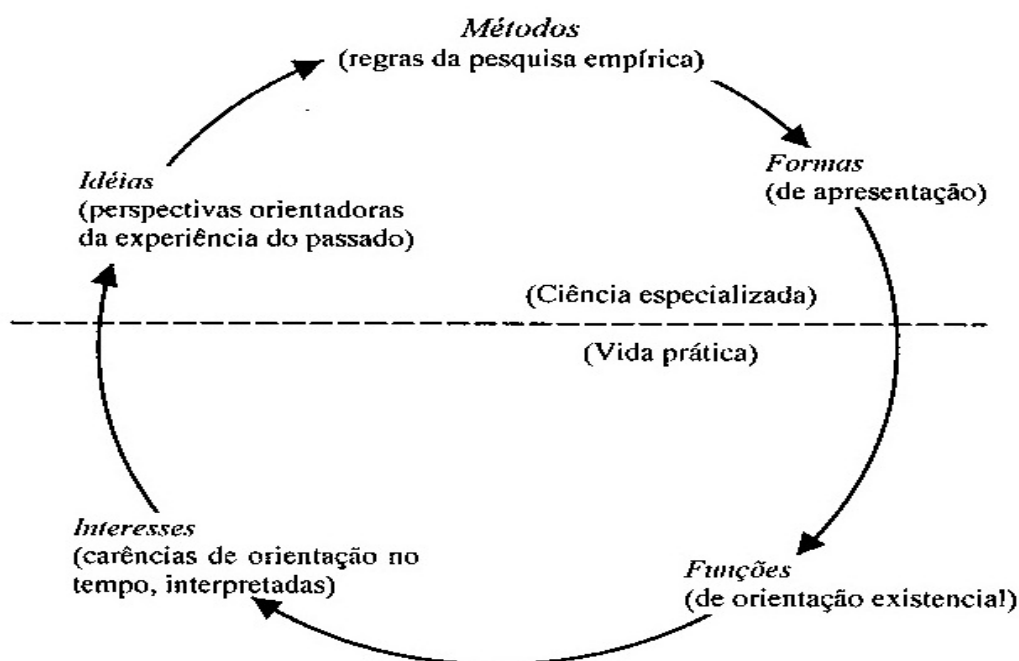
[...] É na forma historiográfica que o pensamento histórico retorna às carências de orientação no tempo, geradas pelos seres humanos. Esse procedimento possibilita aos historiadores recorrerem a princípios estilísticos e de retórica próprios, com o objetivo de viabilizar o entendimento por parte do público leitor.

É nesse momento, então, que é aberto espaço para o quinto fator da matriz disciplinar de Rüsen, a *função prática*, a qual se realiza através da historiografia que traduz o pensamento histórico. Rüsen mostra que são as carências de orientação, abarcadas nos interesses cognitivos da vida cotidiana, que originam a Ciência da História, a qual assume funções de orientação. Esta deve ser considerada um dos fatores de seus fundamentos na medida em que se tenta compreender no que consiste sua racionalidade, pois seria incoerente a Ciência da História deixar de considerar as carências de orientação como fator fundamental de sua própria constituição, dado que é por meio delas que o pensamento histórico é desenvolvido e

lhe confere relevância para a vida. A história, enquanto ciência, sem considerar as carências, não poderia ter sua pretensão de racionalidade explicada.

A interdependência entre todos os fatores é patente, segundo Rüsen, pois em conjunto se tornam um sistema dinâmico, no qual um fator leva ao outro, e do último retorna-se para o primeiro. Os fatores seriam, portanto, etapas do processamento de orientação temporal do ser humano através do pensamento histórico. Rüsen aponta que apesar dos fatores apresentados aparecerem em todo pensar histórico, quando articulados com a matriz disciplinar da Ciência da História, se torna possível distinguir e determinar o pensamento histórico cientificamente constituído do pensamento comum.

Figura 1 – Matriz Disciplinar de Jörn Rüsen



Fonte: Esquema da matriz disciplinar da Ciência da História (Rüsen, 2001, p. 35)

2.3 – As competências da consciência histórica

Como apontado anteriormente, a consciência histórica é a suma das operações mentais sem as quais o indivíduo não consegue suprir suas carências de orientação temporal. Trata-se de um fenômeno resultante da relação entre o pensamento

histórico cientificamente constituído e o pensamento histórico comum, como Rüsen demonstra em sua matriz disciplinar da Ciência da História.

Entre as operações de sentido da consciência histórica, destacam-se, aqui, três que serão utilizadas como instrumento metodológico de análise das narrativas dos alunos: a competência de experiência; a competência de interpretação; a competência de orientação.

Rüsen aponta que as operações mentais constitutivas da consciência histórica se apresentam através da capacidade dos indivíduos de narrar. A narrativa histórica, segundo Rüsen (2001, p.60), “[...] é o resultado intelectual mediante o qual e no qual a consciência histórica se forma e, por conseguinte, fundamenta decisivamente todo pensamento-histórico e todo conhecimento histórico-científico”. Em suma, a narrativa histórica é a forma linguística pela qual a consciência histórica é expressada e pode realizar sua função de orientação. Acerca das operações da consciência histórica, Alves (2018, p. 54) aponta que,

No tocante à História, segundo Rüsen, a narrativa constituinte de consciência histórica trata da realidade e não da ficção. Para tanto, deve ser construída, essencialmente, por três componentes: as lembranças, as representações de continuidade e a identidade. Tais componentes são abrangidos por três competências narrativas que devem estar presentes na operacionalização da consciência histórica: a competência de experiência, a competência de interpretação e a competência de orientação.

A *competência de experiência*, ocorre quando os indivíduos se utilizam de suas próprias experiências temporais para desenvolver intelectualmente possibilidades de concretização de suas expectativas. Segundo Alves (2011, p.49), esse pensamento pode ser classificado como histórico, pois, parte das experiências do passado, ou seja, às memórias, para recuperar os modos de ação de indivíduos e grupos de diferentes nações e sociedades do passado, para saber diferenciá-los das ações do presente. Para Alves (2011), a consciência histórica se apresentaria de forma que o pensamento histórico possibilitaria aos seres humanos o enfrentamento das dificuldades do cotidiano, a partir de suas experiências com o tempo vivido. Para Rüsen, quando um indivíduo consegue realizar esse processo, significa que tem habilidades para desenvolver experiências temporais, as quais implicariam na capacidade de conseguir

diferenciar os tempos históricos, ou seja, há o desenvolvimento de uma sensibilidade histórica.

Segundo Alves (2011), uma segunda competência se faz necessária para que horizontes de expectativas seja alargado. Trata-se da *competência da interpretação*, a qual confere significado à competência da experiência. A competência de interpretação promove a capacidade de leitura e compreensão do passado histórico, a partir das regras de determinado tempo e contexto, cuja finalidade é encontrar as carências de orientação geradoras das experiências. Esta seria a única maneira, segundo Alves (2011), de qualificação da compreensão do processo histórico o qual é responsável pela satisfação ou insatisfação das carências de orientação de indivíduos de determinado tempo histórico. À competência de interpretação cabe, principalmente, a interpretação da experiência no tempo, o entendimento de como e quais motivações nutriram as experiências vividas. Essa busca de sentido e compreensão das experiências do passado vem das carências de orientação do presente. Ao aliar a busca de sentido no passado para a compreensão do presente, novas expectativas de futuro se abrem.

Alves (2011) aponta que esta competência também auxilia no desenvolvimento da empatia histórica, ou seja, o trabalho intelectual de se transportar para outro tempo histórico, a fim de tentar compreender as causas das ações humanas do passado, sem nenhum tipo de pré-julgamento de origem moral ou ética. Ainda segundo Alves (2011), essa operação mental seria fundamental para o desenvolvimento da consciência histórica, pois auxilia na compreensão dos processos históricos, contribuindo para o combate aos anacronismos, bastante recorrentes na sociedade atualmente.

As características das competências de experiência e interpretação expostas até aqui têm características endógenas, como aponta Alves (2011, p.52), pois são voltadas para si mesmas ao dependerem das ações internas dos indivíduos no exercício de lembrança do passado, interpretação crítica do presente e expectativas de futuro. No entanto, Alves nos lembra que a consciência histórica não se ocupa apenas de uma reflexão interna, mas também de uma relação com o mundo, de onde origina-se toda a matéria-prima de experiências e acontecimentos objetos da rememoração do passado e de reflexão temporal.

Essa relação com o mundo vem através da orientação, da *competência de orientação*, segundo a qual, os seres humanos têm a capacidade de agirem e de demonstrarem suas ações a partir de suas individualidades e de suas opções históricas no cotidiano. Para Alves (2011, p.52), “ela é o resultado cognitivo derivado da relação existente entre o conhecimento histórico adquirido e o pensamento histórico elaborado”.

A operação mental de orientação se apresenta na forma de narrativas, através delas, o conhecimento histórico - vindo da academia, da educação escolar, ou dos usos públicos da história – como um “produto cognitivo para a orientação da vida prática”. (ALVES, 2011, p.52). O sentido da consciência histórica, conferido pelas pessoas, grupos e nações, é expressado pela narrativa histórica. Através da narrativa histórica é possível ler o tempo, tanto o passado histórico quanto o presente, o cotidiano, a isso chamamos literacia, ou seja, a capacidade de compreensão das experiências no tempo, a forma linguística de expressão de sentido também possibilita a empatia histórica. No entanto, não são todas as narrativas históricas, uma narrativa histórica deve conter as operacionalizações mentais, as quais relacionam passado, presente e futuro, a fim de possibilitar a orientação para a vida e a construção da identidade. Segundo Alves (2011), a competência de orientação atua de modo exógeno, pois, opera como porta-voz da relação entre as operações mentais do pensamento histórico, dando ao mundo a capacidade de conhecer os resultados desse processo de aprendizagem.

A consciência histórica se constitui quando as operações do pensamento histórico, quais sejam, a experiência no tempo e a interpretação desta experiência no tempo, são aplicadas no cotidiano por meio da orientação temporal. Ter consciência histórica é ter a capacidade de integrar na vida prática as operações mentais do pensar histórico, através da narrativa histórica, a fim de conferir sentido às experiências temporais.

2.4- Categorias da consciência histórica

Segundo Rüsen (2007, p.44), as diferenciações das distinções tópicas da constituição histórica de sentido podem ser esquematizadas de acordo com os distanciamentos dos pontos de vista decorrentes da função de orientação que o saber histórico possui. Para Rüsen, a orientação histórica seria a possibilidade de condição da vida humana prática no tempo, portanto a base objetiva e ponto de partida subjetivo de toda atividade e manifestação da consciência histórica, expressada por meio da narrativa dos indivíduos. Narrativas divididas entre as quatro categorias da consciência histórica, também conhecidas como constituição histórica de sentido: tradicional, exemplar, crítica e genética.

Rüsen descreve como tradição a presença pura e simples do passado no presente. Na tradição, o passado histórico, a história, estão sempre vivos no presente, atuando como uma força que influencia de forma prévia a vida das pessoas, ela seria o ponto de partida de toda a atividade da consciência histórica e da compreensão da construção narrativa de sentido. A tradição seria, segundo Rüsen, a presença pura do passado no presente. “Nela, a história – objetiva e subjetivamente – está sempre ‘viva’, como força influente das chances de vida previamente decididas e como apreensão significativa do processo temporal dos atos que fazem a vida humana.” (RÜSEN, 2007, p. 45). Assim, a *afirmação* - o primeiro princípio de diferenciação tipológica - como condição necessária da orientação histórica é o que constitui o *tópos* da narrativa tradicional e o tipo de constituição narrativa de sentido que lhe corresponde. (RÜSEN, 2007, p. 45).

O segundo princípio de diferenciação tipológica, segundo Rüsen (2007, p. 46) é o de *regularidade*, que se distingue do critério da *afirmação*, pois possui uma relação maior com a experiência e por exigir um grau mais elevado de abstração. Através do princípio da regularidade, é possível sintetizar as tradições em interpretações unificadas das experiências temporais, por meio das quais poderia ser entendido o alcance das experiências históricas relevantes para o desenvolvimento da orientação histórica. Segundo Rüsen, as regularidades seriam um elemento fundamental da identidade. O princípio da regularidade constitui o *tópos* da *narrativa histórica exemplar*, e o tipo de constituição histórica de sentido que lhe corresponde.

O terceiro princípio de diferenciação tipológica é o da *negação* ou da *contraposição*. Segundo Rösen (2007, p. 46), esse se baseia no fato de que toda comunicação dos indivíduos pressupõe que os sujeitos são diversos. O princípio da negação e da contraposição exprimem sistematicamente essa diversidade e oposição. Rösen aponta que se faz necessária a existência de orientação histórica, por meio da qual os indivíduos consigam exprimir sua contraposição a outros indivíduos. Através destas orientações, os sujeitos seriam capazes do desenvolvimento da individualidade, se tornam autônomos e recusariam orientações prévias ou impostas ao desenvolverem suas próprias orientações que exprimem suas diferenciações, diversidades, particularidades e contraposições. Esse princípio da negação constitui o *tópos da narrativa histórica crítica* e o tipo de constituição de sentido que lhe corresponde.

O quarto princípio de diferenciação tipológica é a *transformação*. Através deste princípio, a mudança temporal seria o ponto de vista orientador da vida prática e da formação da identidade. Rösen (2007, p. 47) aponta que as diferenças e as diversidades diacrônicas não são mais mantidas afastadas como na tradição, não se negam mais as orientações precedentes. Ao contrário, para Rösen as diferenças e diversidades devem ser elaboradas positivamente. Nesse princípio, as orientações históricas são colocadas em perspectiva pelas mais diversas posições. “As perspectivas e as posições são, por sua vez, integradas na representação de uma unidade abrangente e dinâmica do tempo.” (RÖSEN, 2007, p. 47). Esse princípio constitui o *tópos da narrativa histórica genética* e o tipo de constituição histórica de sentido que lhe corresponde.

Segundo Rösen (2007, p. 47), apenas um princípio não seria suficiente para uma orientação histórica do tempo bem-sucedida, pois há uma relação sistemática entre eles que atua puxando um princípio a partir do outro. Somente os quatro em conjunto possibilitariam condições de uma constituição de orientação histórica do tempo eficaz. Rösen aponta ainda que tais princípios ao mesmo tempo que se condicionam também se contrapõem, mantendo, assim, uma relação complexa.

Na *constituição tradicional de sentido*, a narrativa tradicional é a forma de constituição narrativa de sentido e também um *tópos* da argumentação histórica que interpreta as mudanças temporais de mundo e do ser humano na representação da permanência das ordens do mundo na mudança. Para Rösen (2007, p. 48), as

histórias que representam esta forma narrativa de constituição de sentido remetem às origens, sendo exemplo perfeito os mitos de origem. As origens, nesta forma de constituição de sentido, se sobrepõem às condições contemporâneas de vida, ou seja, o passado se sobrepõe ao presente cotidiano, pois a “categoria da continuidade, determinante para a interpretação da experiência no tempo, é elaborada como representação da duração na mudança” (RÜSEN, 2007, p. 50).

A formação da identidade, nesse discurso, se dá como um enraizamento das formas sociais tradicionais da subjetividade nas ações, motivações e interpretações profundamente arraigadas na mentalidade. O critério de sentido determinante para essa forma de constituição narrativa de sentido é o enraizamento na vida da noção de tempo constantemente em movimento, o tempo eternizado se torna, destarte, a constituição de sentido.

A *constituição exemplar de sentido* se distingue do tipo tradicional, pois promove uma ampliação do campo da experiência para um nível mais elevado de abstração na relação entre saber histórico e a práxis. As determinações de sentido, nesse tipo de consciência histórica tomam uma forma abstrata, pois as experiências não aparecem mais como realidades concretas da vida prática, mas são pensadas como regras, pontos de vista e princípios (RÜSEN, 2007, p. 51). Segundo Rüsen, a constituição exemplar de sentido se expressa na divisa *Historia Magistra Vitae*. A História como mestra da vida ensina através do passado como agir no presente. O tempo seria orientado a partir das experiências do passado, as quais orientariam as regras do agir no presente e no futuro, pois a “continuidade histórica, que torna compreensível e operável a experiência do tempo presente, já não está mais conexa primariamente a um processo temporal interno, mas sublimada na generalidade de um sistema de regras”. (RÜSEN, 2007, p. 52).

A *constituição crítica de sentido*, segundo Rüsen (2007, p. 55), trata sobretudo de esvaziar os modelos de interpretação histórica culturalmente influentes, ou seja, há um processo de esvaziamento por meio da mobilização da interpretação alternativa das experiências históricas conflitantes. As interpretações históricas da vida prática, e as perspectivas de futuro que delas decorrem, são desconstruídas, nesse processo, pelo conflito das experiências históricas, promovendo a abertura de espaço para novos modelos de interpretação, há a criação de contranarrativas, pois não há o reconhecimento, nesse tipo de consciência histórica, da legitimidade das narrativas

oficiais, que predominam nos discursos históricos, a partir dessa crítica às antigas narrativas e à contraposição entre elas há geração de novos horizontes para a orientação, colocando em xeque a base a qual alicerçava os discursos anteriores. Segundo Alves (2011, p.69) o objetivo desse tipo de consciência histórica reside na obtenção de provas, reunidas de forma racional, que sejam capazes de esclarecer a deslegitimação da cultura histórica oficial estabelecida, a qual é responsável pela formação da identidade.

A constituição crítica de sentido é o meio de uma comunicação intercultural, na qual o discurso histórico se modifica radicalmente, quando novas representações substituem as antigas, ou mesmo quando uma linguagem simbólica do histórico, inteiramente nova, varre a precedente. (RÜSEN, 2007, p. 55)

Dentro desse modelo de constituição crítica de sentido, a representação do contexto temporal aparece como a ruptura da continuidade, pois o homem contemporâneo já não mais aceita a forma pré-estabelecida de interpretação de mundo. Há o aparecimento de novas ideias, as quais já não podem ser respondidas pela orientação temporal existente, que se apoia na História vigente. Há uma desestruturação das narrativas mestras que rompe com construtos categoriais, destruindo conceitos-chaves, categorias e símbolos. (RÜSEN, 2007, p. 56). Segundo Alves (2011, p. 69), a identidade, nesse contexto, é construída a partir da negação, do que não se quer. Esse processo de construção de identidade que vem da contraposição das identidades já existente, segundo o autor, é um processo de reflexão, pois para que haja a rejeição é necessário o conhecimento do que que seja rejeitado. O não reconhecimento de si é o motivador de uma construção de identidade autônoma. Nessa nova construção de identidade há a desobrigação para com as bases morais vigentes, gerada pela deslegitimação dos parâmetros morais estabelecidos. Esse trabalho de desconstrução e de negação históricas dos modelos de interpretação e das formas de pensar culturalmente estabelecidos, pode ser observado nas formas de pensar contemporâneas do pós-modernismo, ou pós-estruturalismo, um exemplo disso seriam os estudos desenvolvidos por Foucault, principalmente após a década de 1960.

Na *constituição genética de sentido*, o momento da mudança temporal aparece no centro do trabalho da interpretação histórica. Nesse modelo de constituição de

sentido, o tempo como mudança adquire uma qualidade positiva que, segundo Rüsen (2007, p. 56), torna-se qualidade portadora de sentido. O tempo aparece como uma qualidade da vida humana, uma superação das formas qualitativas de vida alcançadas através da possibilidade de novas expectativas de futuro, que expandem o horizonte de experiências até então vivenciado.

A experiência histórica, na constituição genética de sentido, adquire uma nova qualidade temporal, pois passa a ser interpretada de forma categorialmente diversa que reside na contraposição entre a experiência de tudo o que foi vivido até o presente e a expectativa do que é inteiramente diverso. O tempo é compreendido como uma mudança constante em que o presente se apropria do passado com o fim de prover orientações, com o futuro aparecendo como uma forma de superação. Segundo Rüsen (2007, p. 59), as categorias linguísticas mais comuns que expressam a caracterização desse direcionamento temporal são: progresso, desenvolvimento, processo, evolução e revolução.

Para que possa ser compreendido de que maneira as competências do pensamento histórico se apresentam nas narrativas dos alunos, contar-se-á com o auxílio da etnografia escolar/educacional, pois, através de observação ativa do ambiente escolar, assim, em conjunto com os outros instrumentos, será possível categorizá-las e buscar entender a operacionalização do conhecimento histórico e, conseqüentemente, da consciência histórica.

2.5- Etnografia Educacional

Além de analisar as narrativas elaboradas pelos estudantes acerca do racismo através das operações mentais da consciência histórica, a presente pesquisa utilizará elementos da etnografia educacional para investigar o espaço escolar e suas interações com objetivo de realizar uma inter-relação entre as narrativas dos estudantes contidas nos questionários com aquelas apresentadas em sala de aula.

Segundo Belmira Bueno (2007), a etnografia educacional é um campo de investigação relativamente novo com suas experiências pioneiras datando da década de 1940, através de estudos realizados nos Estados Unidos por antropólogos culturais, principalmente vindos da Escola de Chicago. Porém, estabelece-se a

década de 1960 como o período em que os estudos se iniciaram, pois a partir de então que os estudos com a etnografia como método de investigação foram desenvolvidos não apenas nos Estados Unidos, como também na Inglaterra, se tornando uma das formas prediletas de investigação do ambiente escolar e do processo de escolarização.

As origens da etnografia educacional vinculam-se, inicialmente, à Antropologia, uma vez que a etnografia é atividade integrante do trabalho do antropólogo desde o pioneirismo desenvolvido por Malinowsky. (BUENO, 2007, p.472). No entanto, na Inglaterra, os estudos que utilizam a etnografia como forma de investigação estão mais ligados ao campo da Sociologia, os quais se desenvolveram de forma mais profícua nas décadas de 1960 e 1970. Isso se deve à cultura acadêmica inglesa do período, a qual relacionava a Antropologia Social à Sociologia.

O pioneirismo do trabalho de Malinowsky, nos anos 1920, foi responsável por inaugurar uma nova forma de pesquisar as culturas. Segundo Bueno (2007, p.476), Malinowsky refuta as ideias etnocêntricas que foram desenvolvidas no século XIX sobre os povos considerados primitivos. Além dele, Franz Boas também é um dos antropólogos que propõem que a cultura passe a ser estudada e conhecida a partir da visão dos próprios nativos, o que acabou se tornando a regra básica para os pesquisadores que utilizam a etnografia como método.

Essa tradição enfatiza a importância de apreender os significados das ações humanas, tal como elas se manifestam nas interações sociais da vida cotidiana, por meio da análise de dados de primeira mão colhidos pelo pesquisador durante o trabalho de campo prolongado. (BUENO, 2007, p.476).

Foi a partir dessa tradição de estudos acerca das culturas e dos desdobramentos teóricos dela decorrentes, que o antropólogo social Clifford Geertz define o conceito de cultura, em sua obra intitulada *A Interpretação das Culturas*, de 1973. Segundo ele, o conceito de cultura pode ser expresso da seguinte forma:

O conceito de cultura que eu defendo [...] é essencialmente semiótico. Acreditando com Max Weber que o homem é um animal suspenso em teias de significações que ele mesmo teceu, considero a cultura como sendo essas teias, e sua análise há de ser, portanto, não uma ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa em busca de significados. O que busco é a explicação, interpretando

expressões sociais que são enigmáticas em sua superfície. (GEERTZ, 2008, p.4).

A rápida ascensão da etnografia educacional nos anos 1960-1970 ocorreu devido a fatores como as pesquisas desenvolvidas sobre a experiência escolar do alunado que pertencia a grupos socioeconomicamente mais pobres. Nesse sentido, por exemplo, nos Estados Unidos investigações demonstraram que as crianças negras tinham maiores problemas de desempenho escolar, o que gerou ações para resolução (BUENO, 2007, p.480). Foi nesse contexto de interesse em compreender o problema que se apresentava no âmbito da educação básica, que estudos utilizando a etnografia passaram a ser desenvolvidos na área da Educação. Apesar de ser vista como uma nova ferramenta de pesquisa no campo educacional, a etnografia também foi vista com grande preocupação, e por isso, criticada, pois muitos dos estudos desenvolvidos nesse período pecavam por não relacionarem as observações em campo a referenciais teóricos, “o que denotava falta de clareza quanto à natureza e aos próprios objetivos da etnografia”. (BUENO, 2007, p.481).

Na América Latina, as maiores contribuições para a área da Educação na utilização da etnografia vieram dos trabalhos desenvolvidos pelas professoras Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta, com estudos desenvolvidos, na década de 1980, junto ao Departamento de Investigaciones Educativas do México. Apesar de considerarem as contribuições da etnografia acumuladas ao longo dos anos, Rockwell e Ezpeleta pensam-na de modo crítico, associando a seus estudos outros autores, com novos conceitos e metodologias para o alcance de seus objetivos.

Parte das desigualdades sociais que assolam o México, a escola pública é o objeto de investigação dessas autoras. Utilizando a História Oficial, elas fazem uma análise crítica a fim de construir uma nova História sobre outras bases, valendo-se da metodologia da etnografia para o alcance de seus objetivos. As autoras reconhecem a importância da contribuição da etnografia para compreensão dos problemas, mas não acreditam que ela sozinha possa ser solução. Trata-se, antes, de uma aliada no processo de desenvolvimento de respostas, pois sua grande contribuição reside na mudança da maneira de olhar o espaço escolar de quem pesquisa.

[...] a etnografia é construir teoricamente o observável, pois os dados não falam por si mesmos. Assim, curiosamente, o “olhar etnográfico”

é mais do que um simples olhar, pois supõe sempre um “diálogo”. E não apenas porque envolve diálogos e conversas com sujeitos estudados, mas essencialmente porque pede um contínuo interrogar-se sobre os dados, sobre suas relações com os referenciais teóricos e destes com o referente empírico. (BUENO, 2007, p.488).

Utilizaremos como método de investigação do ambiente escolar a descrição densa, cujo objetivo é possibilitar a compreensão das estruturas significantes que estão implicadas nas ações sociais observadas. Nesse sentido, o etnógrafo tem como desafio investigar [...] uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar (GEERTZ, 2008, p.20).

A descrição densa de Geertz está alinhada a pelo menos três ideias fundamentais do autor, as quais são, o conceito de cultura (já abordado aqui), a ideia do “estar lá” e a do pesquisador enquanto autor. (TALAMONI, 2014, p.55).

A ideia de “estar no mundo” de Geertz, se constitui na noção de que nenhum indivíduo apenas reproduz o mundo em que está inserido. Para o antropólogo, viver consiste no processo de invenção da própria “realidade”, através dos questionamentos, aceitação e rejeição do que é apresentado. Esse processo se daria através de uma releitura da História e da sociedade, uma derivação do rearranjo simbólico que seria traduzido como cultura. Segundo Geertz, as estruturas significantes seriam responsáveis por suportar a presença do indivíduo no mundo social, as quais permitem que cada um possa viver sua vida. Por essa ótica, cada indivíduo seria arquiteto de sua própria História.

A ideia do “estar lá” segundo Geertz (2008, pp.29-30), é pertinente ao método da descrição densa, pois resume a importância da presença do cientista no local pesquisado, o que permite a partir da imersão do cientista em uma nova cultura, o desenvolvimento do conhecimento ou saber local. A inserção do pesquisador em um determinado ambiente pode ser traduzida como uma ação social, uma experiência, podendo sua presença alterar a dinâmica do ambiente através do estranhamento, ou outras reações por parte dos sujeitos da pesquisa.

Para Geertz (2008, p.32), uma abordagem etnográfica de pesquisa baseada no método da descrição densa é efetiva quando o pesquisador atesta sua presença no local pesquisado através da escrita, fator comprobatório de que ele conseguiu adentrar novas “formas de vida”, constituída pelo grupo pesquisado.

Portanto, o que se pretende na presente pesquisa é utilizar recursos de inspiração etnográfica como a descrição densa, por meio da observação participante, a transcrição de textos, as narrativas de informantes e o uso de um diário de campo (GEERTZ, 2008, p.15), relacionando-os com instrumentos qualitativos que visam discutir a construção do conhecimento histórico sobre o racismo. Nesse sentido pretende-se criar possibilidades para compreender a miríade de discursos, identidades e representações que existem no ambiente escolar acerca do racismo, pois embora a escola não tenha dado origem a ele, devemos compreendê-la como um espaço de socialização e sociabilidades (OLIVEIRA, 2013, p.272) onde preconceitos acabam sendo reproduzidos.

Feita a exposição da base epistemológica da pesquisa, faz-se necessário que compreendamos a historicidade de parte do objeto de estudo desta investigação: o racismo. No capítulo a seguir, serão trabalhadas a historicidade do conceito de raça, as diferentes interpretações e apropriações a partir de diferentes lugares: religião, literatura, antropologia, biologia, sociologia, medicina, entre outros. Também será abordada a questão racial no Brasil, desde a construção do mito da democracia racial até a luta dos Movimentos Negros no combate ao racismo, além da ressignificação do conceito de raça pelo movimento e sua atuação no campo educacional para a diminuição das desigualdades e, principalmente, para o desenvolvimento de uma educação antirracista que valorize a herança cultural africana e afro-brasileira, bem como a importância da participação dos negros na construção da sociedade brasileira.

3. Capítulo 2 – A historicidade do racismo

3.1 - Conceito de Raça

Antes de iniciar o debate acerca do conceito “racismo”, se faz necessário uma historicização do conceito de “raça”. A palavra “raça” surge como uma referência para se tratar das diferenças humanas. No entanto, as alterações e diferenciações

semânticas que surgem do vocábulo, ao longo do tempo, são expressões de diversas disputas dos campos intelectual e ideológico, os quais buscavam, incessantemente, uma interpretação da realidade que fosse mais adequada e que acompanhasse as transformações sociais, políticas e econômicas em voga no mundo ocidental.

Não há, necessariamente, um acordo entre as diferentes opiniões de estudiosos sobre o surgimento da palavra “raça”. Hofbauer (2006, p.100) aponta que Albert Memmi atribui a origem do conceito de raça a uma matriz latina – *rátio* (ordem, razão, modo, espécie). Já para Imanuel Geiss, a origem do conceito estaria na língua árabe, pois viria da derivação do conceito *ra's*,

[...] que significa ‘cabeça, chefe do clã’ e tinha na cultura dos beduínos suma importância para a justificação genealógica da filiação a um grupo clânico. *Ra's* não apenas indicava a ascendência de um indivíduo, mas também determinava seus papéis sociais. (GEISS, 1988, p. 16 apud. HOFBAUER, 2006, p. 100).

Segundo Hofbauer, o termo árabe foi assimilado na Península Ibérica no período da Reconquista, num primeiro momento pela elite dos nobres espanhóis e portugueses, que recorreu a palavra *raça* (*raza*) para destacar sua origem ou ascendência, de forma semelhante ao uso atribuído pelos árabes-beduínos.

Além das derivações etimológicas do termo “raça”, oriundas do latim, também foram registradas outras propostas que ligam a palavra a origens germânicas (*reiza*) e eslavas (*raz*) (HOFBAUER, 2006). Por sua vez, Kabengele Munanga (2003), aponta que a origem do conceito de raça veio da língua italiana (*razza*), que também seria uma derivação do latim (*rátio*).

Como se pode perceber, nem sempre o termo *raça* esteve ligado a um grupo devido às suas características fenotípicas, antes foi utilizado para designar uma linhagem familiar, como a de nobres ou até mesmo de bispos, no intuito de estabelecer distanciamento social de outros grupos. O conceito *raça* também era usado comumente, até o século XVI, para destacar características positivas de animais como na expressão “cavalo de raça”, por exemplo. Nesse mesmo período, na França, a nobreza foi substituindo gradativamente o conceito “*maison, génération, famille*” por “*race*”, para que pudessem estabelecer distanciamento da burguesia que ascendia.

No século XVII, o termo “raça” já era utilizado, na literatura francesa, para se referir não apenas às famílias nobres ou aos membros do alto clero, mas também àqueles indivíduos considerados “homens honrados”, tais como soldados corajosos e profissionais locais (HOFBAUER, 2006, p. 102). Há, portanto, uma flexibilização de seu significado, o que o tornou mais abrangente. A ampliação do conceito relaciona-se ao enfraquecimento da nobreza europeia que ocorria simultaneamente à ascensão das burguesias locais. Mesmo com a ampliação do conceito, seu uso como caracterização da ascendência nobre ainda seria utilizado por muito tempo.

Como apontado anteriormente, a palavra raça nem sempre esteve relacionada à cor da pele de indivíduos de grupos distintos, mas, desde muito tempo, já se pensava em fatores que pudessem explicar as diferentes tonalidades de pele. Além da utilização de muitos argumentos geográfico-climáticos como possível explicação para os diferentes tons de pele, outros baseados em narrativas religiosas têm sido historicamente construídos.

Entre as explicações baseadas em escritos de matiz religiosa, está a de origem bíblica que explicava a cor de pele mais escura originária de uma “maldição natural”, a qual teria sido causada por Ham (Cam). Esta “maldição” foi utilizada por fiéis cristãos como interpretação para a diferenciação entre senhores e escravos. Este trecho do texto bíblico relaciona imoralidade e culpa à escravidão.

Trata-se da história da maldição lançada por Noé sobre seu filho Ham (Cam), em que a palavra escravo é citada pela primeira vez no livro sagrado. Esse episódio serviria durante séculos como ‘peça fundamental’ das justificativas políticas e tentativas analíticas de explicar as diferenças humanas. (HOFBAUER, 2006. p. 43).

No texto conta-se que um dia Ham encontra a seu pai, Noé, embriagado e desnudo, dormindo em sua cama. Ele chama a seus irmãos, Shem (Sem) e Léfet (Jafé) e conta o que aconteceu. De cabeças viradas para não verem o pai nu, os irmãos de Ham, cobrem-no. No momento em que Noé acorda e descobre o que aconteceu, amaldiçoa Canaã, filho de Ham, à escravidão:

“E exclamou: Maldito seja Canaã, que ele seja o último dos servos dos seus irmãos!

Depois disse: Bendito seja o Senhor, o Deus de Shem; que Canaã seja servo dele!

Que Deus seduza léfet, mas que ele permaneça nas tendas de Shem e que Canaã seja servo dele!” (GÊNESIS 9.25-27).

Para Hofbauer (2006, p. 44) não há em nenhuma passagem da Bíblia um trecho que relacione explicitamente características físicas de determinados indivíduos ou grupos específicos às personagens bíblicas. Tais relações teriam surgido, supostamente, em escritos exegéticos e compilações de lendas judaicas organizadas, provavelmente, por volta dos séculos IV e VI. Nesses escritos, as figuras de Canaã e Ham foram projetadas, pela primeira vez, em grupos humanos com características físicas específicas.

Além da maldição de Ham, pode-se encontrar nessas lendas judaicas outras acusações²⁸ contra o filho de Noé, as quais serviriam como uma explicação para a “deformação” de sua estirpe. No Talmude de Jerusalém foram encontrados registros que citam que Ham, ao sair da arca, estava com a pele da “cor do carvão”. Robin Blackburn (2003, p.89), menciona que no Talmude babilônico há uma história que conta que Ham foi “atingido na pele porque, como o corvo e o cão”, havia copulado na arca violando a exigência de abstinência feita por Noé. Segundo as tradições rabínicas, os descendentes de Ham e Canaã foram descritos como “seres condenados à feiura e à pele negra”.

Já a relação estabelecida entre a história da maldição de Ham com as pessoas de pele negra do continente africano, pode ter sido influenciada pela etimologia da palavra Ham. Segundo P. Martin (1993, p. 288. apud. Hofbauer, 2006.p. 45),

[...] as raízes semíticas da palavra reportam igualmente a “quente, “queimado pelo sol” e “escuro/negro”, porém para outros autores o significado originário de Ham é incerto, pois pode estar relacionado a *hmm* (ser/estar quente), a *hwm* (ser/estar negro ou escuro), ou ainda às palavras egípcias *kmt* (Egito) e *hm* (servo).

Para Goldenberg (2003, p.147), entretanto, todas as explicações etimológicas devem ser descartadas, pois entende que a forma pela qual o hebraico antigo foi

²⁸ Segundo essas lendas, Ham teria transgredido o mandamento de abstinência sexual durante sua permanência na arca; fala-se ainda, embora com muito menos frequência, que Ham teria castrado seu pai. (HOFBAUER, 2006, p. 44).

escrito teria gerado uma confusão etimológica que permitiu, então, relacionar Ham ao calor, à cor preta e ao Egito.

Hofbauer (2006) salienta que se se partir da convicção cristã de que todos foram criados à imagem e semelhança de Deus, a explicação para que corpos sofressem alterações físicas deve estar relacionada ao pecado, ao afastamento do caminho da divindade. A partir dessa concepção, seria possível interpretar a existência de diferentes físicos e cores de pele.

Para Hofbauer, o Zohar²⁹ é um dos exemplos de desenvolvimento de uma ideia mais secularizada de deformação de um grupo ou espécie humana, no Zohar apresenta-se o pensamento de que traços dos rostos seriam moldados pelo que se carrega em seu espírito. A partir de então, desenvolveu-se uma interpretação que relacionava o “espírito interno” às compleições físicas, às características fenotípicas. Segundo Hofbauer (2006, p. 48), constata-se no Zohar, pela primeira vez, um cuidado em desenvolver critérios de explicação para as qualidades morais de um indivíduo a partir de seus aspectos físicos. Já nesse período, os rabinos buscavam comparar as características físicas à moral.

Em muitas fontes árabes medievais também era possível denotar uma tendência a menosprezar certas características físicas, entre elas a cor da pele, mas é importante ressaltar que a utilização e a percepção em torno das denominações “branco” e “negro”, ou “claro” e “escuro”, estavam inseridas num contexto poético-religioso, pois, segundo Hofbauer, é inegável que já existia discriminação contra povos de origem africana, desde épocas pré-islâmicas.

Contudo, processos de exclusão mais rígidos, sentimentos de desprezo exacerbado e até ódio contra pessoas de pele escura surgiram e consolidar-se-iam apenas com o movimento expansionista do mundo islâmico. Foi nesse contexto que, segundo Lewis (1971, p. 9), ocorreu uma fixação dos termos de cor (*fixing of color terms*), a partir do qual se passou a atribuir a cor branca (e também vermelho claro, raramente usada) aos árabes, persas, gregos, turcos e outros povos europeus. Reservou-se a cor negra - com nítida conotação pejorativa – para os povos ao sul do Saara. (HOFBAUER, 2006, p. 56).

²⁹ Sefer ha-Zohar, ou Livro do Esplendor, é um dos livros mais importantes da literatura cabalista e do misticismo judaico.

O mesmo autor aponta que é possível encontrar, com certa frequência, várias fontes árabes e persas que trazem uma imagem de transformação da cor da pele negra em branca, ou o contrário, como uma mudança na postura moral. O branqueamento como uma forma de recompensa era um tema bastante encontrado na literatura muçulmana.

A partir do século IX, começaram a surgir ideias que relacionavam a cor da pele negra com fatores climático-geográficos, o que pode ser entendido como uma naturalização da concepção de ser humano, segundo Hofbauer (2006, p.59). Nesse momento, as diferenças humanas eram pensadas como partes intrínsecas do mundo natural, uma expressão da vontade de Deus. Mesmo os autores que buscavam uma explicação da cor de pele negra nos fatores climáticos e geográficos não descartavam, completamente, uma explicação que se associava ao mito da maldição de Ham.

A lenda da maldição de Ham – que originou a escravidão e a cor da pele negra - seria muito utilizada, segundo Rotter (1967, p.51-52. apud. HOFBAUER, 2006. p. 64) no contexto da escravização de povos africanos no século XIV, sendo retomada com nova força no contexto do tráfico triangular, principalmente nas colônias. A dicotomia “negro/branco”, no período da expansão ultramarina, em Portugal e no Brasil, era perpassada pelo ideário mítico-religioso que atribuía valores cristãos às cores. Há a retomada pelos discursos jesuítas no Brasil da “lenda da maldição” - que liga a escravidão e culpa à cor da pele - passando a cumprir uma considerável função. Inicia-se um processo de recuperação das tradições judaicas e muçulmanas, com a disseminação da lenda da maldição por todas as colônias da América, cujo objetivo era conferir legitimidade à escravização de africanos.

Nesse período, em Portugal, como forma de relacionar características físicas à moral, acreditava-se que haveria um embranquecimento dos negros através da conversão ao cristianismo, tornando-os “negros de alma branca”. Relaciona-se, portanto, a cor branca ao puro e sagrado e a cor negra ao pecado e profano. Nesse sentido, ser um negro cristão, embora escravizado, era uma forma de inclusão na sociedade. Isso não significa que estariam livres de qualquer tipo de discriminação ou violência. No século XVI, o paradigma mais poderoso era ser pertencente ou não ao cristianismo. Com o tempo, outros critérios passaram a ganhar mais força, entre eles a cor da pele. Naquele período, diferença de cor era menos difícil de ser aceita do que a diferença religiosa.

Hofbauer (2006, p.88) aponta que, mesmo a ideia de cor estando ligada diretamente à questão religiosa, já no século XIII era possível constatar, em todas as línguas de origem latina da região do mediterrâneo, a existência de inúmeras expressões para descrever tonalidades de cor de pele. Aos poucos foram surgindo pensamentos que colocariam as menções à Bíblia em segundo plano, com o texto sagrado sendo utilizado apenas como último recurso para a explicação das diferenças entre os povos.

Na Europa, com a consolidação da burguesia a partir do século XVI, argumentos de exclusão e inclusão, baseados na moral e na religião, foram caindo em desuso. Essa tendência estava ligada diretamente à ideia de Estado Moderno que se tornaria, mais tarde, a concepção de Estado Nacional, o qual surge como uma expressão da vontade coletiva. Em paralelo com a secularização da fé e também da concepção de Deus, se estabelecia a ideia de que o homem era uma parte integrante do mundo e da natureza. Iniciava-se a busca por explicações em critérios físico-naturais para determinar as particularidades dos sujeitos, povos e nações.

O conceito moderno de raça, como aponta Mírian Garrido (2017, p.17), que determina grupos humanos com características distintas segundo as quais poderiam classificá-los, surge apenas no século XVIII, tendo o Iluminismo grande influência no desenvolvimento dessa nova explicação para as diferenças físicas e de hábitos existentes entre os povos.

Entre os naturalistas responsáveis por essa nova concepção de existência de raças distintas está Carl Linnaeus, um biólogo sueco que dividiu o grupo *homo* em quatro categorias (*Europaeus albus*, *Americanus rufus*, *Asiaticus luridus*, *Afer niger*) às quais juntou mais dois grupos, chamando-as de *ferus* e *monstrosus*. A cada uma das categorias, ele descreveu a cor da pele, respectivamente como branca, morena, amarela e negra, além de associá-las às características físicas, dados culturais e à moral. Apesar das classificações desenvolvidas, Linnaeus reconhecia as diferenças, mas não necessariamente as hierarquizava. Para Hofbauer (2006), o trabalho tanto de Linnaeus, como de outros etnógrafos daquele mesmo período, comprova um deslocamento das discussões do universo religioso para o da natureza, uma tentativa de compreensão do mundo alinhada aos pensamentos filosóficos do período.

Contudo, Garrido (2017, p.17) mostra que a trajetória desse pensamento resultou na hierarquização dos tipos de raça, “legando ao universo eurocêntrico a escala mais alta dessa classificação”. A autora explica que a hierarquização era necessária para justificar a permanência da exploração da mão-de-obra e da servidão num contexto de conquistas dos direitos universais e discussão sobre igualdade dos homens, influenciada pela Independência dos Estados Unidos e pela Revolução Francesa. Além desses fatores, Garrido (2017, pp.17-18) salienta que o ideal de progresso que viria da melhora das forças de produção e da formação e burocratização dos Estados Nacionais, os quais ascendiam nos séculos XIX e XX, foi determinante para a existência de uma representação de mundo dividida em diferentes estágios de evolução, em que o expoente ideal de desenvolvimento a ser alcançado era representado pelo europeu. Em consequência, as diferenças humanas passaram a ser interpretadas a partir do desenvolvimento econômico.

No século XX, o avanço da genética se mostrou fundamental para a inovação do conceito de raça. Também foi o período de desenvolvimento do darwinismo social no processo de hierarquização das raças. Tal concepção é inspirada na teoria da evolução de Charles Darwin, a qual diz respeito à sobrevivência dos mais aptos diante das dificuldades - a seleção natural.

O darwinismo social determinou a existência de raças inferiores que deveriam se submeter às raças superiores. A concepção de raça que se desenvolvia nesse momento se alinhava às tendências políticas fascistas da Europa, as quais se fortaleciam cada vez mais, especialmente na Alemanha. Hofbauer (2006) aponta que a palavra “racismo” surge exatamente nesse momento, não antes de 1920, embora já pudesse ser encontrado, em dicionários e estudos de períodos anteriores, termos como “doutrina racial” e “racialismo”.

Vários estudiosos definiram o conceito de racismo como, por exemplo, Magnus Hirschfeld, um judeu alemão engajado na luta pelos direitos dos homossexuais que, em 1938, fez várias críticas ao pensamento nazista (HOFBAUER, 2006, p. 217). Hirschfeld via o racismo também como um fenômeno psicossocial, pois consegue restabelecer a autoestima dos povos que se sentem inseguros e satisfazem os impulsos de exercer poder e dominação sobre outros. Fredrikson (2004, p.16) apresenta uma concepção de racismo que

[...] tem, portanto, dois componentes: *diferença e poder*. Tem origem num preconceito que “os” considera como “nós” de maneira permanente e inultrapassável. Este sentimento de diferença fornece um motivo ou uma base nacional para que possamos usar a nossa vantagem em termos de poder para tratar o Outro etno-racial de maneiras que consideraríamos cruéis ou injustas se fossem aplicadas a membros do nosso próprio grupo.

O que se pode concluir, a partir da definição de Fredrikson, é que a coexistência desses grupos hierarquizados dentro de uma mesma sociedade só poderia acontecer sob a base da dominação e subordinação. Historicamente algumas nações procederam desta forma, tais como os Estados Unidos e sua política de segregação racial, as Leis de Jim Crow; a África do Sul com o *apartheid*; e o Nazismo na Alemanha (GARRIDO, 2017). Estes eventos históricos, segundo Garrido, são considerados como o ápice do racismo enquanto mecanismo de dominação.

As pesquisas de Franz Boas (1858-1942) a respeito dos imigrantes nos Estados Unidos, se constituíram numa importante contribuição no debate sobre as concepções raciais (HOFBAUER, 2006, p.135). Interessado na questão das diferenças, o pesquisador recorreu aos métodos antropométricos para “medi-las”, e rejeitou a supremacia dos fatores biológicos sobre os elementos considerados culturais, passando a reivindicar uma separação conceitual entre raça e cultura. Para ele, a última tinha um sentido mais abrangente e plural, pois “engloba reações e ações mentais e físicas que caracterizam o comportamento humano e que formam grupos que interagem em um dado ambiente” (GARRIDO, 2017, p. 19). Boas também trabalhou no combate à concepção de hierarquização das raças.

Para o antropólogo britânico Ashley Montagu o racismo era uma ideologia, assim como pensava Boas e seus discípulos, porém discordava deles na definição do termo “raça” (HOFBAUER, 2006, p. 218). Para ele, raça era um mito perigoso, pois o próprio termo já se basearia em concepções equivocadas acerca da realidade. Argumenta que este termo ganharia força para explicar as diferenças em situações e contextos sociais específicos, os quais dividem e segregam as pessoas em grupos, classes e castas. Para Hofbauer (2006, p. 218), seguindo a linha de raciocínio de Montagu, “há uma relação intrínseca entre as forças sociais que segregam e os esquemas classificatórios dessa segregação”, pois “como para Montagu o significado de uma palavra é a ação que ela produz, ele entende que a palavra “raça” já é – ela

própria – um termo racista”. Montagu também questionaria o uso do termo e proporia que se deixasse de usá-lo, reivindicação que seria assimilada pela Unesco, anos depois, em documentos nos quais ele teve grande participação.

No entanto, apesar das reivindicações feitas pela descontinuação do uso do termo raça, não apenas por Montagu mas também por outros pesquisadores do período, o contexto político não se mostrava favorável devido ao avanço das políticas dos regimes fascistas. Houve tentativas, em 1933, de refutar as bases científicas do ideário racial do projeto nazista, porém foi somente com o desmonte dos projetos políticos ideologicamente alinhados com as concepções raciais, após o período da Segunda Guerra Mundial, que a comunidade acadêmica internacional pôde se debruçar sobre essas questões na tentativa e esforço de desqualificar o conceito de raça como o único critério de definição das diferenças humanas.

No final dos anos 1940, a UNESCO inicia uma campanha para combate ao ódio racial com o objetivo de prevenir que regimes fascistas surgissem novamente. Para o desenvolvimento do projeto, a UNESCO contou com o auxílio de vários pesquisadores da época, dentre eles o brasileiro Arthur Ramos que, em 1949, chefiava o Departamento de Ciências Sociais da UNESCO, e, também, com o sociólogo Costa Pinto. O desenvolvimento do projeto se constituiu na coleta de dados científicos sobre a questão racial, realizada por sociólogos, antropólogos e psicólogos.

Muitos estudos científicos foram feitos, com a concepção de raça sendo modificada inúmeras vezes, provando-se que não existiam diferenças raciais entre humanos. Estudos no âmbito da Sociologia, Antropologia e Psicologia comprovaram que a hierarquização de indivíduos baseados em fatores biológicos e culturais era um equívoco. O Movimento Negro também contribuiu para a modificação da representatividade do conceito, ressignificando-o para alavancar suas demandas, pois entendeu que este foi construído histórica e socialmente, porém quando o utilizam, o fazem no sentido de combater o racismo gerado pelo próprio conceito, como aponta Garrido (2017, p. 21), algo que será discutido na sequência deste texto.

3.2 - Raça e Racismo no Brasil

As discussões apresentadas anteriormente dizem respeito a estudos realizados na Europa e Estados Unidos. Garrido (2017) aponta que essas teorias foram assimiladas pela elite brasileira por duas razões: sua eficácia na dominação do processo de escravidão e a influência na formação dos quadros profissionais.

Para Lília Schwarcz (1996, p.178), “se existe uma teoria que é de fato criada no Brasil, é a teoria do branqueamento, de inícios do século XX”. Embora o Brasil tenha partido das ideias e teorias raciais clássicas, obliterou uma parte e as reinterpretou, aplicando-as à sua realidade - a miscigenação.

Sobre o desenvolvimento de uma teoria do branqueamento no Brasil, Kabengele Munanga (2019), assim como Garrido (2017), lembra que os pensadores brasileiros do século XIX, tiveram influência do referencial teórico de norte-americanos e europeus. Munanga destaca que até mesmo as mudanças das teorias do branqueamento, ora vendo a mestiçagem como algo positivo, ora como algo negativo a ser evitado, também tiveram influência de pensadores iluministas, como Buffon, Diderot e Voltaire. Salienta, ainda, que todo o arcabouço pseudocientífico do pensamento ocidental incluindo suas contradições, era o pensamento da elite intelectual do Brasil.

Em acordo com Schwarz (1996), Munanga destaca que apesar da discussão ideológico-política brasileira ter bebido de fontes europeias e norte-americanas, os pensadores brasileiros elaboraram ideias originais, algo diferente do que ocorreu em outros lugares como na América Espanhola, nos Estados Unidos, Antilhas Francesas e no Caribe.

Como é sabido, a estruturação da colônia portuguesa na América só foi possível devido a exploração da mão-de-obra escrava, inicialmente dos povos nativos e, posteriormente, dos povos trazidos do continente africano. Apesar da existência de trabalhadores livres, foi a escravidão que possibilitou o enriquecimento da metrópole e a manutenção de seu império. Segundo Garrido:

Nesse contexto de dominação e legalização do africano escravizado como força de trabalho, durante o período em que existiu escravidão – instituição referendada na legalidade jurídica – o indivíduo negro tinha sua situação legitimada e cômoda às elites coloniais e metropolitanas. O “problema negro” surge apenas com a proximidade

do processo que culminaria na abolição da escravatura. (GARRIDO, 2017, p. 22).

Com a proximidade do fim da escravidão e o processo que se desenvolveria de (não) inserção do negro na sociedade brasileira e o (não) reconhecimento de sua cidadania, o “problema negro” toma outras proporções. Para pensar esse “problema”, vários intelectuais da época se debruçaram sobre a questão racial, como Silvio Romero, Euclides da Cunha, Alberto Torres, Edgar Roquete Pinto, Oliveira Viana, Manuel Bonfim, Nina Rodrigues, João Batista Lacerda, Gilberto Freyre, entre outros. As teorias desenvolvidas pelos três últimos serão objeto de atenção neste trabalho, pois caracterizam bem as correntes e influências de pensamento do período.

Nesse sentido, duas correntes de pensamento desenvolvidas acerca da miscigenação se apresentam, uma proveniente de Raimundo Nina Rodrigues, um maranhense formado pela Faculdade de Medicina da Bahia (1885), e outra de João Batista Lacerda, carioca, também médico, formado pela Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Nina Rodrigues, ancorado nas teorias da medicina legal, partia das premissas características das ciências naturais e criticava o fato de o código penal ainda estar muito permeado por questões abstratas que não reconhecia os avanços da ciência. Seguiu a linha de pensamento baseada no darwinismo e sua teoria da evolução, acreditando que a luta do homem no processo de sobrevivência seria fundamental para a imposição de valores como, por exemplo, inteligência e moralidade. Para ele existiam crimes em cada fase da evolução, pois a vontade individual estava atrelada ao desenvolvimento da mente humana. Nina Rodrigues defendia um julgamento diferenciado em casos de crimes cometidos pelas “raças inferiores”, pois, segundo ele, não se poderia cobrar a consciência do dever daqueles que ainda não estavam em fases superiores de desenvolvimento, como outros membros da sociedade pertencentes à “raça superior”.

Rodrigues assumiu muitas das ideias biológico-essencialistas, acerca da raça, das escolas europeias, tendo sido influenciado pela Escola Criminalista Italiana, cujo maior expoente foi Cesare Lombroso, e pela Escola de Medicina Legal Francesa. Embora “raça” apareça como um fator biologizado, Nina Rodrigues, como a maioria dos cientistas da época, não se preocupou em definir o conceito de raça, ou a relação

entre as diferenças raciais e a evolução humana, pois ambas permaneceram como paradigmas da época. Segundo ele, as leis da natureza estavam acima de qualquer julgamento de cunho moral, eram verdades inquestionáveis.

Para Rodrigues a igualdade política não poderia compensar a desigualdade moral e física, defendia um tratamento diferenciado para criminosos, dependendo de sua organização físico-psicológica. Seria um equívoco, do ponto de vista científico, a punição de alguém de raça inferior, pois não estaria preparado para cumprir com seus deveres. O que o médico reivindicava era o controle científico para a determinação da responsabilidade legal de um indivíduo (HOFBAUER, 2003, p. 85).

Nina Rodrigues acreditava que para o desenvolvimento do Estado-nação seria necessário ter uma população homogênea. Ele criticava a uniformização do Código Penal, pois via como um erro grave. Como solução Rodrigues propôs a divisão do país em quatro regiões legais diferentes, as quais seriam classificadas por características climáticas, geográficas e raciais. Para ele, o mestiçamento da população brasileira era algo complexo e que ainda estava em formação. Diferentemente de vários discursos científicos do período, Nina Rodrigues, ao avaliar a distribuição geográfica desigual dos negros, brancos e indígenas no território brasileiro, constatou que seria impossível uma homogeneização racial do país. Desta forma, embora suas concepções acerca da miscigenação não se relacionassem completamente à ideia de degeneração, Nina foi considerado um pessimista, por ter ideias que iam contra o ideal nacional de homogeneização racial da população brasileira.

Embora João Baptista Lacerda também fosse médico de formação, suas ideias e métodos de pesquisa se diferenciavam muito das utilizadas por Nina Rodrigues, fazendo-o chegar a conclusões muito distintas acerca do povo brasileiro. Lacerda ocupava a função de diretor do Museu Nacional quando foi nomeado pelo presidente para representar o Brasil no primeiro Congresso Universal das Raças, em 1911, em Londres.

Como Nina Rodrigues, Lacerda atribuía – em princípio – às ‘leis da natureza’ uma influência decisiva sobre a evolução do homem. Para ele, a ‘inferioridade’ das ‘raças atrasadas’ dizia respeito, em primeiro lugar, ao mundo de seus valores - esses considerados mais ‘primitivos’ do que aqueles das ‘raças adiantadas’ (HOFBAUER, 2006, p. 206).

Lacerda, embora defendesse o avanço da ciência, ainda se preocupava com os dogmas da religião cristã. O cientista pensava que seria apenas através do cristianismo que se impediria a destruição de “povos inferiores” pelos “superiores”, e através disso seria possível controlar a seleção natural. Acreditava que, por detrás da realidade palpável pelo homem, existia uma verdade divina inatingível. Portanto, segundo Hofbauer (2006, p.207), é possível perceber que a crença de Lacerda no cristianismo se sobrepõe à sua crença na razão iluminista.

As percepções de Lacerda acerca das diferenças humanas se distanciavam das concepções clássicas do discurso da evolução racial do período. Para ele a cor da pele não passava de um acidente antropológico e seria possível modificar sob a influência de fatores cósmicos, pois não acreditava na superioridade ou inferioridade da raça como um fator absoluto, mas sim ligado às diferentes condições do meio físico e social em que o indivíduo se desenvolveu. Lacerda também acreditava que os mestiços eram fisicamente inferiores em relação aos negros, porém, em contrapartida, seriam intelectualmente mais desenvolvidos.

Dois são os fatores determinantes e facilitadores para a transformação do Brasil em um país civilizado, segundo Lacerda: a imigração europeia e a seleção sexual. A preferência seria por casamentos com brancos que iriam, inevitavelmente, contribuir para o clareamento da população. Dentro dessa perspectiva, o desaparecimento do negro seria uma consequência do processo de branqueamento, portanto apenas uma questão de tempo. Lacerda estimava que no período de um século isso iria ocorrer.

Diferentemente de Nina Rodrigues, Lacerda não destaca as diferenças entre o negro e o branco. Para ele os africanos são uma “raça própria”, que tem sua contribuição para a construção da sociedade. No entanto, essa raça é transformada em elemento nacional e acaba por ser absorvida pela raça branca dominante. (HOFBAUER, 2006, p.211).

As análises desses dois médicos, embora caminhassem em direções opostas, demonstram a naturalização das diferenças entre os seres humanos naquele período. Segundo Sérgio Guimarães - sociólogo brasileiro que tem destaque nos estudos das relações raciais - o pensamento científico de Rodrigues, Lacerda e outros pesquisadores, foi o responsável por inaugurar o “racismo moderno”,

O racismo surge, portanto, na cena política brasileira, como doutrina científica, quando se avizinha à abolição da escravatura e, conseqüentemente, à igualdade política formal entre todos os brasileiros, e mesmo entre estes e os africanos e escravizados. [...] O racismo brasileiro, entretanto, não deve ser lido apenas como reação à igualdade legal entre cidadãos formais, que se instalava com o fim da escravidão; foi também o modo como as elites intelectuais, [...] reagiam às desigualdades regionais crescentes [...]. (GUIMARÃES, 2004, p.11).

O “racismo duro” proveniente da Escola de Medicina da Bahia e da Escola de Direito do Recife, que tinha suas teorias ancoradas nos “estudos da medicina legal, da criminalidade, e das deficiências físicas e mentais” (GUIMARÃES, 2004, p.11), desenvolveu-se na direção de estudos menos pessimistas e deram novos direcionamentos às teorias do “branqueamento”, tendo São Paulo e Rio de Janeiro como principais polos. Teorias que foram transformadas em políticas de imigração e pretendiam a substituição gradual da mão-de-obra dos negros por imigrantes europeus. Além das políticas de imigração, as teorias da miscigenação pregavam que a população brasileira deveria “fixar os caracteres mentais, somáticos, psicológicos e culturais da raça branca” (GUIMARÃES, 2004, p.11-12).

Sérgio Guimarães, porém, aponta que se do Norte veio o racismo, também viria de lá sua superação doutrinária por meio dos escritos de Gilberto Freyre, de 1930, os quais são considerados, pelos estudiosos da área, como o segundo momento da discussão em torno da questão racial brasileira. O maior expoente para a definição de uma nova doutrina no trabalho de Gilberto Freyre é seu livro *Casa Grande & Senzala*, de 1933. Para Freyre, as relações entre senhores e escravizados era harmônica. Suas conclusões eram baseadas na análise da vida privada das elites nordestinas. Guimarães (2004, p.12) aponta que Gilberto Freyre promoveu uma grande revolução ideológica no Brasil moderno ao identificar a alma do país na “velha, colonial e mestiça cultura luso-brasileira nordestina”, ou seja, o autor via a mestiçagem como algo positivo. A partir dessa análise sobre o *ethos*, Freyre passou a desenvolver, em seus escritos políticos, principalmente a partir de 1937, os conceitos de “democracia social e étnica”, cunhando os termos com o intuito de fazer oposição à democracia política dos Estados Unidos e da Inglaterra.

A “democracia racial” - nome político legado às ideias de Freyre - segundo Guimarães (2004, p.13), foi responsável pela atualização do precário equilíbrio político

entre a desigualdade social, o autoritarismo político e a liberdade formal do pós-guerra, pois foi a partir de 1950 que a divulgação da ideia de “democracia racial” brasileira ganhou destaque na comunidade internacional. Nesse mesmo período aconteciam as lutas pelas independências africanas e pelos direitos civis nos Estados Unidos.

Foi nesse período que a UNESCO passou a se preocupar, buscar compreender, e exportar essa forma cordial de desenvolver as relações sociais. Além da participação de Costa Pinto, no Brasil também participaram dos estudos Roger Bastide (francês), Florestan Fernandes, Octavio Ianni e Fernando Henrique Cardoso. No entanto, como aponta Garrido (2017), os resultados esperados pelo Projeto Unesco não foram de acordo com as expectativas iniciais, pois descobriu-se a ocorrência de um preconceito racial muito forte em diversas regiões, manifestado nas práticas do dia-a-dia, o que resultava no agravamento das desigualdades entre os brasileiros.

Anteriormente ao desenvolvimento dos estudos Projeto UNESCO, a sociologia das relações raciais já havia sido implantada no Brasil, por Donald Pierson, a partir de 1939, na Escola Livre de Sociologia e Política, em São Paulo. Pierson foi o maior divulgador das ideias da Escola de Chicago, no Brasil. Ele via a situação racial do país como única e a relacionava à situação racial dos Estados Unidos. Em linhas gerais, os pensamentos de Pierson acerca da miscigenação se aproximam das reflexões de Freyre.

Um dos trabalhos que demonstra esse objetivo do projeto da UNESCO foi o de Thales de Azevedo. Em seu livro *As Elites de Cor*, Azevedo se utiliza da etnografia para averiguar uma hipótese - que já havia sido levantada anteriormente por outros pesquisadores -, seria o preconceito em relação aos pretos e mulatos³⁰ encontrado na Bahia seria um preconceito de cor, ou um preconceito de classe, como propôs Pierson? Sob a influência das teorias de Freyre, Pierson, Park e Frazier, Thales desenvolve um estudo sobre a ascensão social dos homens negros na Bahia dos anos 1950.

Só um estudo deste tipo lhe permitiria observar, a um só tempo, as eventuais barreiras para a ascensão social dos pretos e mulatos, ou

³⁰ Apesar do termo ter sentido pejorativo e não dever ser utilizado, ele aparece desta forma nos estudos de Thales de Azevedo, por isso, foi citado nesta pesquisa.

seja a sua trajetória familiar ou pessoal, os seus instrumentos, mecanismos e instituições de mobilidade vertical, assim como o padrão das relações sociais entre brancos e negros e as suas atitudes, uma vez inseridos nas classes altas. (GUIMARÃES, 2009, p.143)

Para Guimarães (2009, p.145), *As elites de cor* seria uma “monografia engajada com uma certa política racial e com um programa antirracista bem definido, encampado pela UNESCO.” O objetivo era demonstrar a possibilidade prática de uma convivência entre as raças e etnias de forma harmoniosa, ou com o mínimo de tensão e conflitos raciais. Ainda segundo Guimarães, o trabalho de Azevedo teria duas grandes limitações. A primeira era o caráter monográfico, e a segunda era a necessidade de reforçar a ideia de Pierson de que a Bahia era uma sociedade aberta, sem conflitos raciais, em oposição às evidências de preconceito.

Para Guimarães (2009), apesar das limitações da pesquisa de Azevedo, sua etnografia é um documento importante para compreendermos a importância do *status* atribuído, de origem familiar e de cor, e do *status* adquirido, proveniente da riqueza e ocupação, que persistem na Bahia.

No entanto, apesar de não questionar a democracia racial, e talvez esse nem fosse o objetivo final de sua monografia, Guimarães (2009) mostra que,

[...] sua teorização da sociedade baiana, no referido ensaio, não deixa margem a dúvida quanto à força e à abrangência da discriminação e do preconceito de cor, algo que, em *As elites*, como no livro de Donald Pierson, é dissimulado por uma teoria incompatível com a realidade da discriminação. (GUIMARÃES, 2009, p. 157).

Thales de Azevedo muda sua perspectiva sobre a questão da miscigenação e da democracia racial, pois, segundo Guimarães (2009), os ensaios desenvolvidos posteriormente, bem como os dados etnográficos de sua pesquisa para *As elites de cor*, constituíram grandes referências para uma nova sociologia das classes e das raças no país.

No mesmo período de publicação desses estudos para o projeto UNESCO, se desenvolvia o que viria a ser a Escola de Sociologia Paulista, que teve atuação decisiva nas discussões sobre a sociedade brasileira, as relações étnico-raciais, sobretudo ao trazer para a discussão acadêmica científica os “de baixo”, temática

abordada amplamente por Florestan Fernandes. A Escola recebeu grande influência deste autor, por muitos considerado seu criador, pois foi através de suas pesquisas realizadas que houve a institucionalização das Ciências Sociais no país. A contribuição de Fernandes foi imprescindível para colocar a sociologia no patamar de ciência autônoma e com atuação de grande relevância para a compreensão da realidade sociocultural do Brasil.

Segundo Ianni (2004), Florestan estaria na terceira geração da sociologia brasileira. O autor aponta que no período de ascensão e de formação do que viria a ser a Escola de Sociologia Paulista, outras escolas de sociologia também se desenvolveram no país, como no Rio de Janeiro, Salvador, Recife, Belo Horizonte, Porto Alegre, e em outros centros de atividades universitárias independentes.

Machado (2019) destaca que a sociologia crítica é um elemento fundante na trajetória de Florestan, bem como um fundamento teórico e prático da própria Escola de Sociologia Paulista. Nessa perspectiva, a neutralidade era uma prática que não poderia existir no trabalho científico de um sociólogo. Assim, a Escola de Sociologia Paulista tinha relação direta com as influências de Florestan, que eram cinco: sociologia clássica e moderna; a teoria marxista; teorias sociais críticas brasileiras; transformações em curso na sociedade brasileira; e a quinta, os “de baixo” nas relações sociais e de poder.

A entrada de Florestan Fernandes nas análises sobre o negro na sociedade brasileira ocorreu por meio de sua participação no projeto UNESCO, embora anteriormente houvesse desenvolvido pesquisa sobre folclore no Brasil, bem como tido contato com a cultura africana e afro-brasileira. A partir de então, o sociólogo se debruça sobre a questão das relações étnico-raciais na sociedade brasileira e traz contribuição essencial para a discussão, pois a retira do campo biológico e cultural e passa a relacioná-la às desigualdades sociais sofridas pela população negra como uma herança da discriminação sofrida historicamente.

Seu trabalho aborda um longo espaço de tempo (séculos XVII a XX), mas a chave para a compreensão da realidade da população negra do século XX advém, para Florestan, do acontecimento da Abolição da escravatura em 1888, quando ao relacionar o pensar sociológico com a conjuntura histórica brasileira, demonstra que a passagem do antigo regime escravocrata para a “ordem social competitiva” atuou

na permanência do favorecimento da mesma elite, pois a falta de uma indenização e de outras medidas reparadoras, por parte do Estado e outras instituições, se tornou o principal fator para o fortalecimento da marginalização e subalternização das condições de vida e trabalho da população negra.

Diferentemente do que defendiam outros teóricos brasileiros, a ocupação de cargos inferiores no mercado de trabalho, por parte da população negra, não se dava pela falta de capacidade intelectual ou biológica desses indivíduos, mas sim pela falta de oportunidades geradas por uma sociedade que, apesar de ter abolido a escravidão, carregava em seu cerne os mesmos valores do antigo regime escravagista. Para Florestan, todos esses fatores contribuíram para dificultar o processo de reparação e indenização à população negra, bem como perpetuaram essa anomia social.

Nesse sentido, os estudos realizados pela Escola de Sociologia Paulista, com destaque aos elaborados por Florestan Fernandes, colocam em xeque a crença na harmonia racial brasileira, a chamada democracia racial, desenvolvidas por Freyre e Pierson.

Fernandes e Roger Bastide, também insistem que a origem da “raça negra” deve ser entendida como uma construção social e não biológica, pois o significado social desse conceito ainda não foi desenvolvido no Brasil. Para Florestan Fernandes, segundo Garrido (2017, p.24), o combate ao preconceito racial deveria ser alcançado através da luta da classe trabalhadora - “embora o problema de sua análise seja achar que a questão marginal se dava por questões atávicas (hereditariedade biológica de características psicológicas, intelectuais e comportamentais)”.

Guimarães (2004) entende que a geração de 1950 e seus discípulos, dos anos 1960, estudaram o preconceito de cor - termo utilizado por Florestan Fernandes – e o preconceito racial, mas não estudaram o racismo. A razão disso, explica o sociólogo, está na forma como o racismo era compreendido até então, sendo visto como uma doutrina ou uma ideologia política. Tinham a expectativa, como apontado anteriormente, de que o preconceito racial seria superado através do avanço do desenvolvimento da sociedade de classes e do processo de modernização. Para Guimarães, a mudança na concepção do que é o racismo só ocorreu a partir de 1970, não se restringindo apenas ao Brasil, nem aos brasileiros exilados nos Estados Unidos e na Europa. A mudança na concepção, segundo Guimarães, teve influência da

historiografia que cada vez mais falava abertamente sobre o processo histórico de construção do preconceito nas sociedades escravistas. A introdução do marxismo nas universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra também contribuiu para a reflexão acerca do racismo por meio da teoria do capitalismo, se tornando um instrumento da nova esquerda na luta pelos direitos de minorias étnicas e também dos imigrantes.

Até os anos 1960, o conceito de racismo era definido em dicionários como um dogma, uma doutrina, uma ideologia, ou um conjunto de crenças. No cerne da concepção de racismo como doutrina estava o postulado de que a raça era determinante da cultura e que, a partir disso, derivariam as concepções de superioridade racial. Já nos anos 1970, a palavra teve seu significado modificado e ampliado, pois foram incorporadas ao sentido do racismo práticas, atitudes e crenças. A partir desse momento, racismo passa a significar todo o conjunto de fatores responsáveis pela discriminação racial, podendo significar, também, os fatores de produção da desigualdade racial.

Segundo Guimarães (2004), Anani Dzidziyeno registrou, em 1971, a opinião homogênea, entre a esquerda brasileira, de que a democracia racial era um mito. Do mesmo modo, observou que entre os marxistas brasileiros ainda prevalecia a ideia de que o preconceito racial seria superado através da organização da luta da classe trabalhadora. O artigo publicado por Anani foi importante por se tratar de uma das primeiras publicações feitas por um sociólogo a respeito do racismo no Brasil, além deste ser negro e de origem africana.

Embora os estudos no Brasil acerca das relações raciais e do racismo avançassem, ainda havia uma defasagem teórico-metodológica muito grande, principalmente em relação às pesquisas realizadas na Inglaterra e nos Estados Unidos. Guimarães (2004, p.26) mostra que o estudo considerado como divisor de águas do período foi o de Carlos Hasenbalg, com seu livro *Discriminação e desigualdades sociais*, publicado em 1979. Obra que pode ser considerada como a primeira tentativa de inserir o tema do racismo na pauta das políticas do marxismo brasileiro e da nova esquerda brasileira. Para Guimarães, um dos pontos mais importantes do trabalho desenvolvido por Hasenbalg foi o de deslocar a relação marxista clássica entre “classe” para o conceito de “raça”, pois para este autor

[...] o racismo, como construção ideológica incorporada em e realizada através de um conjunto de práticas materiais de discriminação racial,

é o determinante primário da posição dos não-brancos nas relações de produção e distribuição. (HASENBALG, 1982, p.118).

Embora Hasenbalg reconheça a contribuição de Florestan Fernandes para os estudos das relações raciais, entende que suas abordagens ainda são limitadas, pois não compreendem que

(a) o preconceito e discriminação raciais não se mantêm intactos após a abolição, adquirindo novas funções e significados dentro da nova estrutura social e (b) as práticas racistas do grupo racial dominante, longe de serem meras sobrevivências do passado, estão relacionadas aos benefícios materiais e simbólicos que os brancos obtêm a desqualificação competitiva do grupo negro. (HASENBALG, 1982, p.89).

Segundo Garrido, Hasenbalg, em parceria com outros acadêmicos, desenvolveu um trabalho que operacionaliza estatísticas de órgãos oficiais do governo. Através deste estudo, o sociólogo alia a “compreensão das informações demográficas ao preterimento real dos negros (educação, saúde, emprego, renda, etc.) atrelados à reminiscência do racismo” (GARRIDO, 2017, p. 25).

Apesar de todas as pesquisas desenvolvidas e do constante combate à ideia de democracia racial no Brasil, esse ideário ainda está bastante arraigado na sociedade. O processo de homogeneização da população, ao qual Guimarães (2006) chama “racismo heterofóbico”, acabou neutralizando a identificação racial entre os não-brancos, o que dificultou a mobilização dos movimentos negros baseada na consciência racial. Michael Hanchard, segundo Garrido (2017), teceu duras críticas às mobilizações dos movimentos negros. Para ele, as organizações eram pautadas em questões culturalistas e apolíticas, alinhando-se apenas aos simpatizantes da causa e ativistas, pois os movimentos não eram efetivos em captar a participação da maior parte dos afrodescendentes. Por esta razão, Hanchard não ganhou a simpatia de muitos militantes dos movimentos negros.

Para Garrido (2017), apesar das críticas feitas por Hanchard ao Movimento Negro, havia participação ativa deste no campo político, principalmente por conta da luta pela inserção, na Constituinte de 1988, do racismo como crime, o que viria a ser um momento crucial para o direcionamento de sua atuação.

Outro ponto importante da luta do movimento negro no Brasil e que sempre esteve presente desde o período pós-abolição, é a pauta da educação. Deixar de ser visto como ex-escravizado e se tornar um cidadão com direitos iguais, era o sonho perseguido pela população negra da época, segundo Nilma Lino Gomes (2012). As reivindicações em torno da educação aconteciam, justamente, por conta de a população negra organizada enxergar o analfabetismo como um dos principais entraves para a ascensão social, seja para a inserção no mercado de trabalho, seja para a conquista de outros direitos. Para a autora, não apenas os movimentos foram responsáveis por levantar a pauta da educação como também contribuiu para isso a imprensa negra paulista. Além da inclusão da questão do acesso ao ensino público, a imprensa negra também foi responsável pela produção de conhecimento acerca da raça e por expor as condições de vida da população negra.

Gomes (2012), ressalta a importância da atuação da Frente Negra Brasileira (1931-1937) como uma grande auxiliadora no campo da educação, desenvolvendo cursos de alfabetização para crianças, jovens e adultos. Também atuou ativamente denunciando as discriminações sofridas pela população negra do período, a fim de possibilitar sua inserção na vida social e em todos os âmbitos possíveis.

O Teatro Experimental do Negro (TEN) (1944-1968) nasceu de um projeto idealizado por Abdias do Nascimento (1914-2011), tendo como objetivo o combate à discriminação racial, a formação de atores negros e o resgate da herança africana. Além dessas ações, o TEN trabalhou na alfabetização de seus membros com o intuito de promover o pensamento crítico a respeito do lugar que ocupavam na sociedade e publicou, entre os anos 1958 e 1960, a revista *Quilombo*, na qual expressou, através da declaração “Nosso Programa”, seus anseios e reivindicações para a Educação. Lutavam por educação gratuita para todas as crianças do país, a admissão subsidiada de jovens negros no ensino secundário e superior - haja visto a sobreposição da questão da discriminação racial e da pobreza que atingiam esse segmento étnico-racial -, além do combate ao racismo, baseados em uma imagem positiva do negro na sociedade através do tempo, a qual seria alcançada por meio de novas medidas de ensino e cultura. O TEN trouxe para debate a discussão a respeito de uma educação mais inclusiva, que só seria alcançada legalmente em âmbito nacional após quarenta anos por meio da promulgação da Lei 10.639/2003 e da aprovação da Lei de Cotas Raciais 12.711/2012.

A atuação dos movimentos negros na luta pela educação acontecia também em fóruns decisivos das políticas educacionais. A reivindicação a respeito da inserção dos negros na escola pública vinha desde o início do século XX e apareceu nos debates de 1940 e 1960, segundo Gomes. As organizações negras tiveram participação ativa nos fóruns para o desenvolvimento da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (Lei 4.024/61). Segundo Lucimar Rosa Dias (2005), apesar da Lei 4.024/61 incluir a questão racial, condenando qualquer tipo de preconceito de classe e raça, não deixou claro se a escola pública se destinava principalmente à população negra, concluindo que tal inclusão serviu como fator secundário, apenas um recurso argumentativo. Embora reconheça os avanços alcançados, as reivindicações da população negra não foram de todo contempladas.

Com o avanço do regime político antidemocrático que instalou a Ditadura, as discussões em torno da educação, por parte dos movimentos negros, deixaram de ser ouvidas. Portanto, para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 (Lei 5.692/71), nenhuma reivindicação sobre o acesso da população negra à educação pública foi contemplada, entretanto, aponta Dias (2005), o texto da LDB de 1961, onde se condena a prática de preconceito racial e de classe permaneceu inalterado. Gomes (2012) mostra que nos anos 1970, quando constantes casos de discriminação racial e de racismo ocorreram no período da Ditadura, as organizações negras se reuniram e se mobilizaram para a articulação de um movimento em nível nacional. Nasce, então, em 18 de junho de 1978, na capital paulista, o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR), renomeado em dezembro de 1979, como Movimento Negro Unificado (MNU), nome que mantém atualmente. Entre as principais pautas do MNU estavam a educação e o trabalho como ferramentas importantes na luta contra o racismo e de inserção do negro na vida social, política e cultural.

Segundo Gomes (2012), com a reabertura política e o processo de redemocratização há uma mudança no perfil do movimento negro e sua atuação do campo educacional, pois cada vez mais intelectuais negros se formavam nas universidades e trabalhavam a questão da educação relacionada ao racismo em suas pesquisas. O movimento passou a ter reivindicações mais precisas e radicais, mudando o foco universalista em torno da educação, pois percebeu que este não atendia à maioria da população negra. Nesse momento, as ações afirmativas

passaram a fazer parte da pasta da educação do MNU, estabelecendo, entre as principais reivindicações, a questão das cotas.

Os anos 1990 foram movimentados pela efervescência das manifestações de organizações e movimentos negros. A questão da raça ganha outra perspectiva na atuação política do Estado e da sociedade, uma nova centralidade, pois a “sua releitura e ressignificação emancipatória construída pelo movimento negro extrapola os fóruns da militância política e o conjunto de pesquisadores interessados no tema”. (GOMES, 2012, p. 739).

Para Gomes, um dos momentos de grande importância na trajetória do movimento negro brasileiro ocorreu nos anos 2000, o qual pode ser compreendido como de “confluência de várias reivindicações desse movimento social acumuladas ao longo dos anos”. (GOMES, 2012, p. 739). Ela aponta que há um consenso entre pesquisadores de entenderem como um momento marcante a participação do movimento negro brasileiro na organização da “III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância”, evento promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU), ocorrido em 2001, em Durban, África do Sul. A importância desse evento se deu por conta da afirmação, pelo Estado Brasileiro, da existência de racismo institucional e de seu compromisso para a construção de medidas para sua superação. Entre as medidas estavam ações afirmativas para o acesso à educação e ao trabalho.

As atuações do movimento negro, a partir dos anos 2000, se intensificaram, principalmente o processo de ressignificação e politização da raça, o que levou a mudanças internas na estrutura do Estado, alcançadas por meio da criação da Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (Seppir), em 2003. Várias universidades públicas passam a adotar a política de cotas, embora a promulgação da lei que obriga a reserva de vagas das universidades federais e demais instituições de ensino federal à população negra, indígena, deficientes e a estudantes oriundos da educação básica pública, ter sido promulgada apenas em 2012.

Também, em 2003, uma outra demanda do movimento negro, que vinha sendo reivindicada desde 1980 foi, enfim, contemplada. A Lei 10.639/2003, que altera os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), a qual tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todas as

instituições de ensino fundamental e médio da rede pública e privada do Brasil. Regulamentada pelo Parecer CNE/CP n. 03/2004 e pela Resolução CNE/CP n. 01/2004, a lei foi novamente alterada, em 2008, ao incluir a temática indígena, tornando-se a Lei 11.645/2008.

Portanto, em acordo com Garrido, é possível afirmar que a trajetória dos diversos movimentos negros no Brasil, através das décadas, foi sempre política e teve papel fundamental na sociedade brasileira, principalmente no combate ao racismo, não apenas através da conquista da criminalização pela Constituinte de 1988, mas, também, através da inserção do negro na educação e no ambiente de trabalho, além da importante ressignificação do conceito de raça, tão discutido ao longo dos séculos. Sobre essa questão, Gomes afirma que

Ao ressignificar e politizar a raça, compreendida como construção social, o movimento negro reeduca e emancipa a sociedade e a si próprio, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a Diáspora Africana. (GOMES, 2012, p. 741).

Acerca das mudanças necessárias pelas quais passaram os movimentos negros, Gomes alega que

[...] à medida que o movimento negro aprimora a sua luta por emancipação social e pela superação do racismo, mais se intensifica a variedade de formas de opressão e de dominação contra as quais ele tem que se contrapor, bem como se amplia a multiplicidade de escalas (local, nacional e transnacional) das lutas em que ele se envolve. (GOMES, 2012, p. 741).

O movimento se apropria, então, do conceito de raça, não no sentido da existência de uma superioridade entre as raças, mas como instrumento na construção da auto-identificação, de uma imagem positiva do negro, que contribui para o combate das desigualdades raciais através do empoderamento e da valorização da cultura afro-brasileira - refletida nas religiões de matrizes africanas, nas roupas, cabelos, músicas, etc. - portanto indo na contramão do que a democracia racial pregava.

Apresentado os processos históricos, sociais, políticos e culturais do racismo e das lutas antirracistas, faz-se necessário diferenciar as classificações do racismo. Segundo Silvio Almeida (2019), todo racismo é estrutural, esta é a tese central de sua obra *“Racismo Estrutural”*. Para o autor, todo racismo é estrutural, pois seria um

elemento componente da organização socioeconômica e política, algo que deve ser como uma manifestação normal da sociedade e não como um fenômeno patológico ou anormal.

Almeida (2019) traz três concepções de racismo, a individualista, a institucional e a estrutural, as quais partem de alguns critérios, respectivamente: relação entre o racismo e a subjetividade; relação entre racismo e o Estado; e a relação entre racismo e a economia. Para o autor, é fundamental a distinção entre racismo institucional e racismo estrutural, pois, segundo ele, há na sociologia uma concepção diferente entre os conceitos de instituição e estrutura, modificando, por consequência, os significados dos tipos de racismo.

Na concepção individualista, o racismo é uma forma de patologia, ou seja, algo anormal. Segundo o autor, o racismo sob essa perspectiva tem caráter de um fenômeno ético ou psicológico, de ação individual ou coletiva. Este fenômeno pode ser atribuído a um indivíduo ou a grupos isolados. Também sob essa ótica, o racismo seria algo irracional que deve ser combatido no campo jurídico, através de pagamento de multas e de punições penais. Segundo Silvio Almeida, esta concepção incorre na possibilidade de não admissão da existência de “racismo”, mas, sim, de “preconceito”. Isso ocorre, pois, para o autor, esta concepção ressalta a “natureza psicológica do fenômeno em detrimento de sua natureza política” (ALMEIDA, 2019, p.36).

Ainda, segundo esta perspectiva, não haveria sociedades ou instituições racistas, mas apenas indivíduos racistas, que podem agir de forma isolada ou em grupo. Segundo o autor, esta forma de racismo se manifestaria, principalmente, através da discriminação, e como se caracteriza como um fenômeno comportamental, as principais formas de combatê-lo seriam através da conscientização sobre seus malefícios e o estímulo de mudanças culturais.

Almeida salienta que a abordagem e análise do racismo sob a ótica individualista carece de história e reflexão, pois ao limitar-se à perspectiva comportamental, acaba por desconsiderar que “as maiores desgraças produzidas pelo racismo foram feitas sob o abrigo da legalidade e com o apoio moral de líderes políticos, líderes religiosos e dos considerados ‘homens de bem’”. (ALMEIDA, 2019, p.37).

A constituição institucional de racismo, segundo Almeida, significou um grande avanço no campo teórico dos estudos das relações raciais. Sob esta ótica, o racismo não se constituiria como um fenômeno individual, relacionado ao comportamento, mas, sim, como “o resultado do funcionamento das instituições” (ALMEIDA, 2019, p.37). As instituições, nesta perspectiva, passam a trabalhar em uma dinâmica de concessão de privilégios e desvantagens, ainda que de forma indireta, baseados na raça.

Para compreender a concepção institucional de racismo, faz-se necessário compreender o que se entende por instituição sob a ótica sociológica utilizada pelo autor em sua obra. As instituições seriam a materialização das formas sociais que compõem uma sociedade, entre elas, o Estado. As instituições são as formas de rotinização, coordenação e orientação comportamental, que podem orientar a ação social e a tornar possível, pois são os meios que proporcionam a estabilidade dos sistemas sociais. Sobre isso, Almeida mostra que a capacidade de absorção, pelas instituições, dos conflitos e antagonismos inerentes a uma sociedade, é que determina a estabilidade dos sistemas sociais.

As instituições são responsáveis por normalizar a ação de indivíduos, através do estabelecimento de normas e padrões.

Em outras palavras, é no interior das regras institucionais que os indivíduos se tornam sujeitos, visto que suas ações e seus comportamentos são inseridos em um conjunto de significados previamente estabelecidos pela estrutura social. (ALMEIDA, 2019, pp.38-39).

Almeida salienta que as sociedades não são homogêneas, mas cheias de conflitos e antagonismos, os quais são absorvidos e mantidos sob controle pelas instituições. Exemplo disso é o funcionamento do sistema judiciário. Para o autor, se é correto afirmar que as instituições são a forma material dos regulamentos da vida social, duas conclusões se apresentam:

- a) instituições, enquanto o somatório de normas, padrões e técnicas de controle que condicionam o comportamento dos indivíduos, resultam dos conflitos e lutas pelo monopólio do poder social;
- b) as instituições, como parte da sociedade, também carregam em si os conflitos existentes na sociedade. Em outras palavras, as

instituições também são atravessadas internamente por lutas entre indivíduos e grupos que querem assumir o controle da instituição. (ALMEIDA, 2019, p.39).

Segundo Almeida, a principal tese dos que defendem a existência de racismo institucional é a de que os conflitos raciais estão presentes nas instituições. Desta forma, as desigualdades raciais estariam presentes na sociedade, não apenas por reponsabilidade da ação individual ou isolada de alguns grupos racistas, mas, principalmente, porque as instituições são compostas hegemonicamente por indivíduos de determinados grupos raciais, os quais se utilizam de mecanismos institucionais capazes de impor e garantir seus interesses políticos e econômicos.

Almeida destaca que a manutenção do poder desses grupos dominantes dependerá diretamente da capacidade de institucionalização de seus interesses, do estabelecimento de normas, regras de padrão de conduta e racionalidade que normalizem seu domínio. No caso do racismo institucional, segundo o autor, o domínio se daria através da imposição de padrões discriminatórios baseados na raça, que têm por finalidade a manutenção no poder dos grupos racialmente hegemônicos, o que “[...] faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade” (ALMEIDA, 2019, p.40).

Para o autor, a naturalização do domínio dos grupos hegemônicos formados por homens brancos, os quais ocupam o poder das instituições públicas e privadas desde sempre, é possibilitada e facilitada pela existência de regras e padrões que dificultam, direta ou indiretamente, a ascensão de negros e/ou mulheres nas instituições, e a inexistência de espaços de discussão de raça e gênero e as desigualdades que os perpassam.

Segundo o autor, a escolha da palavra hegemonia foi proposital, pois o grupo que está no poder enfrentará resistências. Desta forma, para resolver os conflitos, o grupo dominante deverá assegurar o controle da instituição através de outros mecanismos que não a violência, mas, sim, através da aceitação de sua dominação. Silvio Almeida aponta que é neste momento que o grupo dominante oferecerá concessões sobre questões essenciais aos grupos subalternizados, porém tal ação objetiva conferir, ao grupo dominante, a capacidade de manter em seu controle as

decisões sobre questões políticas fundamentais. Essa ação do grupo dominante pode causar várias consequências, pois

[...] o racismo pode ter sua forma alterada pela ação ou omissão dos poderes institucionais – Estado, escola etc. -, que podem tanto modificar a atuação dos mecanismos discriminatórios, como também estabelecer novos significados para a raça, inclusive atribuindo certas vantagens sociais a membros de grupos raciais historicamente discriminados. (ALMEIDA, 2019, p.41).

Uma das formas de mudanças institucionais, as quais podem auxiliar na administração e resolução dos conflitos e antagonismos, segundo Almeida, são as políticas de ação afirmativas, cujo objetivo, resumidamente, é proporcionar um aumento da representatividade de minorias raciais e mudar lógica da discriminação dos processos institucionais. (ALMEIDA, 2019, p.42). Por esta razão, políticas de ação afirmativa ainda são motivação de controvérsias. Essas controvérsias também demonstram o quão conflituosas são as instituições, cuja harmonia e manutenção do poder dependerá de sua capacidade de absorção dos conflitos e da adaptação às dinâmicas da sociedade. As instituições precisam estar em constante reforma e alteração de suas próprias regras e mecanismos de intervenção.

A concepção estrutural de racismo também é atravessada pelo racismo institucional, pois a instituição tem sua ação condicionada à uma estrutura social já existente, portanto o racismo que a instituição poderá expressar é parte constituinte desta mesma estrutura. Segundo Almeida (2019, p.47), as instituições são apenas a materialização das estruturas sociais ou de “um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos”, ou seja, temos instituições racistas, pois fazem parte de uma sociedade também racista. Portanto, o racismo não é algo criado pela instituição, mas, sim, reproduzido pela mesma.

O autor chama a atenção para uma questão importante. Se as instituições não tratarem o racismo como um problema real e combatê-lo, acabarão por reproduzir as mesmas práticas racistas já normalizadas na sociedade. Fato, infelizmente, bastante recorrente nos governos e escolas, pois não há espaço ou mecanismos para a discussão e combate das desigualdades raciais e de gênero, segundo Almeida. Quando isso acontece, há a reprodução, no interior destas instituições, das relações do cotidiano em que o racismo e outras práticas sociais podem se expressar. No caso,

o racismo pode ocorrer de forma violentamente explícita ou com micro agressões, ou seja, piadas, isolamento, silenciamento, entre outros, esta última forma de racismo é bastante recorrente no espaço escolar, por exemplo.

Para Almeida, se o racismo é parte da ordem social, a única forma de combatê-lo, institucionalmente, seria através da implementação de práticas antirracistas efetivas. Segundo o autor, é dever de toda instituição, efetivamente preocupada com o racismo, se ocupar da prática antirracista, implementando políticas internas que visem:

- a) promover a igualdade e a diversidade em suas relações internas e com o público externo – por exemplo, na publicidade;
- b) remover obstáculos para a ascensão de minorias em posições de direção e de prestígio na instituição;
- c) manter espaços permanentes para debates e eventual revisão das práticas institucionais;
- d) promover o acolhimento e possível composição de conflitos raciais e de gênero. (ALMEIDA, 2019, pp. 48-49).

Embora a questão da representatividade seja de suma importância, Almeida destaca que o racismo não se limita a isso, pois, ainda que fundamental, apenas a presença de pessoas negras e outras minorias em espaços privilegiados de poder e de decisão nas instituições não as tornam menos racistas.

O racismo resulta da própria estrutura da sociedade. Ele é uma manifestação comum, normalizada na forma como se constituem as relações familiares, políticas, econômicas, jurídicas e, portanto, não é uma patologia. O racismo é estrutural. Almeida destaca que o racismo não é uma exceção e sim a regra da sociedade. É necessário que haja reflexão sobre possíveis mudanças nas relações da sociedade, mudanças estruturais, as quais deverão incluir mudanças na economia e na política. Isso é necessário, pois a viabilidade sistêmica do racismo reside na organização das relações sociais, econômicas e políticas. A forma concreta de expressão do racismo, segundo Almeida, é constituída pelas desigualdades política, econômica e sociais.

No entanto, embora a palavra estrutura aparente ser de difícil mudança, o autor lembra que não é impossível. Por esta razão, medidas antirracistas devem continuar a serem tomadas e executadas, bem como as pessoas que cometam ações

discriminatórias devem ser responsabilizadas pelos seus atos. A importância de continuar o combate ao racismo estrutural, alerta o autor, reside na constante lembrança de que o racismo é um processo histórico e político, o qual deu condições sociais para que grupos racializados fossem discriminados de forma sistemática. A admissão da existência do racismo estrutural e sua análise contribuem para que interpretações superficiais e reducionistas deixem de ser feitas, de igual modo, diminui a incorrência de negacionismos.

O maior desafio daqueles que enfrentam diariamente o racismo está em convencer a opinião pública acerca do caráter sistemático das desigualdades raciais no Brasil, pois é estrutural e se reproduz através de instituições de ordem pública e privada, educacionais e de saúde pública - “Só assim pode-se esperar levantar o véu centenário que encobre as dicotomias elite/povo, branco/negro na sociedade brasileira” (GUIMARÃES, 1995, p.43).

Feita a historicização dos conceitos de raça e racismo, seguir-se-ão as análises desenvolvidas nesta pesquisa. No próximo capítulo serão abordadas as análises feitas a partir da relação entre a observação etnográfica do ambiente escolar e as narrativas dos estudantes obtidas por meio de três instrumentos diferentes, que possibilitaram verificar as ideias prévias, o conhecimento histórico, as experiências e a consciência histórica do grupo de participantes da pesquisa a respeito do racismo.

4. Capítulo 3 – Análise das fontes e descrição do espaço escolar

Para analisar o espaço escolar, além do estudo de campo etnográfico também utilizaremos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Como a pesquisa foi desenvolvida numa única unidade escolar, ela será denominada aqui como *Escola*. O ensaio etnográfico foi realizado em uma escola estadual, localizada no Município de Londrina, norte do Paraná. De médias proporções, tem capacidade de atendimento de 622 alunos e funciona em dois períodos, que se estendem das 7h30 - 11h55 / 13h30 – 17h55. As observações se restringiram ao período matutino, em que as aulas do 9º ano estão concentradas. Possui onze salas de aula, além dos espaços adaptados para o laboratório de Informática e Química/Física, o Centro Educacional de Apoio à Pessoa com Deficiência Física Neuromotora, biblioteca, sanitários (oito), equipe pedagógica, diretoria, cantina, arquivo, cozinha, pátio coberto, quadras de

esporte (duas, sendo uma coberta) e, finalmente, a sala de recursos. O quadro de funcionários comporta de cinquenta e oito professores e quatorze funcionários.

A direção e coordenação pedagógica possibilitaram a realização da pesquisa e a professora deu grande contribuição dando acesso à observação de suas aulas. A equipe gestora se prontificou a fornecer os dados do PPP, bem como possibilitou acesso aos demais funcionários da escola, que explicaram seu funcionamento.

4.1- A região e perfil socioeconômico dos alunos

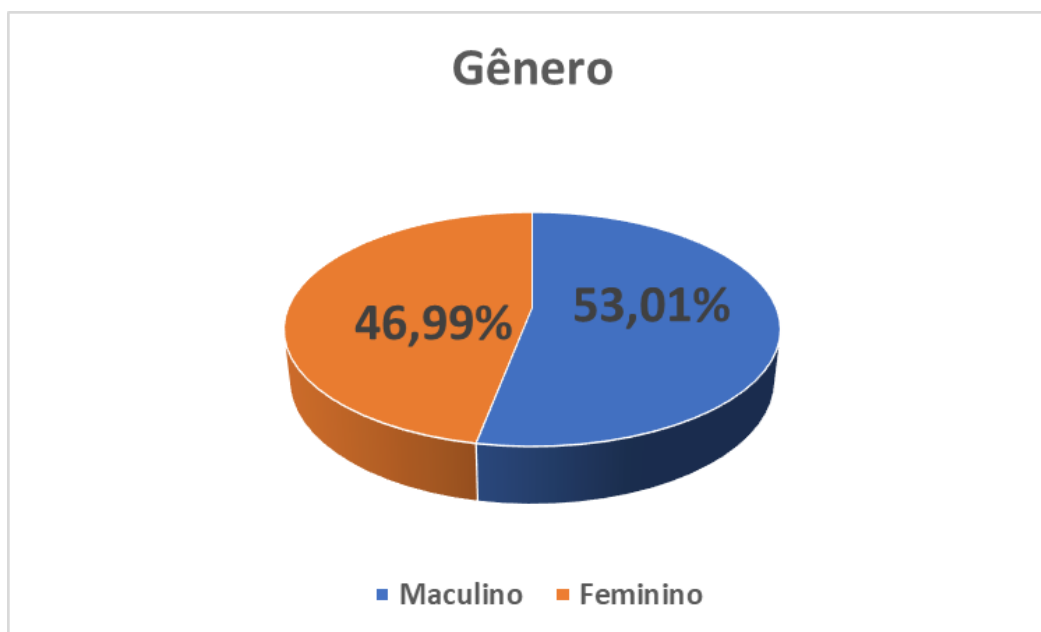
A região em que a *Escola* está localizada não é muito distante do centro de Londrina, ficando próxima a duas importantes avenidas da cidade. Em suas proximidades há várias concessionárias de carros, mercados, colégios privados e um centro comercial. O bairro se configura, também, pela grande quantidade de casas de médio a alto padrão econômico e alguns prédios.

A maioria dos estudantes chegam de carro (os pais, ou responsáveis levam), ou andando, e a minoria vem de bairros distantes utilizando transporte coletivo, nesse caso, o ônibus.

De acordo com os dados do PPP da Escola, quanto à renda familiar 48% dos pais afirmaram estar na faixa de um a três salários mínimos, enquanto 43% afirmaram ter renda de quatro a seis salários mínimos, 7% de sete a dez salários mínimos, e 1% não responderam.

Quanto ao nível de escolarização, a pesquisa realizada pela Escola constatou que há poucos pais de estudantes que têm baixa formação educacional, 1% é analfabeto; 5% não completou o 5º Ano, enquanto os que possuem curso superior completo compreende cerca de 26% dos pais e 18% das mães. A pesquisa também apontou que há um maior nível de instrução das mães, com percentagem maior em relação a formação em Pós-graduação.

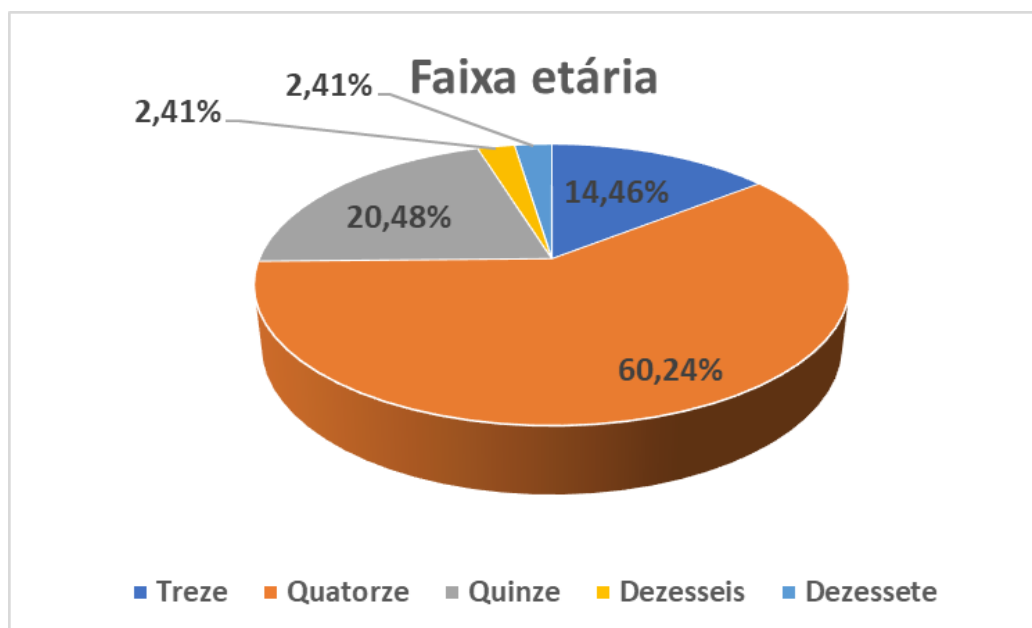
A pesquisa foi realizada com três turmas de 9º Ano, totalizando 83 estudantes. Os dados percentuais da quantidade de estudantes que participaram da pesquisa, de acordo com o gênero que se identificam, apontam que, 46,99% se identificam com o gênero feminino e 53,01% se identificam com o gênero masculino.

Gráfico 1 - Gênero

Fonte: dados da autora.

Os dados acerca da idade demonstram que a maioria dos estudantes se encontra dentro da faixa etária prevista para a série que estão cursando, com poucos ficaram retidos no 9º Ano.

Gráfico 2 - Faixa etária



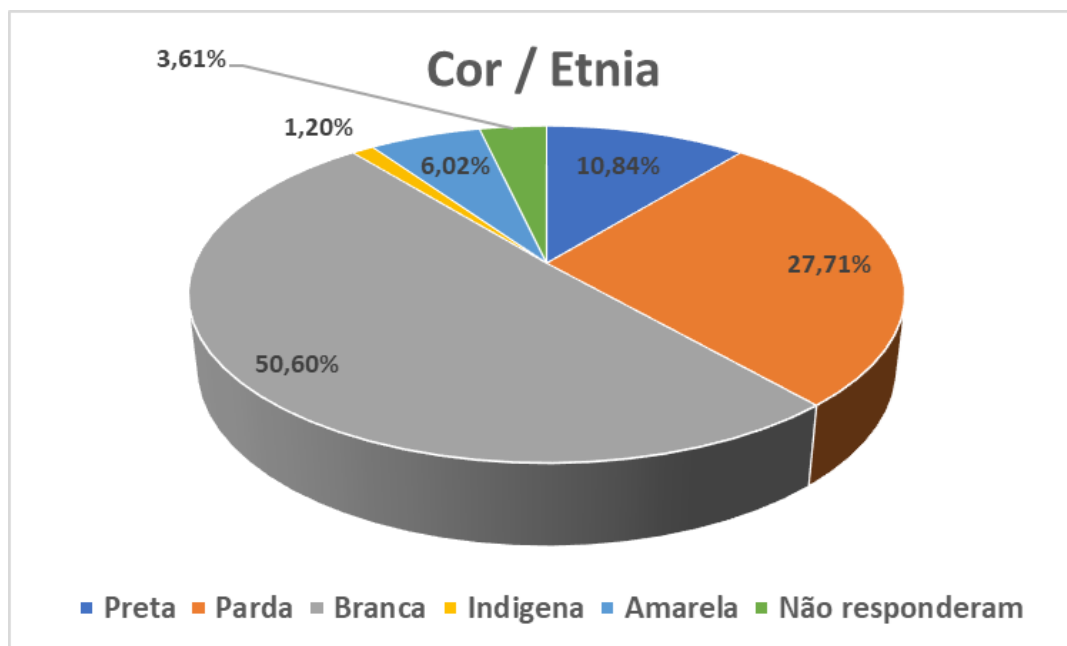
Fonte: Dados da autora.

O que o gráfico demonstra é que mais da metade dos estudantes está dentro da faixa etária prevista -14 anos de idade – portanto, na progressão escolar referente ao 9º Ano, com 60,24% do total de 83 estudantes; ao passo que 20,48% têm 15 anos de idade; 14,46% têm 13 anos; 2,41% para 16 anos de idade; e mesmo percentual para aqueles que têm 17 anos (2,41%). Os dados demonstram, portanto, que a taxa de distorção de idade é média, de acordo com o PPP da *Escola*, a taxa em 2014 para o 9º Ano era de 11,60%.

Quanto à Cor/Etnia constantes na autodeclaração dos estudantes, as opções citadas no questionário estão de acordo com os dados de pesquisa de Censo do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, que classifica Cor/Etnia da seguinte maneira: Preta; Parda; Branca; Indígena; Amarela. Nesse sentido, em relação à quantidade de estudantes³¹ que se identificam com a classificação de Cor/Etnia, tem-se os seguintes dados:

³¹ Denominamos “estudantes”, quando se tratar do grupo todo, alunos e alunas. E nomeamos “alunos e alunas”, quando se tratar de narrativa relacionada a meninos e meninas.

Gráfico 3 – Porcentagem de Cor/ Etnia dos estudantes



Fonte: dados da autora.

Percebe-se que metade dos estudantes se identificam como sendo de cor/etnia branca (50,60%); enquanto 27,71% como sendo da cor/etnia parda; 10,84% da cor/etnia preta; e 6,20% da cor/etnia amarela; há, também, os que não declararam sua cor/etnia (3,61%); e por último, apenas um aluno (a) se identificou com a cor/etnia indígena (1,20%).

Portanto, os dados do PPP³² da escola de 2010 e 2017 demonstraram que a maioria dos estudantes se autodeclarou branca. A instituição utilizou o termo *raça* para definição das cores e identificações dos estudantes, em consonância com as pesquisas do IBGE. No entanto, o que chama a atenção é a utilização das definições de cor: branca, amarela e *negra*. Apesar do IBGE utilizar em suas pesquisas o termo *preto/a*, a escola não colocou essa opção. Da mesma forma, verificou-se que alguns estudantes se sentiram ofendidos com a utilização do termo *preto* como auto identificação de cor nos questionários, chegando até mesmo a lhe riscarem, escrevendo embaixo: *negro*.

Tal fato se deve, apesar de muitos estudos acerca da questão racial terem sido desenvolvidos, à imagem negativa construída historicamente em relação à cor preta, quando relacionada à pele de um indivíduo, sendo o termo *preto* muito utilizado para

³² Abreviação para Projeto Político Pedagógico da Escola.

xingamentos racistas. Além disso, é bem comum utilizar o termo em ditados populares para designar algo que é negativo como, por exemplo: *a coisa está preta*, quando uma situação não vai bem; ou, até mesmo, conceitos próprios da cultura histórica, como o que se relaciona à Queda da Bolsa de Valores de Nova Iorque, que iniciou a crise econômica de 1929, com seu marco tido como *Black Thursday*, ou Quinta-Feira Negra/Preta.

Existe um movimento tanto de estudiosos, quanto dos militantes dos movimentos negros de desconstrução e ressignificação o termo *preto/a* como algo positivo, pois, ainda é difícil e, por vezes, até constrangedor utilizar o termo, pelo fato de ainda ser considerado um termo pejorativo. Além disso, houve também a utilização do termo *afrodescendente* no gráfico do PPP da escola, aqui o único termo que se relacionaria à raça, mas por uma perspectiva de identidade que se associa a elementos culturais.

Como apontado em capítulos anteriores, houve um esforço muito grande em desconstruir o conceito biológico de raça, em que as diferenças fenóticas definiriam outras características dos indivíduos, construindo, a partir dessas concepções, hierarquias entre os diferentes grupos. Portanto, a utilização do termo raça para a definição da cor da pele dos indivíduos, por parte da escola, é problemática, pois caminha na direção do conceito biologizado de raça, que classifica os indivíduos de fenótipos diferentes em raças classificadas e distinguidas hierarquicamente, não apenas pelas características físicas, mas também por elementos culturais e capacidades cognitivas, concepção já superada no século XX.

4.2 – Ensaio Etnográfico

Como já mencionado, o ensaio etnográfico foi desenvolvido em uma *Escola* pública estadual da cidade de Londrina – PR, com três turmas do 9º Ano (A, B, C), no período matutino (7h30 – 11h55). A escolha das turmas considerou conteúdo que os estudantes já haviam estudado. Era importante para o desenvolvimento da pesquisa que conteúdos sobre escravidão já tivessem sido trabalhados, para que pudesse ser analisada a construção do pensamento histórico em torno da questão racial.

Somente uma professora era responsável pelas três turmas. Segura em sua fala e com boa formação, lecionava na escola há vários anos e contava apenas com a ajuda de uma pedagoga que auxiliava um aluno autista, em uma das turmas.

A disposição da sala de aula era tradicional: mesa da professora ao centro, às vezes ao canto direito da lousa; as carteiras são distribuídas em cinco fileiras; à direita ficavam as janelas e à esquerda a porta, as turmas eram compostas por uma média de 33 alunos, número que cobria a extensão da sala, por vezes, faltavam carteiras.

Os estudantes utilizam o livro didático para auxílio nas aulas, mas muitas vezes a professora desenvolvia atividades próprias sobre o tema, ou trazia textos complementares. As aulas se dividiam entre a exposição do conteúdo pela professora, com a utilização da lousa, contando sempre com participação e interação dos alunos, geralmente com atividades cooperativas em que se dividiam em grupos e, desta forma, os encontros se desenvolviam no sentido da construção conjunta do conhecimento histórico.

A primeira aula (9º A) foi sobre o período da Abolição da Escravatura. Nela o que chamou a atenção não foram os comentários acerca do fato histórico, mas falas de dois alunos sobre o machismo na sociedade quando a professora tratou do sistema patriarcal que existia no Brasil na época do Império.

Uma das alunas, Mariane³³, foi pontual e disse: *machismo existe até hoje no Brasil!* Do outro lado da sala, logo na sequência, o aluno Joaquim respondeu: *É frescura, não existe machismo no país!* Joaquim, portanto, nega a existência de machismo banalizando a fala da colega que, apesar de jovem, já sabe como o machismo funciona e a afeta.

Algumas turmas já tinham trabalhado a questão da escravidão e outras não, assim, em algumas aulas pode ser observado o desenvolvimento do conteúdo. Na turma do 9º Ano B, para a abordagem do tema, a professora fazia vários questionamentos para os alunos, a fim de que tivessem participação ativa e contribuíssem para novas discussões e ideias. Nesse sentido, a professora questiona:

³³ Nenhum aluno ou aluna precisou se identificar, também tinham a opção de não responderem aos questionários. Todos os nomes que forem utilizados nesta pesquisa como identificador de alunos e alunas participantes são fictícios.

- *Qual a base moral que justifica o racismo?*

Em resposta alguns alunos dizem:

- *A Igreja!*

Os estudantes apresentaram conhecimento histórico crítico a este respeito, pois sabiam que no período compreendido entre os séculos XVI e XIX, era de grande influência a participação da Igreja nas decisões do Estado no Brasil, além de fazer parte do ideário de legitimação da escravidão levar o que compreendiam por cidadania, cultura e a salvação para os povos africanos e indígenas escravizados. A conversão ao catolicismo, servia como uma forma de inclusão social e de embranquecimento, embora não abrandasse as penúrias da escravidão.

Mário, um dos alunos de maior participação nas aulas e que sempre fazia questionamentos interessantes, pergunta à professora:

- *De onde vem a questão racial no processo de escravidão?*

A professora então explica o Mito de Can, o qual foi utilizado como legitimador da escravidão dos povos de origem africana.

Embora as intervenções da pesquisadora tenham sido mínimas, pois não era esse o objetivo do estudo, pôde se perceber uma tentativa da professora em auxiliar a investigação com a introdução de atividades que poderiam ser geradoras de discussão da questão racial em sala de aula. Uma delas foi uma pesquisa sobre a ascendência dos alunos. Eles deveriam perguntar aos seus familiares, trazendo os resultados para a aula. Além dessas atividades, a professora sempre tentava levantar discussões que acabavam se encaminhando para a questão do racismo, que por conta dos conteúdos curriculares para o 9º ano, acabavam ajudando nas discussões acerca dos temas e auxiliando a pesquisa.

Sobre a pesquisa acerca da ascendência discente, os resultados demonstraram que a maioria dos sobrenomes dos estudantes era de origem europeia, aos quais se referiam com muito orgulho, principalmente os de origem italiana. No entanto, um dos alunos disse que sua família tem um sobrenome de origem africana, mas que optaram por não incluí-lo em seu nome, pois ficaria muito extenso. Após uma longa discussão (9º Ano C), a professora fez a seguinte questão:

- *Quem aqui é descendente de africano e indígena?*

Quase todos responderam afirmativamente à pergunta da professora, assim, a partir desta revelação, ela questionou:

- *Por que suprimimos nossas origens africanas?*

Ao que respondeu, Carlos:

- *Racismo!*

A professora inicia, então, uma discussão sobre as características fenotípicas dos negros, pergunta:

- *Como identificamos uma pessoa como negra?*

Segundo os alunos, poderia se distinguir pela cor da pele e pelo cabelo. A partir daí uma densa discussão tem início com alguns comentários surgindo, como o de Rafael, levando a risadas de alguns de seus colegas:

- *Para branquear a pele negra, eles precisam usar pó de arroz!*

Gabriela, então, intervém:

- *Isso é Bullying.*

Por conta do comentário sobre o branqueamento, a professora inicia uma discussão sobre os fatores genéticos, dizendo que era possível uma pessoa negra ter um filho branco, citando exemplos de famílias conhecidas por ela. Percebendo a curiosidade dos alunos, pede para que os estudantes tirem mais dúvidas sobre genética com a professora de Biologia.

A professora percebendo a situação de agitação da sala após o comentário de Rafael, questiona:

- *Vocês já praticaram brincadeiras racistas?*

Alguns responderam que sim, admitindo terem feito este tipo de brincadeiras, entre eles, o Rafael. Nesse momento, Abel pergunta:

- *Por que só se considera racismo quando um branco ofende um negro, e não o contrário?*

Percebe-se que há muitas dúvidas em relação às definições do que é o racismo. Alguns alunos acham que é *bullying*, outros entendem que qualquer ofensa a alguém, por conta da cor da sua pele é racismo, independentemente de a pessoa em questão ser negra ou não.

Na turma do 9º Ano A, a professora continuou com a pesquisa sobre a ascendência dos alunos, percebendo que a maioria falava apenas sobre suas origens europeias. Assim, os questionou da mesma forma:

- Por que não assumem suas origens indígenas e africanas. Importa mais a cor da pele ou o sobrenome?

Em resposta os alunos responderam afirmando:

- Por conta do racismo!

A professora também perguntou para a turma se já fizeram brincadeiras racistas, ao que os alunos responderam negativamente. Eles entenderam que o racismo causa constrangimento, pois explicam que as pessoas não assumem sua ascendência africana por terem medo de sofrerem com o racismo. Portanto, entenderam o processo de exclusão causado pelo racismo, porém não compreenderam, exatamente, o que é o racismo, pois o confundem facilmente com outros tipos de preconceito, tais como homofobia, gordofobia, e, muitas vezes, generalizam os comentários racistas de seus colegas como brincadeiras de mau gosto, o que chamamos de *bullying*. Há, portanto, falta de clareza sobre o próprio conceito de racismo e a relativização dos mecanismos de funcionamento deste tipo de preconceito. Ainda no bojo das discussões sobre o fenótipo de pessoas negras, a aluna Bianca afirma:

- Eu sou branca, mas minha avó era negra e tinha o cabelo ruim.

A fala de Bianca gerou muita discussão em sala de aula, levando sua colega de turma, uma aluna que se autodeclarou negra, a intervir dizendo que já sofreu com a pressão estética para alisar seu cabelo. Por conta do comentário de Bruna e as discussões que se desenvolveram, a professora voltou a questioná-los:

- Existe racismo no Brasil? Esse preconceito diminuiu?

Em resposta à professora, a sala entra em consenso e afirma que o racismo não diminuiu.

Com o desenvolvimento das discussões acerca do racismo, a professora trouxe a pauta das cotas raciais para a sala de aula. Ao questionar os estudantes, muitos responderam que elas eram ruins, pois seria uma forma de discriminação e exclusão. Neste momento, a aluna Elisa, a mesma que falou sobre a pressão estética para alisar o cabelo, disse que a exclusão social é a razão da pobreza da maioria da população negra do Brasil.

Quando as discussões acerca das cotas raciais surgiram, a professora permitiu a interferência da pesquisadora pela primeira vez, embora não fosse o objetivo da pesquisa pareceu pertinente desenvolver a discussão acerca do assunto, pois alguns estudantes poderiam se beneficiar da política de cotas raciais futuramente. Após breve explicação sobre a razão de sua existência e de como funciona a seleção a partir de critérios, os estudantes concordaram que a política de cotas raciais é importante e necessária. Pode-se concluir, a partir das discussões realizadas, que a reação negativa em relação à política de cotas se deu pela falta de conhecimento da maioria deles acerca de seu funcionamento e o sentido de sua existência.

As atividades sobre a ascendência dos alunos continuaram com a turma do 9º Ano B. Os resultados também foram parecidos com o das outras turmas, com a maioria dos alunos escolhendo falar sobre seus antepassados de origem europeia. Ao serem questionados sobre a falta de ascendência africana, um grupo respondeu que quem não assume sua origem africana é racismo. Ou seja, há um consenso entre todas as turmas.

A violência do racismo, neste caso, fez com que alunos negros sabedores de sua ascendência africana, escolhessem não falar sobre ela, pois não se sentiam confortáveis com a possibilidade de ouvirem comentários preconceituosos. De certa forma, a negação da maior parte dos alunos sobre suas ascendências africana e indígena, demonstram, também, o ideário europeizado de padrão cultural, estético e de civilidade, largamente propagado pela cultura histórica dos séculos XIX e XX. Embora tenha-se avançado na construção de uma identidade nacional que busca a valorização da diversidade constituidora do Brasil, há ainda muito para ser

desconstruído na cultura histórica, como apontou Maria Auxiliadora Schmidt, pois ainda permanece o processo de reconstrução do código disciplinar da História.

Em todas as turmas, a professora questionou os estudantes acerca da existência de racismo na escola e na sociedade. Num primeiro momento, os alunos não admitiram existir racismo na sociedade e na escola, ou até mesmo que já tinham feito comentários racistas ou brincadeiras, entretanto, quando as discussões começavam sempre surgiam comentários carregados de preconceito, em que os alunos reproduziam sem criticidade. As discussões geradas a partir dessas ocorrências os levaram a concordar que existe racismo na sociedade e que eles mesmos já haviam feito comentários considerados racistas.

Após as discussões sobre a existência do racismo na escola, a professora questionou os alunos acerca de quais medidas podem ser tomadas para combatê-lo. Dentre as respostas estavam: “*não se deixar influenciar*”; “*respeito ao próximo*”; “*não usar meios estéticos para se encaixar no padrão de beleza imposto pela sociedade*”.

Os alunos compreendem que o racismo é exterior, ou seja, é algo que se aprende. Portanto, acreditam que se não forem influenciados por discursos de ódio, não serão pessoas racistas. Também entendem que o racismo é uma forma de desrespeito ao próximo, que vai contra um princípio básico da educação e boa convivência em sociedade. Já a terceira resposta, dada pelas alunas, demonstra empoderamento não apenas relacionado ao feminismo, mas também à aceitação da negritude, neste caso de valorização de características físicas extremamente reprimidas, como o cabelo crespo, auxiliando no desenvolvimento da autoestima de jovens negros (as).

As ações propostas pelos alunos, embora válidas, não se relacionam diretamente com a questão do racismo na escola e com formas de combatê-lo. Embora admitam sua existência, não parecem entendê-lo como um problema a ser resolvido pela escola, e sim algo individual ou de responsabilidade da sociedade. Portanto, os alunos não pensam na sua responsabilidade coletiva, dos professores e demais profissionais da escola no combate ao racismo.

Outra oportunidade de observar o desenvolvimento de temas relacionados ao racismo veio com a abordagem do tema Revoltas no Período Regencial, entre as quais, estava a Revolta da Vacina. Ao explicar o contexto em que a revolta ocorreu,

com apoio do livro didático, a professora abordou a questão do Higienismo Social. Ao perguntar aos alunos (9º Ano A) quem mais sofreu com as medidas tomadas para transformar a área central do Rio de Janeiro. Os alunos responderam:

- *Os negros pobres!*

Na continuação do debate a professora questionou:

- *Se fossem brancos a ação da Prefeitura do Rio seria diferente?*

Ao que Gabriel respondeu:

- *Antigamente sim, mas hoje os negros e brancos são iguais, por conta dos Direitos Sociais.*

A professora continuou a indagar:

- *Tem certeza que hoje é diferente?*

Na sequência a docente apresenta uma situação hipotética como exemplo:

- *Em uma batida policial envolvendo dois alunos da sala, um negro e um branco, quem vai ser abordado pela polícia?*

Todos os alunos concordaram que o aluno negro seria mais visado pela polícia.

O que se denota é que sem a instigação da professora, alguns alunos não teriam conhecimento da extensão que o racismo pode alcançar na sociedade, pois não viam como racista a abordagem de pessoas negras pela polícia, por exemplo. Além disso, acreditavam que o racismo havia acabado por conta dos Direitos Humanos e leis que criminalizam práticas racistas. Nesse sentido, o racismo está descolado temporalmente do presente do aluno, sendo reduzido sua existência ao passado, portanto, se tratando de uma negação parcial do racismo.

Dando continuidade às mesmas atividades em outra turma (9º Ano B), a professora questionou:

- *A violência utilizada pelo prefeito do Rio de Janeiro foi justificada por ser direcionada às pessoas negras?*

Os alunos discutem e concluem que houve mais violência por se tratar de pessoas negras e pobres, entendendo ser a violência sofrida por essas pessoas um ato discriminatório.

Ao utilizar o mesmo exemplo da batida policial, os alunos deram a seguinte resposta à professora:

- O negro seria abordado pela polícia, pois tem estereótipo de bandido e ladrão. Por isso, seria mais visado em uma batida policial.

Nesta turma, as respostas foram mais críticas. Nas duas turmas (9º Ano A e B) houve acordo entre as respostas acerca da abordagem policial e também sobre os conteúdos da aula, pois os alunos conseguiram estabelecer uma relação temporal entre a violência promovida contra os negros e pobres no período da Revolta da Vacina, com a violência sofrida hoje por este mesmo grupo. Entendem que o racismo serve como legitimador da violência promovida contra os indivíduos negros e pobres do país.

Na sequência das aulas, a professora trabalhou como conteúdo o tema do Imperialismo, explicando a Teoria da Superioridade Racial, a qual baseava-se nos fenótipos para a determinação dos níveis de inteligência e civilidade dos indivíduos, categorizando em grupos raciais. Também explicou que nesse período pesquisas na área de medicina criminal determinavam, por meio de métodos de medição do crânio e de outras características fenotípicas, o perfil do criminoso à “raça” negra, por isso o ideário que persiste até hoje. Ao fim desta explicação a professora questionou novamente os alunos:

- Por que a maioria da população negra é pobre?

Questão respondida pelos alunos da seguinte forma:

- Falta de oportunidades melhores de vida, falta de oportunidade de defesa.

Verifica-se, assim, que os alunos não relacionaram a pobreza, falta de oportunidade e de segurança diretamente ao racismo neste caso, algo curioso, pois em todas as vezes que a professora os questionou sobre a situação social das pessoas negras no país, eles foram assertivos em dizer: *racismo!* O que demonstra que não compreendem todas as formas de discriminação e exclusão que o racismo causa.

A professora explicou, também, que o ideário de superioridade racial perdurou até o século XX, quando passou a ser veementemente combatido, na década de 1960, por pesquisadores africanos nos Estados Unidos. Na sequência ela passou a trabalhar o Continente Africano com uma atividade que objetivava desconstruir a ideia estereotipada de que nele só há pobreza, escravos, fome e florestas. Alguns estudantes não sabiam distinguir o continente de um país, confundindo a África, segundo continente mais populoso do mundo e formado por 54 países, segundo dados do Instituto Geledés³⁴, com um país.

Para romper esse estereótipo, várias campanhas foram desenvolvidas por estudantes imigrantes africanos nos últimos anos, entre elas a *The Real Africa: Fight the Stereotype*³⁵ (A Verdadeira África: Combata o Estereótipo, em tradução livre), elaborada, por membros da Associação de Estudantes Africanos de Ithaca College, em Nova York. Composta por uma série de fotos dos estudantes envoltos nas bandeiras de seus países, legendadas com mensagens simples escritas com o objetivo de combater preconceitos e estereótipos sobre o continente, a campanha é veiculada na plataforma *Facebook*. Entre as mensagens estavam frases como: “*Eu não falo ‘africano’, porque ‘africano’ não é uma língua*”, “*África não é um país*”, “*Nem todos os africanos são rápidos corredores*”, “*África não se resume a apenas pobreza*”, entre outras.

Recentemente, um imigrante africano da Guiné-Bissau, Vensam lala, de 30 anos - ex-estudante da Unesp, formado em Letras, especialista em literatura africana e portuguesa, modelo e ator - cansado de ouvir que a África era um país, criou uma linha de camisetas com a frase estampada “*África não é um país*”, em três diferentes línguas. Sua intenção é contribuir para a desconstrução da ideia estereotipada de que a África é um continente pobre que só tem mazelas, pobreza e doenças, contribuindo para que cada vez mais pessoas saibam o quanto o continente é múltiplo e culturalmente rico e diversificado, com idiomas e povos diferentes³⁶.

³⁴ Fonte: <https://www.geledes.org.br/10-ideias-erroneas-que-temos-sobre-a-africa/>

³⁵ Fonte: <https://www.geledes.org.br/estudantes-africanos-criam-campanha-para-mostrar-diversidade-da-africa-nao-somos-um-pais/>

³⁶Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/03/cansado-de-ouvir-perguntas-absurdas-imigrante-cria-camiseta-africa-nao-e-um-pais.shtml>

A experiência de observação das aulas demonstrou que há, ainda, muita falta de conhecimento acerca do racismo, pois alguns alunos o praticavam em sala de aula. Verificou-se, de igual forma, que não há um consenso sobre o conceito, além da dificuldade em conseguir dimensionar as proporções e consequências do racismo na sociedade, o que é plausível, visto que não entendem a complexidade da questão. Em concomitância a esta situação pode ser observado que o tema permitiu o desenvolvimento de debates bem estruturados, dado o esforço da professora em trabalhar criticamente a questão racial em sala de aula. No entanto, apesar de assumirem a existência do racismo, muitos alunos não conseguem relacioná-lo à sua realidade. Em parte, isso se explica pela escola ter maioria de alunos brancos, perfil também existente nas turmas observadas, e devido à falta de relação espaço temporal, o que pode ser trabalhado através das aulas de História.

4.3 - Breve descrição dos instrumentos de Pesquisa

Para interpretar as narrativas dos estudantes com o objetivo de compreender como tem operado as competências da consciência histórica, além de analisar qual a contribuição das aulas de História para o desenvolvimento do conhecimento histórico, três tipos diferentes de instrumentos foram utilizados.

No primeiro instrumento, aqui denominado *tempestade de ideias*, foi solicitado aos estudantes para relacionarem quatro palavras ao termo Racismo, com o objetivo de avaliar suas ideias prévias por meio das palavras escolhidas. O segundo instrumento, por sua vez, consiste em um questionário com três questões acerca do racismo, as quais se relacionam com as operações mentais da consciência histórica: interpretação, experiência e orientação. Seu objetivo foi promover a análise de narrativa histórica dos estudantes, por meio da qual pôde se classificar os escritos a partir das categorias da consciência histórica. O terceiro e último instrumento objetivou, através da análise interpretativa de uma charge, avaliar as narrativas históricas dos estudantes e qual a consciência histórica que possuem acerca da temática abordada na charge: a abolição da escravidão.

A escolha de não interferência justifica a aplicação dos instrumentos apenas ao final da observação. A ideia era evitar que os estudantes se sentissem intimidados pelo tema, ou que mudassem o comportamento em sala de aula por saberem se tratar

de uma pesquisa sobre o racismo. O intuito da escolha dos instrumentos e metodologia de aplicação foi manter o máximo possível um ambiente com o qual os estudantes já estavam acostumados, para que o comportamento, as falas, os gestos, não mudassem com a presença da pesquisadora. O que contribuiu para que as discussões observadas na etnografia pudessem ser complementadas pelos dados obtidos através dos instrumentos aplicados.

4.4 - Análise do Instrumento I – Tempestade de Ideias

As análises da sequência decorrerão de dados coletados por meio do Instrumento I, que se refere à *Tempestade de ideias*, o qual permitiu verificar como os alunos apresentam seus conhecimentos prévios. Nele os estudantes puderam escrever quatro palavras que julgam se relacionarem ao termo Racismo.

Neste instrumento, alguns estudantes não escreveram apenas uma palavra em cada espaço designado, mas também conjunto de palavras ou, até mesmo, frases. Além das análises realizadas, é pertinente interpretar as respostas que fogem do padrão estipulado pelo instrumento e pela pesquisadora, pois a análise pode contribuir muito para que seja compreendido como os estudantes processam o pensamento acerca do racismo.

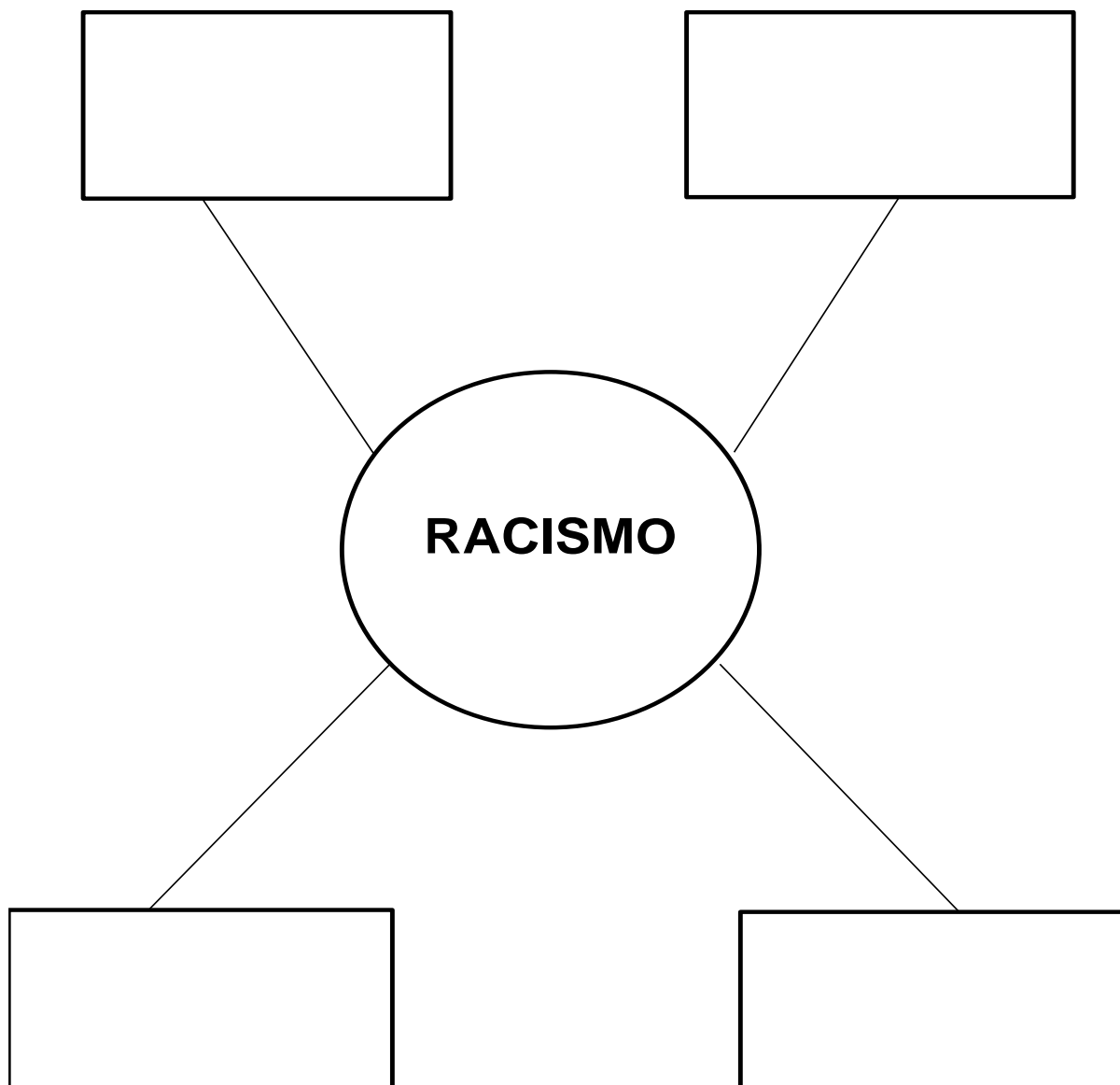
Figura 2 – Tempestade de Ideias

Instrumento “Tempestade de Ideias”

Idade: _____ **Sexo:** () Masculino () Feminino

Cor/Etnia: () preta () parda () branca () indígena () amarela

Tempestade de Ideias: Escreva quatro palavras, uma em cada retângulo, que se relacionam com a palavra “Racismo” inscrita no centro do círculo.



Observação: não é preciso identificar-se com o nome, pois o objetivo da pesquisa é investigar possibilidades de discussão da temática do racismo no espaço escolar, por isso todos os dados são totalmente sigilosos.

Fonte: Dados da autora.

Entende-se que todos os estudantes possuem um conhecimento prévio sobre a questão do Racismo, pois este tema faz parte do cotidiano social, estando presente nas mídias, redes sociais, escola, e em outros espaços. A análise das ideias prévias, além de auxiliar na compreensão do desenvolvimento do conhecimento histórico, bem como de sua relação consciente com a vida prática (consciência histórica), também contribuiu no adensamento da análise etnográfica do ambiente escolar, pois foi possível denotar se as ideias prévias convergem com os diálogos em sala de aula.

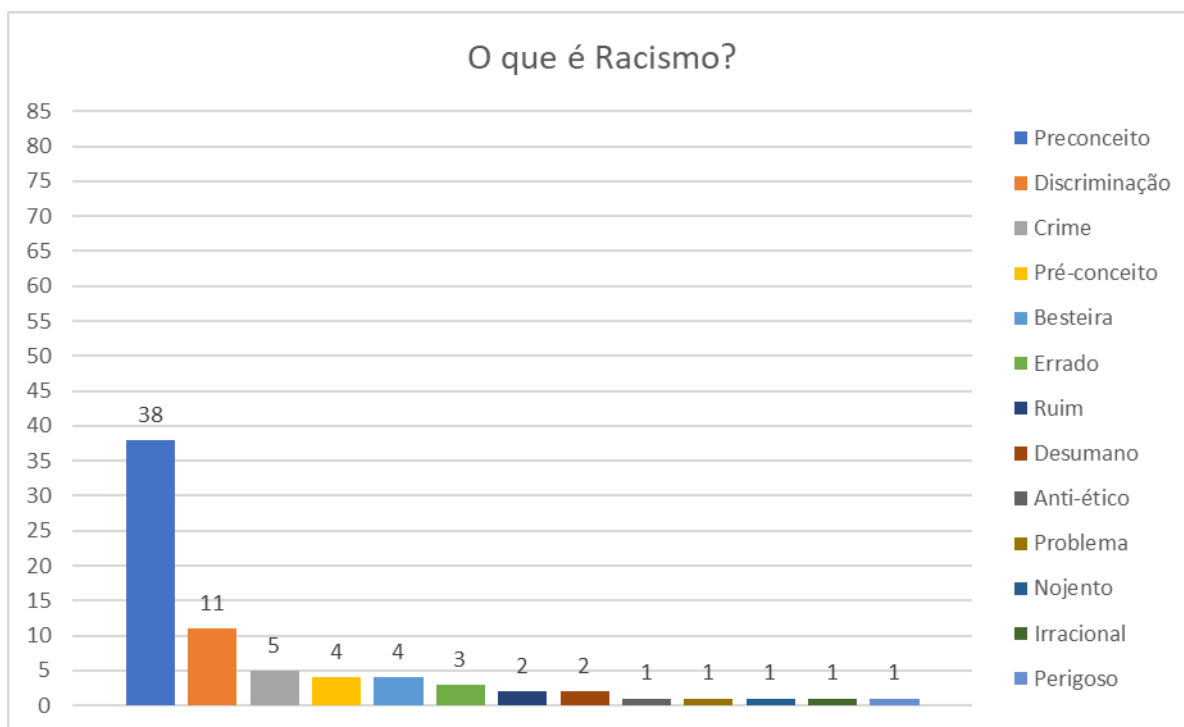
Algumas categorias foram criadas para possibilitar análise das ideias prévias dos estudantes. Devido ao grande volume de palavras citadas pelos estudantes, optou-se por categorizá-las por aproximação de significados. Dessa forma, as seguintes categorias relacionadas ao **Racismo**, se apresentaram:

- Definição (o que é?);
- Origem (como surge?);
- Causa (quais motivações?);
- Ocorrência (como acontece?);
- Consequências (como influencia a vida dos que sofrem?);
- Tipos (quais os preconceitos que surgem?);
- Mudanças e Permanências (Relação Histórico-Temporal)

O **Gráfico 4** representa o grupo que respondeu ao instrumento da Tempestade de Ideias. Foram 83 estudantes respondentes que geraram, aproximadamente, 330 palavras. Portanto, os números dos gráficos não correspondem ao número total de estudantes, mas à quantidade de palavras que se alinham às categorias elaboradas, podendo estas serem apropriadas por mais de uma categoria.³⁷

³⁷ - Um exemplo de palavras que se repetem nas categorizações é “intolerância”, pois pode ser um fator de motivação do racismo, como também de ocorrência.

Gráfico 4 – Definição (O que é Racismo?)



Fonte: Dados da autora.

Analisando o gráfico percebe-se que para quase metade dos estudantes (38) o racismo é um tipo de preconceito, portanto, um número expressivo. No entanto, ao categorizar separadamente as definições *preconceito* e *pré-conceito*, verificou-se uma diferença importante. Embora as duas palavras tenham o mesmo significado, é pertinente denotar a diferença de sentido que elas têm nesse contexto. Aqui entende-se por *preconceito* uma forma de violência e exclusão, o termo *pré-conceito*, por sua vez, denota um julgamento prévio, uma estereotipagem do indivíduo, como pode ser percebido no diálogo entre os estudantes e a professora no ensaio etnográfico, quando relacionam a imagem do negro ao bandido. Nesse sentido, apenas 4 estudantes definiram racismo como sendo uma estereotipagem, um julgamento prévio, portanto um pré-conceito.

O termo *discriminação* aparece 11 vezes, a escolha por categorizá-lo como uma das definições do racismo, embora também esta seja uma das consequências, se deu por ser a forma mais comum de se constatar o ato racista, vide exemplos do período de segregação racial nos Estados Unidos, ou o *Apartheid* na África do Sul. A

discriminação sempre foi um dos mecanismos mais poderosos de funcionamento do racismo, por isso o termo pode ser compreendido em dois sentidos: representação e consequência.

Segundo Almeida (2019), é importante que se saiba a diferenciação entre racismo, preconceito racial e discriminação racial. O preconceito racial é um juízo de valor baseado em estereótipos sobre indivíduos que são pertencentes de um grupo racializados, que não necessariamente culmina em práticas discriminatórias. Já a discriminação racial, segundo o autor, é o ato de conferir tratamento diferenciado a membros de grupos racializados, neste caso, dos negros. Para Almeida, o requisito fundamental da discriminação é o poder, ou seja, aquele que discrimina tem a possibilidade de uso efetivo de sua força, sem a qual, não seria possível atribuir nenhuma vantagem ou desvantagem a um grupo racialmente identificado. (ALMEIDA, 2019, p.32).

Ainda sobre a discriminação racial, Almeida descreve duas formas pelas quais se apresenta - a discriminação direta e a indireta. A discriminação direta seria aquela em que há repúdio aparente a grupos ou indivíduos, que é motivada pela condição racial. Como exemplo, o autor cita o impedimento da entrada de pessoas de determinados grupos racializados a países, ou também, o caso de estabelecimentos comerciais que se recusam a atender indivíduos de determinada raça. A discriminação indireta, por sua vez, segundo Almeida, seria o ato de ignorar a situação específica de grupos minoritários, desconsiderando diferenças sociais importantes. Segundo o autor, as consequências das discriminações direta ou indireta são intergeracionais, ou seja, atravessam gerações, pois causam a estratificação social, onde o percurso de todos os membros de um grupo social é afetado, prejudicando as chances de ascensão social e de sustento material.

O termo *crime* apareceu 5 vezes nas respostas dos estudantes, ou seja, dos 83 que responderam ao Instrumento I, apenas 5 relacionaram diretamente o racismo ao que ele é, segundo a definição da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988³⁸. Embora seja um número pequeno, definir o racismo como crime demonstra um pensamento crítico dos estudantes, alinhado ao que está expresso na legislação.

³⁸ - A prática de racismo foi criminalizada através da sanção da LEI Nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. – Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9459.htm#art1 – Acesso em: 25/08/2020.

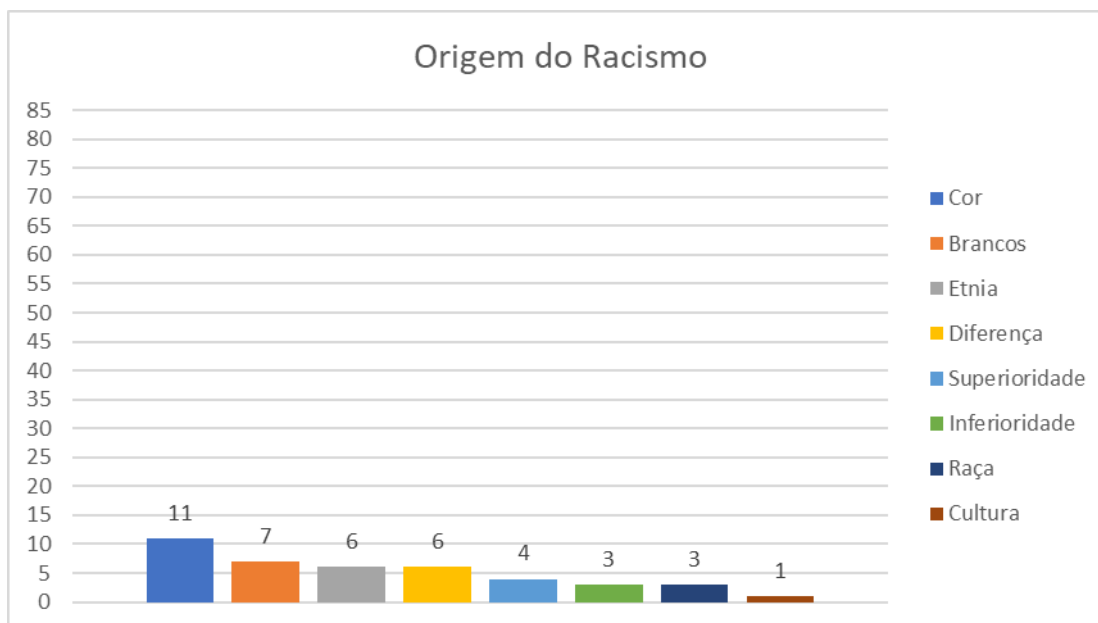
O racismo também é relacionado ao termo *besteira*, na mesma quantidade de vezes em que o termo *pré-conceito* aparece. Este termo pode ser compreendido como uma forma de julgamento, neste caso não se apresenta como banalização ou relativização do racismo, mas como uma maneira de repreensão àquele que o pratica. Podendo denotar disso que os 4 estudantes compreendem que quem pratica o racismo está fazendo uma “besteira”. De outro lado, o termo pode ser entendido, também, como algo desnecessário em dois sentidos: que o racismo é desnecessário, ou que discutir o racismo é desnecessário.

Ainda como critério de julgamento tem-se o aparecimento dos termos: *errado* (3), *ruim* (2), *desumano* (2), *antiético* (1), *problema* (1), *nojento* (1), *irracional* (1) e *perigoso* (1).

Entre o conjunto de palavras - que não estão de acordo com o que foi estabelecido no instrumento, ou seja, uma palavra por vez – que se encaixam nesta categorização, relacionam o racismo à falta de alguma coisa, entre elas: *falta de respeito*, *falta de direitos*, *falta de empatia*, *sem compaixão*, *pessoas sem amor*. O conjunto de palavras “*falta de respeito*” aparece quatro vezes, enquanto os outros apareceram apenas uma vez. Outros conjuntos de palavras também apareceram, como: *discriminação por cor*, *desigualdade na sociedade*. O primeiro é a violência a qual o racismo corresponde e o segundo se relaciona com as consequências do racismo e da discriminação.

O **Gráfico 5**, demonstra quais palavras mais aparecem quando se trata da categorização sobre como o racismo surge, ou seja, qual a sua origem. Nela, embora os termos apareçam separados nas respostas, podem ser relacionados como complementares. O termo *cor* aparece 11 vezes, o termo *branco* aparece 7 vezes, os termos *etnia* e *diferença* aparecem 6 vezes cada, o termo *superioridade* aparece 4 vezes, os termos *inferioridade* e *raça* aparecem 3 vezes cada e o termo *cultura* aparece 1 vez.

Gráfico 5 – Origem do Racismo (Como surge?)



Fonte: Dados da autora.

A partir da análise do Gráfico 5, percebe-se que o termo mais frequente é *cor*, ou seja, 11 estudantes compreendem que o racismo se origina na estética das pessoas, tendo um estereótipo de indivíduo como alvo. Essa perspectiva se insere no que Oracy Nogueira (2006, p. 291) em seu estudo realizado em conjunto com o Projeto UNESCO, designa como o tipo de racismo que existe no Brasil, o *preconceito de marca*. Trata-se de um preconceito racial que tem como disparador a aparência das pessoas, contrapondo-se ao preconceito racial dos Estados Unidos, onde a ascendência seria mais relevante que o estereótipo do indivíduo, ou seja, pessoas brancas podem ser consideradas negras por terem em sua árvore genealógica algum grau de parentesco com pessoas negras - este preconceito é denominado como *preconceito de origem*, e se insere na regra de “uma gota de sangue”.

As ideias prévias demonstram que a origem do racismo é complexa e se relaciona a diversas questões. O aparecimento do termo branco pode ser interpretado como a identificação do grupo precursor do racismo, os responsáveis por desenvolver teorias raciais, ideologias e mitos que legitimaram e legitimam esta prática.

Entre as formas de legitimação se encontra o próprio termo *raça*, que tem diversas interpretações - como foi explicado no segundo capítulo desta pesquisa. Embora tenha diferentes significados, modificados de acordo com o tempo e

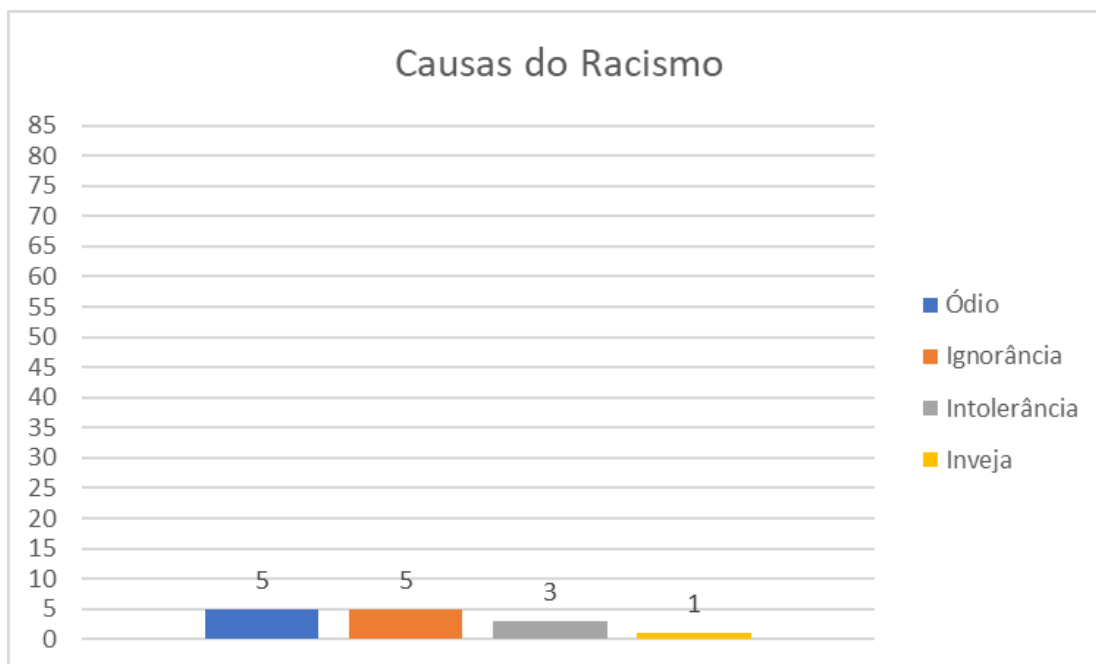
interesses dos detentores do poder econômico, político e intelectual, não há como negar que a crença na inferioridade e superioridade das raças, cultura e etnia, serviram e ainda servem como formas de legitimação do racismo e de tantos outros preconceitos.

A alteridade e as diferenças entre os povos sempre geraram conflitos ao longo da História, assim como o “fardo do homem branco”, também legitimador destes conflitos. Neste sentido, o termo cultura se insere no ideário de que o homem branco europeu era superior culturalmente e, portanto, deveria ser o responsável por levar a civilização e cultura a povos considerados primitivos e inferiores. Cultura também pode ser compreendida como construção social. Neste caso o racismo seria uma prática socialmente construída dentro da própria cultura, ou seja, algo cultural.

Entre as respostas solicitadas no instrumento, algumas fugiram do padrão proposto, no entanto, podem se relacionar às categorias, por exemplo, uma aluna relaciona à palavra racismo duas palavras: *peças morenas*. Aqui fica explícito uma certa dificuldade em identificar e nomear as pessoas que são vítimas do racismo, esse desconforto é bastante recorrente, haja vista, a questão racial ser tão delicada e difícil de ser trabalhada. Ainda, relacionado à questão estética, uma outra aluna escreve: *cor da pele e cabelo*. Aqui ela relaciona o racismo à uma das causas e formas em que este se apresenta. Uma outra resposta que fugiu ao padrão, mas que se encaixa na categoria do Gráfico 5, que um aluno desenvolveu, ao relacionar racismo às palavras: *soberania branca*. Fica explícito uma relação histórica entre a palavra racismo e suas origens, bem como, o aluno apresenta uma noção de que existe uma hierarquia racial, segundo a qual, os brancos são soberanos, ou estariam no topo, um fator importante no ideário racista.

Apesar dos termos origem e causa serem parecidos, a opção foi por diferenciar as categorizações, pois o primeiro se relaciona mais com as origens históricas, com o conhecimento histórico, como foi possível denotar na análise do Gráfico 5, enquanto o segundo, se relaciona aos disparadores do racismo, ou seja, a ações que levam a ele. Como podemos verificar no **Gráfico 6**:

Gráfico 6 – Causas do Racismo (Quais motivações?)



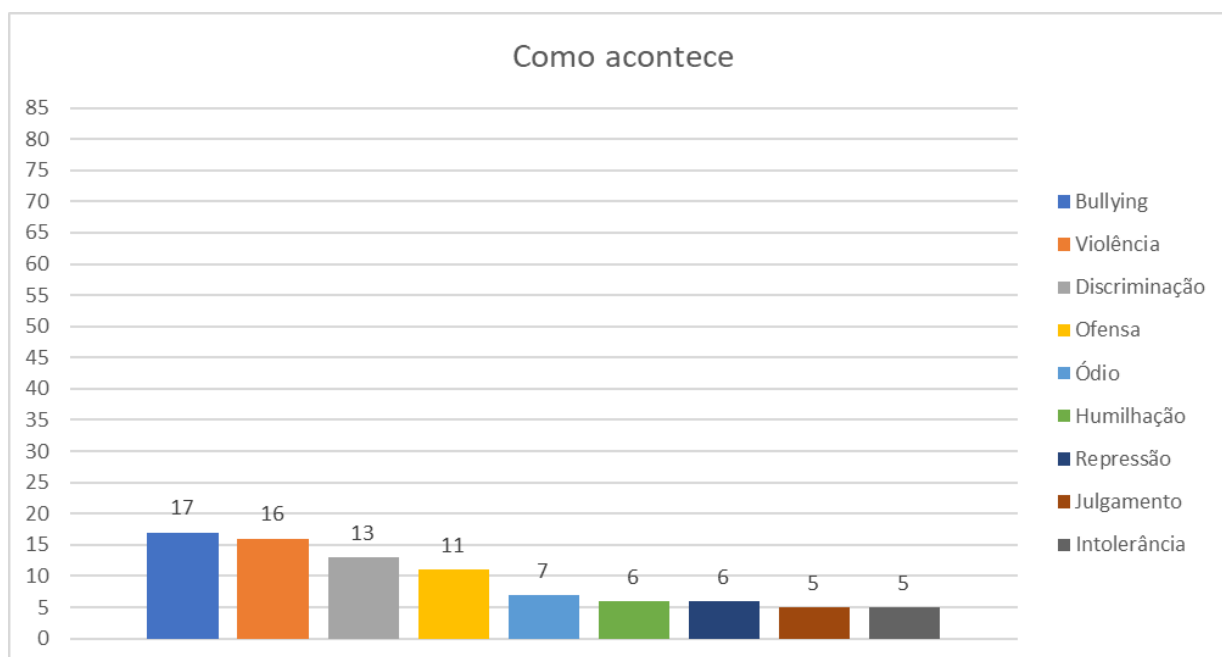
Fonte: Dados da autora.

A partir da análise do Gráfico 6, denota-se que poucos estudantes relacionaram emoções como causas do racismo, pois apenas cinco escolheram a palavra *ódio* e um aluno escolheu o termo *inveja*. O termo *ódio* tem uma conotação mais violenta, podendo se relacionar tanto à violência verbal, quanto à violência física e, da mesma forma, se relaciona ao termo *intolerância*.

Ao termo *ignorância* pode ser relacionado a falta de instrução, de conhecimento, de educação, de respeito, ou a alienação. Da mesma forma, a ignorância pode ser causadora, em muitos casos, do ódio e da intolerância. Portanto, da mesma forma que o gráfico anterior, os termos elencados pelos estudantes se complementam.

Outra categoria que pode ser depreendida das palavras citadas pelos estudantes está ligada às formas pelas quais acontece o racismo. Nesse sentido, o termo que mais aparece no **Gráfico 7** é *Bullying*, o qual tem origem nos Estados Unidos, e é uma derivação da palavra *bully*, cujo significado em tradução livre é valentão, tirano ou brigão. O *Bullying* é um tipo de violência contra pessoas indefesas que pode variar entre a violência verbal e física, podendo causar constrangimento, danos psicológicos e físicos. Este termo é bastante usual nas escolas e teve um crescimento de seu uso ao longo da última década.

Gráfico 7 – Ocorrência do Racismo (Como acontece?)



Fonte: Dados da autora.

É muito comum a utilização deste termo, pois alguns estudantes fizeram uso dele para falar sobre a ação racista, como apontado no ensaio etnográfico. É possível que a definição do racismo como uma forma de *bullying*, por parte dos estudantes, se deve ao fato desta violência estar bastante presente em seu cotidiano escolar. Ainda que sejam tipos de violências diferentes, o *bullying* vem à tona por ser uma das formas de definição destes atos que os adolescentes têm mais contato. As palavras “*brincadeiras racistas*” apareceram algumas vezes no período de observação etnográfica do ambiente escolar, ora sendo mencionadas pela professora, ora pelos estudantes.

O *bullying* se insere exatamente neste contexto, pois há uma banalização ou relativização da ação racista colocando todo o preconceito dentro do nicho das “brincadeiras de mau-gosto”, o que auxilia na propagação da impunidade e da falta de diálogo e combate ao racismo dentro do ambiente escolar, local onde este tipo de situação mais acontece. Além das implicações apontadas, a banalização do racismo como *bullying* ou uma brincadeira de mau-gosto também contribui para o silenciamento de alunos e alunas negras, tal qual aponta Eliane dos Santos Cavalleiro (1998) em sua pesquisa de mestrado na educação infantil, onde pode observar

durante meses como eram as relações-raciais entre professores e estudantes, em que pode constatar as diversas formas em que o racismo se apresenta e as consequências no alunado da educação infantil, sendo a mais aparente o silenciamento dessas crianças vítimas de racismo.

A segunda palavra mais citada pelos estudantes é *violência* (16). Embora o termo *bullying* seja uma forma de violência, eles não o entendem desta maneira. Aqui o termo violência se relaciona a ações racistas que podem levar a consequências extremas como, por exemplo, à morte. Apesar do negacionismo de muitas pessoas, todos os dias aparecem notícias de pessoas negras mortas pela ação violenta da polícia, ou por conta de outros conflitos. Como apontado nos dados na introdução desta pesquisa, o Brasil está entre os países que mais matam jovens negros no mundo. A violência é a forma mais comum de identificação do racismo no cotidiano.

A *discriminação* (13) como abordada anteriormente, é a forma sistemática pela qual o racismo se apresenta, cujo a raça é o fundamento desta discriminação. Neste caso, ambos os tipos de discriminação geram consequências que se estendem a longo prazo, prejudicando a ascensão social, reconhecimento e condições de sustento material.

O termo *ofensa* (11), quarto mais citado, também é uma das formas mais comuns do racismo, pois é a que mais aparece nas redes sociais e no cotidiano escolar. É, também, o termo que melhor se encaixa no nicho das “brincadeiras de mau-gosto”.

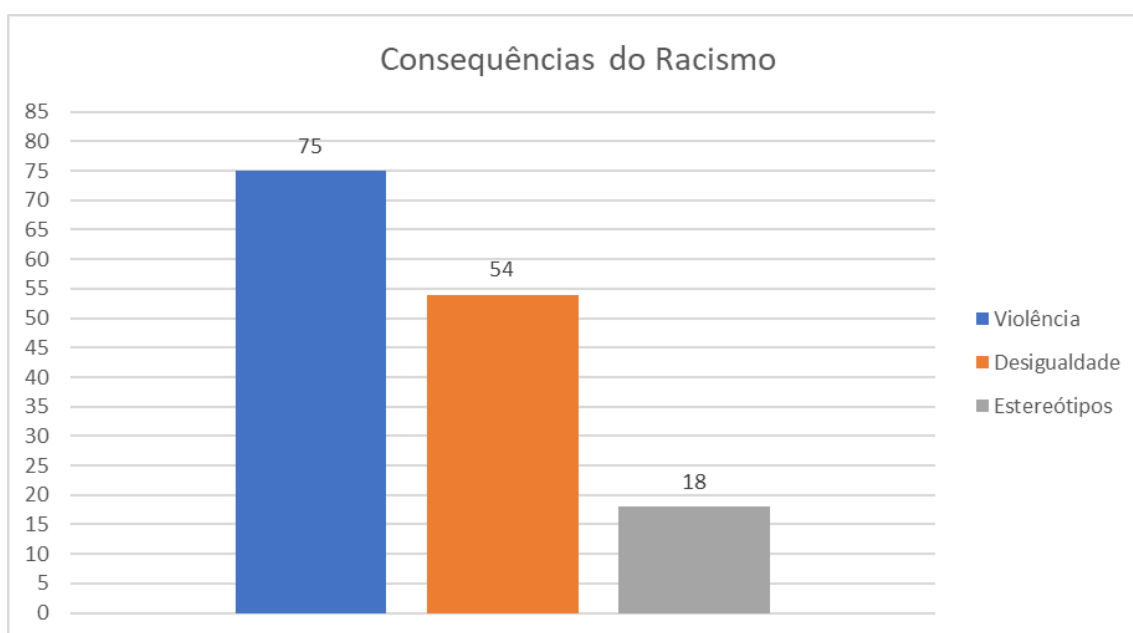
Os termos *ódio* e *intolerância*, embora apareçam como causa, também são as formas através das quais o racismo e qualquer outro tipo de preconceito acontecem. Aliás, todos os termos que aparecem neste gráfico, embora se refiram diretamente ao racismo, podem ser classificados, basicamente, como as formas de existência e de ação de todos os outros tipos de preconceito.

Entre as respostas que fugiram ao padrão, apareceu o conjunto de palavras “*sem visão geral*”, ou seja, o estudante relaciona o racismo à prática, deixando implícito que quem pratica o racismo não tem visão geral, em outras palavras, o indivíduo teria uma visão limitada, seria ignorante.

Ainda dentro das respostas divergentes, encontra-se a de uma aluna, a qual se relaciona com as categorizações dos gráficos 7 e 8. Em sua tempestade de ideias, escreve a palavra “*violência*”, compreendendo o racismo como um ato de violência, mas achou necessário explicar de qual tipo seria, pois entre parênteses escreve: *palavras, ações*.

Os números expressivos do **Gráfico 8** mostram a condensação de vários termos que representavam algum tipo de *violência* na tempestade de ideias, bem como as palavras *desigualdade* e *estereótipos*, as quais foram elencadas dentro de outra categoria: as consequências do racismo.

Gráfico 8 – Consequências do Racismo (Como influencia a vida dos que sofrem?)



Fonte: Dados da autora.

A violência no preconceito racial além de ser um *modus operandi* do próprio racismo, também se transforma em consequência. O termo *morte* é muito significativo, pois embora tenha sido citado uma única vez, foi elencado na categoria de violência pelo fato de ter sido escrito por um aluno que se autodeclarou preto nos questionários. A escolha do termo por este aluno demonstra a violência do racismo.

Além de palavras que remetem ao sofrimento físico, termos sobre o trauma psicológico e emocional também apareceram como consequência do racismo, o que não deixa de ser uma forma de violência, pois o sofrimento deste grupo não tem razões apenas pessoais, ele se insere dentro de um processo de discriminação e de falta de acesso aos meios básicos que possibilitam uma existência digna. Dentro desta perspectiva foram mencionados, respectivamente, os termos depressão (6), tristeza (5) e mágoa, com uma vez.

Embora o termo *desigualdade* não tenha sido citado nominalmente, termos que representam a desigualdade socioeconômica, cultural, dificuldades de acesso às mesmas oportunidades, causadas pelo racismo foram elencados por 54 vezes, como, por exemplo: pobres, exclusão, diferença, fome, favelado.

O termo *estereótipo* representa mais que outras palavras que se encaixam nesta categoria. Aqui, a maior parte das palavras que apareceram na tempestade de ideias relaciona-se diretamente às experiências com o racismo dos estudantes que se autodeclararam pretos. Termos como *cabelo*, “*neguinha*”, *feia*, “*macaca*”, *aparência*, *cor*, *brancos*, *pretos e ladrão*, estão inseridos dentro desta categoria. Interessante ressaltar que, neste caso, além de branco e preto representarem a cor dos indivíduos que cometem e que sofrem com o racismo, o termo *preto* também aparece como uma forma de ofensa racista, pois ainda há resistência em se referir a ele somente como uma cor, da mesma forma que branco, pardo ou amarelo.

Obviamente, isso se explica devido ao uso contínuo da palavra como uma forma de ofensa que acontece até hoje, por isso o aparecimento deste termo nesta categoria. O estereótipo também se insere em mais de uma categoria como o caso dos outros termos, neste caso além de ser uma consequência do racismo, também pode ser entendido como origem, tal qual abordado anteriormente. Infelizmente, percebe-se pelos termos citados acima, utilizados pelas alunas que sofreram com o racismo, o preconceito de marca se apresentando no cotidiano, como apontou Oracy Nogueira.

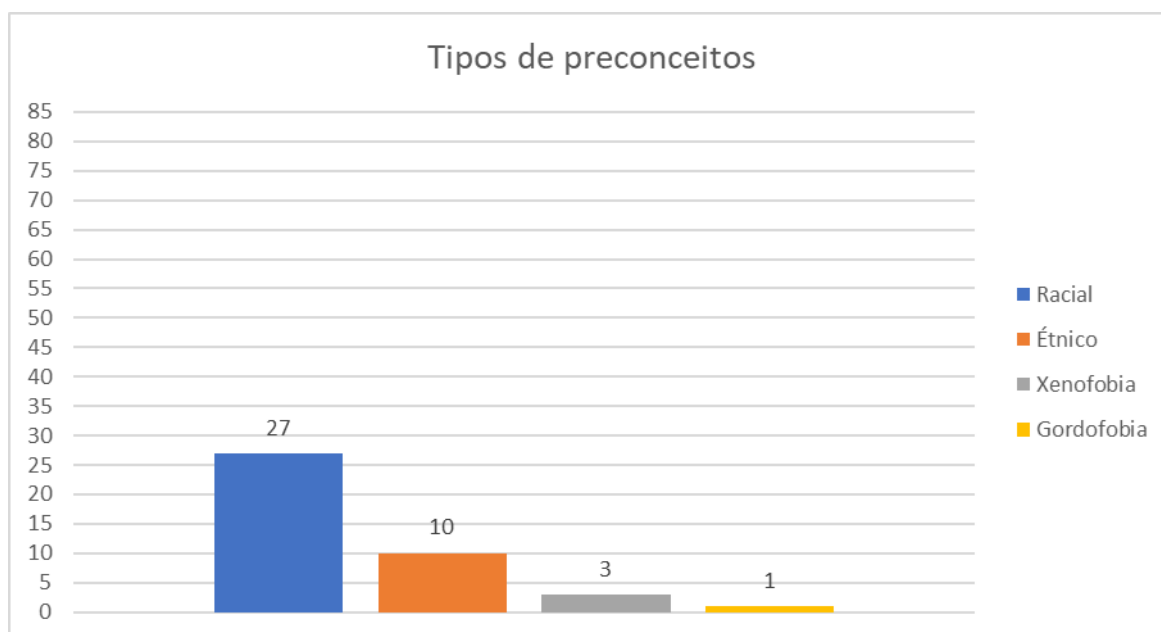
Entre as respostas que fugiram do padrão, estão duas em que os alunos desenvolveram frases, mas, que podem se encaixar nesta categoria. Um deles desenvolveu uma frase apenas, outro escreveu as quatro palavras pedidas - que se relacionavam ao racismo, segundo a opinião deles – mas, para cada palavra que

escreveu ele desenvolveu explicações. O primeiro aluno escreve a palavra “preconceito”, a qual ele dá a seguinte explicação: *“também tem lugar que a etnia da pessoa eles não contratam”*. Ou seja, o aluno relaciona o preconceito racial/étnico como uma das causas de pessoas não serem contratadas para vagas de emprego, algo muito recorrente.

O segundo aluno, que desenvolveu frases explicativas para cada palavra escolhida, escreveu as seguintes palavras: *vergonha, desigualdade, superação, reflexão*.

À palavra “*vergonha*” ele deu a seguinte explicação: *“Por que a palavra: sinto vergonha daquela pessoa que cometeu o ato”*. À palavra “*desigualdade*”: *“Dependendo da cor da raça recebe mais que a outra, recebe mais dinheiro em quase todos os trabalhos”*. À palavra “*superação*”: *“Várias pessoas conseguem enfrentar o racismo”*. À palavra “*reflexão*”: *“Aqueles pessoas que vencem na vida outras pessoas podem encarar como aquele ou aquela encarou”*.

Pode-se denotar que o aluno fez uma escolha de palavras que remete a uma progressão, fica explícito, graças às explicações que ele deu, como pensa sobre o racismo. Num primeiro momento, ele se sente envergonhado por ver alguém praticar, não por se sentir constrangido por sofrer. Se não tivéssemos sua explicação a escolha da palavra deixaria aberta a possibilidade para ambas interpretações. O aluno entende que a desigualdade no campo de trabalho e econômico é uma das consequências do racismo. Ele também demonstra um pensamento otimista acerca da violência racial com a abordagem da superação. A explicação para a palavra “*reflexão*” ficou um pouco confusa, mas entendemos que o que o aluno quis expressar é que a superação de quem encarou o racismo, ou seja, de quem foi vítima dessa violência pode gerar uma reflexão para outras pessoas.

Gráfico 9 – Tipos (Quais os preconceitos que surgem?)

Fonte: Dados da autora.

Nesta categoria, representada no Gráfico 9, o tipo de preconceito que mais aparece relaciona-se, obviamente, ao racismo, temática escolhida como geradora da tempestade de ideias. Em segundo lugar aparece o preconceito étnico, entendido aqui como abrangendo não apenas as características físicas, mas também de subjugação de culturas diferentes. É um preconceito que se relaciona com a origem das pessoas, não apenas com o estereótipo como, por exemplo, o preconceito religioso.

A xenofobia, embora possa ser considerada um tipo de preconceito étnico, vem ressaltada separadamente nesta análise devido seu constante crescimento, principalmente com a onda de refugiados pedindo asilos em diversos países do mundo, do Continente Europeu, dada as guerras civis, como a da Síria. O Brasil também tem recebido, nos últimos anos, um grande contingente de refugiados, de imigrantes, a maioria vindo de países latinos vizinhos, como o caso dos venezuelanos, que fogem da situação calamitosa instalada em seu país.

Importante observar que a xenofobia aparece relacionada ao racismo. Isso demonstra uma concepção crítica, por parte dos alunos, a respeito deste tipo de preconceito, já que muitos defendem que o racismo só existe se for contra pessoas negras, deixando de lado o preconceito existente com os povos indígenas no país, ou com outros povos, como os imigrantes e refugiados. Embora o racismo contra os

negros tenha uma longa história e diferentes mecanismos de manutenção e funcionamento, legitimados estrutural e institucionalmente, não se pode negar que pela definição de racismo como um preconceito direcionado a um grupo específico de pessoas, baseado nas características físicas relacionadas à cor, além de manter mecanismos de discriminação que são justificados por estas mesmas características se pode compreender o porquê dos alunos relacionarem a xenofobia ao racismo.

Algumas das categorizações fogem do padrão solicitado, no entanto, se encaixam na relação racismo/xenofobia. Um aluno relaciona à palavra racismo duas outras dentro de um mesmo retângulo - *negros, asiáticos* - ou seja, o aluno compreende que não são vítimas de racismo apenas negros, mas o entende como um preconceito de raça, portanto, compreende que há uma divisão racial na sociedade. A escolha das palavras também se relaciona à xenofobia.

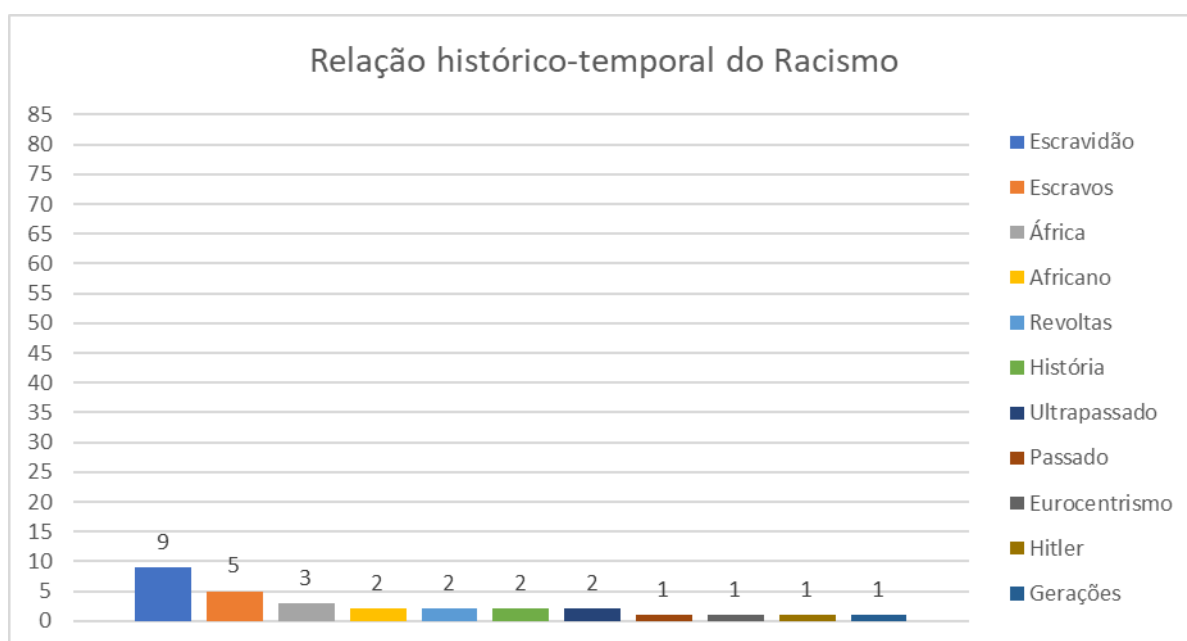
O último tipo de preconceito que aparece é a gordofobia, embora não tenha sido criminalizado, este ato cometido com pessoas obesas é fortemente combatido hoje. Trata-se de uma das pautas mais presentes nas mídias sociais, fruto de um movimento conhecido como *Body Positive*, que significa o desenvolvimento de uma relação saudável e positiva com o corpo fora do padrão de beleza estabelecido socialmente pelo capitalismo e pela indústria da beleza'.³⁹

O Gráfico 10, por sua vez, se trata da última categorização feita nesta primeira análise, a qual se refere aos conceitos históricos que aparecem nas respostas. Aqui pode ser encontrada uma complexidade maior das ideias. Segundo a Educação Histórica, os conceitos históricos são classificados em dois tipos: os conceitos substantivos e os conceitos de segunda ordem. Segundo Peter Lee (2001), os conceitos substantivos podem ser compreendidos como conteúdo da História, sendo

³⁹ Embora não apareça nas respostas dos alunos e alunas, a homofobia é um preconceito existente no Brasil e um dos mais recorrentes. Em junho de 2019 a Suprema Corte definiu, após votação e aprovação do Senado, a Homofobia como crime. A punição para quem cometer esse crime deverá ser a mesma de quem comete Racismo. Segundo dados do Relatório sobre a violência homofóbica no Brasil, da Secretaria Nacional de Direitos Humanos, a maioria das vítimas de homofobia são homens, com idade inferior a 18 anos, o que não significa que mulheres não sofram com a homofobia. Segundo os mesmos dados, a maioria das vítimas eram negras e 62% dos ataques provêm de conhecidos das vítimas (familiares, vizinhos). O perfil dos suspeitos de cometer a violência é identificado, em sua maioria, como homens heterossexuais. Fontes: <https://www.politize.com.br/lgbtfobia-brasil-fatos-numeros-polemicas/> - Acesso em: 04/06/2020
<http://www.muza.com.br/2012/07/divulgado-relatorio-sobre-homofobia-no.html-> Acesso em: 04/06/2020

exemplos - industrialização, renascimento, revolução, entre outros. No segundo grupo estão aqueles conceitos que se relacionam com a cognição histórica, entre eles: explicação, evidência, significância, dentre outros. Segundo Barca (2014, p. 87), os conceitos de segunda ordem são essenciais no debate epistemológico da consciência histórica, pois se relacionam à natureza do conhecimento histórico, portanto são fundamentais para que possa ser compreendido de que forma o indivíduo busca orientação na História e com ela se orienta na vida prática cotidiana Barca (2014, p. 88). Mostra ser fundamental compreender como os alunos pensam historicamente e isso implica saber não apenas o conhecimento dos jovens acerca dos conceitos substantivos, mas, principalmente, sobre os conceitos de segunda ordem.

Gráfico 10 – Mudanças e Permanências (Relação histórico-temporal do racismo)



Fonte: Dados da autora.

O conceito substantivo que mais aparece é *Escravidão*, seguido pelo termo *escravos*. Também aparecem os termos *África* e *africanos*. Os alunos compreendem o processo histórico da escravidão, relacionando-o com a escravização de povos africanos pelos portugueses. Isso pode ser comprovado, também, com a associação do termo *História* ao Racismo, por parte de alguns alunos, entendendo-o como parte

de um processo histórico, pois há um nexos espaço-temporal estabelecido em suas ideias.

Ao relacionarem o racismo à História, os estudantes demonstram compreendê-lo como algo construído ao longo do tempo, sendo encontrado em duas variações. A primeira é a de que o racismo estaria preso ao passado, portanto, descolado da realidade do estudante, como pode ser observado no ensaio etnográfico, quando a professora, ao questionar se a ação da Prefeitura do Rio de Janeiro – no período da reforma Pereira Passos - seria diferente, se as pessoas que morassem no centro da cidade fossem brancas, ao que o aluno Gabriel respondeu afirmativamente e acrescentou que hoje negros e brancos são iguais, ou seja, que não há racismo. A segunda possibilidade de interpretação é a de que o racismo é construído historicamente. No entanto, apesar de o entenderem como algo que existiu no passado, não o desligam do presente, ou seja, têm a noção de permanência do racismo.

Os termos relacionados ao tempo: *passado*, *ultrapassado* e *gerações*, demonstram que os alunos veem o racismo como algo que pertence ao passado, como apontado acima. Entretanto, o termo *ultrapassado* pode demonstrar, também, um pensamento crítico e de julgamento, pois não nega a existência do preconceito, mas classifica-o como algo que não deveria existir mais, apresentando, de certa forma, um progresso sociocultural. Nesse contexto, o racismo não cabe, portanto, na sociedade brasileira, é algo superado.

O termo *gerações*, por sua vez, demonstra que os alunos entendem que o racismo é algo que permanece, não há mudança, a História é o que é, portanto seria passado de geração em geração. Embora ambos os termos, *ultrapassado* e *gerações*, demonstram pessimismo, o termo *gerações* compreende a ideia de que o racismo existe e sempre irá existir, a ideia aqui é de permanência, o aluno estabelece relação entre presente, passado e futuro. O termo *revoltas*, também pode ser classificado como um conceito histórico que se relaciona com o processo histórico. Aqui o termo pode remeter às revoltas populares ou insurreições de escravizados no período colonial, ao surgimento dos quilombos, à luta pela liberdade, ou, também, à revolta gerada pela prática do racismo. Relaciona-se, portanto, temporalmente com o passado e o presente.

O termo *eurocentrismo*, demonstra também um pensamento histórico crítico, pois define a origem do racismo que, neste caso, teria sido cunhado na Europa, ou seja, seria parte da cultura europeia. Aqui se insere o ideário do “fardo do homem branco”, a ideia de superioridade racial, cultural e intelectual, como abordado anteriormente.

O fato de um dos alunos citar o termo *Hitler* demonstra haver conhecimento histórico sobre a Segunda Guerra Mundial e o Nazismo indicando, neste sentido, a compreensão de que um dos mecanismos de subjugação dos povos vítimas do genocídio foi legitimado por um ideário racista de superioridade da raça ariana, o Arianismo.

A análise do primeiro instrumento mostrou como são as ideias prévias dos estudantes acerca do racismo, bem como de que forma mobilizam o pensamento histórico, as experiências pessoais e coletivas. Observou-se, também, que parte das ideias prévias dos estudantes teve influência do Ensino de História. Entretanto, para que seja possível compreender de que forma os estudantes se orientam através da História, ou seja, como a consciência histórica aparece em suas narrativas sobre o racismo, é necessário verificar em que medida as competências da consciência histórica são mobilizadas, e é disso que se trata a análise a seguir.

4.5- Análise do Instrumento II – Questionário

O segundo instrumento, denominado “Questionário” é constituído por três questões que propõem uma discussão acerca do racismo, a qual tem por objetivo analisar narrativas dos estudantes por meio das operações mentais (competências) da consciência história: interpretação, experiência e orientação.

Com o objetivo de compreender aspectos do pensamento histórico dos estudantes participantes da pesquisa, a análise das respostas ao *Questionário* será feita a partir da elaboração de categorias e descritores que possibilitarão refletir a respeito de como operam mentalmente a História.

Figura 3 - Questionário**INSTRUMENTO - Questionário****Idade:** _____ **Sexo:** () Masculino () Feminino**Cor/Etnia:** () preta () parda () branca () indígena () amarela

1. O que é Racismo?

2. Você já presenciou ou viveu uma situação de Racismo? Onde você presenciou essa situação (Cotidiano, Escola, Redes Sociais, Mídias)?

3. Você entende ser importante discutir a temática do racismo na escola? As aulas de História podem auxiliar nessa discussão, de alguma forma? Comente.

Observação: não é preciso identificar-se com o nome, pois o objetivo da pesquisa é investigar possibilidades de discussão da temática do racismo no espaço escolar, por isso todos os dados são totalmente sigilosos.

Fonte: Dados da autora.

4.5.1 – Interpretação

A primeira operação mental da História a ser discutida é a de Interpretação, baseada nas respostas dos estudantes à primeira questão “O que é Racismo?”. A competência de Interpretação foi analisada sob oito categorias diferentes: superioridade; estética; violência; pré-conceito; alteridade/empatia; julgamento; comparação e negação, que discutem como os estudantes interpretam o que entendem por racismo.

Na categoria **superioridade**, os estudantes apresentaram respostas que demonstram a compreensão do racismo como sendo a superioridade dos brancos em relação aos negros. Superioridade que se estende a várias áreas: intelectual, estética, racial, étnica e financeira.

No entanto, diferentemente das palavras relacionadas no Instrumento I – “*Tempestade de ideias*”, aqui a superioridade é discutida de forma mais elaborada, que envolve também a superioridade financeira. Portanto, o racismo tem outra camada mais profunda, o preconceito seria mais acentuado com pessoas negras e pobres:

Penso que racismo é um ato de menosprezar o próximo, ofender, zombar, privar de várias formas. Geralmente o motivo do racismo, ou é pela situação financeira, vestimenta e também pelas atitudes. (Daniel, 14 anos, pardo).

Racismo para mim é quando alguém se acha superior pela cor da pele e discrimina, trata alguém como sendo inferior só pela cor da pele. (Bruna, 15 anos, branca).

É a ideia de superioridade de raças. Diz que a raça ou etnia branca é a mais avançada intelectualmente comparado a outras etnias. (Benjamin, 14 anos, pardo).

Racismo é um preconceito devido aos brancos de anos atrás acharem que as outras pessoas de etnias diferentes serem inferiores a eles. As pessoas racistas xingam, batem ou excluem pessoas negras, entre outras coisas. (Mirian, 14 anos, branca).

Os estudantes buscaram explicar o conceito por sua origem, como o exemplo do aluno que cita a superioridade de raças, ideário bastante veiculado no século XIX e XX, o qual foi discutido pela professora em sala de aula. Verifica-se, portanto, que os estudantes detêm conhecimento histórico a este respeito e o demonstra em suas narrativas.

A categoria **estética** se baseia na definição de preconceito de marca, apontada por Oracy Nogueira, tema já abordado anteriormente. Neste sentido, o Racismo seria baseado no aspecto estético com termos como cor da pele, vestimentas, cabelo e aspectos físicos fora do padrão estabelecido de beleza. O preconceito se estenderia não apenas às pessoas negras, mas também às pessoas pardas, morenas, amarelas e indígenas. Na sequência temos algumas narrativas de estudantes que podem exemplificar esta categorização:

Racismo é quando as pessoas julgam uma outra pessoa pela cor dela ser diferente. Muitas pessoas quando veem um negro acham que é ladrão, ou falam mal do cabelo, etc. (Victor, 15 anos, branco).

É uma crítica contra os tipos de raça como parda, preta, amarela. (Eric, 14 anos, branco).

O ato de discriminar o outro pela cor da pele. (Geisi, 14 anos, branca).

É preconceito por cor de pele, cabelo afro. Achar que são melhores que essas pessoas, porque é negro é bandido, nada a ver, às vezes essa pessoa só precisava de uma oportunidade. (Poliana, 15 anos, parda).

Racismo é uma discriminação é quando chamamos a pessoa de preto, de cabelo bombril, de cabelo ruim, quando ofendemos uma pessoa com nomes depreciativos. (Mirele, 17 anos, preta).

Pôde ser denotada, também, a existência de ideias mais sofisticadas. Nelas os estudantes interpretam o racismo a partir de estereótipos criados pela cultura racista, bem como pelos padrões de beleza impostos pela sociedade, os quais podem ser vistos com a utilização de termos como *cabelo ruim*, *cabelo bombril*⁴⁰. Também compreendem os mecanismos que levam uma pessoa a ser estereotipada como bandido ou ladrão, relacionando à falta de oportunidades, ou seja, à desigualdade social promovida pelo racismo e pelo sistema capitalista como fortalecedores e mantenedores deste sistema de exclusão e estereotipia.

⁴⁰ Cabelo Bombril é um xingamento racista pois, relaciona o cabelo crespo à esponja ou palha de aço. Bombril é uma empresa brasileira do setor de higiene e limpeza doméstica e seu principal produto é a lâ de aço. Por conta da notoriedade e grande utilização do produto, o termo “Bombril” passou a ser utilizado como sinônimo de lâ/esponja/palha de aço, independentemente de ser da marca Bombril. A palavra faz parte do vocabulário usual/coloquial dos brasileiros.

A categorização da **violência** demonstra a complexidade do funcionamento do racismo e suas diversas formas de apresentação. Relaciona-se a vários tipos de violência, que são subdivididas nas categorias verbal e física como, por exemplo: intolerância, *bullying*, desprezo, ódio, morte, discriminação, humilhação, exclusão, repúdio, repressão, acusação. A seguir, algumas narrativas dos estudantes:

Diminuir ou reprimir a figura de uma pessoa pela sua etnia. (Plínio, 15 anos, preto).

Intolerância a uma certa etnia, um crime. Racismo vai de falas, ações e violência. (Catarina, 14 anos, amarela).

Zoar ou fazer brincadeiras de mau gosto com a raça de alguém seja branco, preto/negro, indígena, etc. (Manoel, 14 anos, branco).

Um preconceito baseado na cor da pessoa, às vezes esse preconceito inclui violência física e verbal. (Nicolas, 14 anos, branco).

Observa-se que a violência apareceu em quase todas as narrativas, justamente por ser a forma mais comum de racismo no Brasil, como apontado anteriormente, que ceifa a vida de jovens negros todos os dias.

A categoria do **Pré-conceito** diz respeito ao julgamento prévio sobre algum indivíduo, que pode ser motivado, no caso do racismo, pela aparência, pela estética:

É considerado como pré-conceito com os negros por que muitas pessoas falam mal e fazem piadas com os negros, muitos negros levam na brincadeira, mas muitos também se ofendem. (Felix, 14 anos, branco).

Esta categoria se assemelha à categorização feita nas ideias prévias, ou seja, percebe-se que há uma aproximação entre as ideias prévias e a interpretação mais elaborada acerca do racismo, pois há coerência nas narrativas.

A categoria da **Alteridade/ Empatia**, traz a ideia de que o Racismo é algo errado, pois todos são iguais. O Racismo é um desrespeito às diferenças, contribuindo para o desenvolvimento de rótulos e estereótipos negativos, como o de que “todo negro é ladrão”:

É o ato de oprimir alguém, por ele não ser da forma que você acha “padrão”. Para mim a principal forma de racismo é a cor/etnia

geralmente a etnia preta, mas também outras formas de racismo. O racismo é errado, pois não somos melhor(es) do que ninguém, não importa a cor/etnia ou dinheiro... SOMOS TODOS IGUAIS. (Patrícia, 14 anos, branca).

Na categorização **juízo** as narrativas dos estudantes vão no sentido de repreender quem pratica o racismo e de juízo do próprio preconceito como, por exemplo: absurdo, errado, doença, algo estúpido, ideias atrasadas, retrógrado, algo naturalizado.

Racismo é preconceito com o próximo é não aceitar o próximo porque ele é diferente e isso é muito errado porque tipo nós somos todos iguais não importa a cor ou o jeito que falamos ou o jeito que nos vestimos nós somos todos iguais isso é um absurdo. (Fúlvia, 15 anos, branca).

Racismo é um tipo de preconceito que algumas pessoas tem com negros. (um pensamento estúpido, pois se acham superiores apenas pela cor da pele). (Alana, 14 anos, branca).

Bom racismo é um preconceito né, muito feio. Não entendo porque odiar uma pessoa só pela cor da pele. São pessoas que fazem bullying com uma pessoa morena/ ou preta mesmo ela não tendo feito nada dão apelidos e muitas vezes batem ou até matam. (Joyce, 14 anos, preta).

Tais narrativas também comparam o Racismo a outros tipos de preconceito, como pode ser constatado nas ideias prévias. Na categoria **Comparativa**, os estudantes relacionam o Racismo a outros tipos de preconceito, tais como: cultural, religioso, xenofobia e contra pessoas com deficiência física.

Racismo é quando uma pessoa é discriminada por ser negra ou por ter cabelos ruins ou por ter algum problema físico ou qualquer coisa que o faça "diferente". (Cássio, 14 anos, branco).

As pessoas rebaixam a outra só por ser negro, asiático entre outros. Mas na minha opinião quem despreza o asiático ou sei lá qualquer "raça" é xenofobia. (Lorena, 14 anos, amarela).

Desigualdade de "raças" e preconceito à "raça" em questão. (Afrodescendente; indígena; etc.). (Fábio, 14 anos, pardo).

Há, ainda, uma falta de conhecimento aprofundado sobre o que é o racismo, pois o confundem com outros tipos de preconceito que não se relacionam, especificamente, com a discriminação racial.

Por fim, na categoria do **Negacionismo**, os estudantes negam o racismo como ele é, colocando em seu lugar o que entendem como um novo tipo de racismo, aquele de pessoas negras contra pessoas brancas, o Racismo Reverso.

Preconceito entre “raças” tanto “branco” com “preto” e “preto” com “branco”. (Francisco, 15 anos, pardo).

Além da categorização baseada na definição de Racismo, é possível pensar as narrativas de interpretação dos alunos, a partir dos diferentes tipos de constituição de sentido à História, da seguinte maneira:

Interpretação Tradicional: os estudantes interpretam o racismo de forma tradicional quando apresentam narrativas que demonstram pouco ou nenhum aprofundamento quanto à sua definição. Quando há uma definição esta é extremamente simples, sem o estabelecimento de qualquer relação temporal entre o racismo e o presente. O racismo aparece como algo estático. Além disso, negam o racismo e em seu lugar estabelecem um novo tipo de interpretação acerca do preconceito.

Ofensas a etnia de uma pessoa. (Susana, 14 anos, parda).

O ato de discriminar outro pela cor da pele. (Juliane, 14 anos, branca).

Racismo é preconceito contra os negros. (Venâncio, 14 anos, pardo).

Discriminação racial. (Dionísio, 15 anos, pardo).

Interpretação Exemplar: os estudantes apresentam narrativas que interpretam o racismo estabelecendo relação com o passado, pois compreendem que os exemplos de racismo do passado ocorrem da mesma forma no presente.

Preconceito com pessoas de outra cor ou que seja diferente da pessoa que faz racismo. Isso começou na época dos escravos, e ainda existe porque como os negros a maioria são de antedecência de escravos, algumas pessoas ainda acham que estamos naquele tempo por isso elas fazem o racismo. (Graziela, 14 anos, preta).

Interpretação Crítica: os estudantes apresentam narrativas que criticam a naturalização do racismo existente no passado, compreendendo que não pode haver espaço para nenhuma prática neste sentido no presente.

Racismo é preconceito contra a cor da pele, mas somos todos iguais só muda tom de pele que não muda nada. Falam que acabou o racismo hoje em dia mas não acabou ainda, pode ser que tenha diminuído. E racismo é crime. (Manuel, 13 anos, branco).

Interpretação Genética: os estudantes apresentam narrativas que estabelecem relação temporal sobre o racismo, bem como apresentam referenciais culturais e/ou marcadores temporais, demonstrando entender a definição e a historicidade do racismo, compreendendo suas mudanças e permanências ao longo do tempo.

Racismo é como um preconceito na verdade esses dois conceitos andam de mãos dadas, muitos dos nossos preconceitos é baseado no racismo de antigamente como macumba, capoeira, candomblé e tudo isso que hoje no Brasil é preconceito já foi um dos racismos (sofridos) pela cultura Afro. (Emerson, 16 anos, não informou).

4.5.2 – Experiência

A segunda pergunta do questionário diz respeito à competência da experiência, dentro da consciência histórica. A questão feita aos estudantes foi a seguinte: *Você já presenciou ou viveu uma situação de Racismo? Onde você presenciou essa situação (Cotidiano, Escola, Redes Sociais, Mídias)?*

As categorizações desenvolvidas para esta questão se dividem em duas, de acordo com as experiências dos estudantes. A primeira se refere às formas de ocorrência do racismo, ou seja, como acontece, ao passo que a segunda se relaciona aos locais nos quais eles presenciaram ou viveram uma situação de racismo, ou seja, onde ocorre?

Dentro da análise acerca de “Como o Racismo acontece”, tem-se a categoria **Inevitável**. Segundo narrativas deste tipo, todos são racistas ou já foram em algum momento. Portanto, o estudante apresenta uma narrativa pessimista, pois compreende que o racismo é algo intrínseco a todos.

Sim. No cotidiano, na escola, nas redes sociais e nas mídias. Mesmo não querendo, às vezes alguém solta umas frases racistas, às vezes é de propósito e as vezes não, porém todo mundo já foi ou é um pouco racista, mesmo querendo ofender ou não. (Jânio, 14 anos, branco).

Sim, em todos os lugares as pessoas fazem racismo, só é preciso ter uma pessoa de outra cor no mesmo lugar. (Josiane, 14 anos, parda).

Neste mesmo contexto, num segundo grupo de narrativas apresentadas pelo alunado o racismo acontece através de **Ofensas**. Este tipo de narrativa se relaciona com as experiências pessoais dos estudantes, em sua maioria, negros. As ofensas são divididas em dois grupos, as diretas e indiretas, esta última se manifestaria pelas redes sociais por meio de xingamentos, como exemplo citam: *preto, macaco, bandidos, cabelo ruim*.

Já presenciei, como já vivi, sou descendente de africanos, e teve uma vez que tinha um grupo só de pessoas “brancas”, cabelos lisos, etc. Quando eu fui tentar entrar nesse grupo eles me olharam com uma cara feia. Já presenciei vendo gente chamar os negros de macaco, etc. (Mirele, 17 anos, preta).

Em todo lugar nós podemos encontrar o racismo, na escola é muito fácil achar apelidos preconceituosos, brincadeiras de mau-gosto, já vi muito e já passei por isso. Fui chamada de macaca, já ouvi dizer que meu cabelo natural é “ruim”, por isso comecei a alisar bem cedo, aos 8 anos. Nas redes sociais (onde as pessoas compartilham seus pensamentos) já vi também, comentários bem pesados e no dia-a-dia não é difícil encontrar. (Alice, 14 anos, parda).

Sim já vivi e presenciei. Eu já presenciei na escola até comigo mesmo, na internet, mídias, cotidiano. Quando era pequena tinha dificuldade em fazer amizades pois na minha sala não gostavam da minha cor. (Irina, 15 anos, preta).

O racismo acontece também como **Discriminação**, como pode ser observado num dos relatos acima no qual uma aluna negra expõe um caso pessoal no qual foi excluída por um grupo de pessoas brancas.

A Discriminação se relaciona também com a **Violência Física**, pois os estudantes relatam casos pessoais de abuso de autoridade por parte dos policiais. Exemplo disso foi uma situação de enquadro na qual policiais escolheram revistar apenas o aluno negro em meio a um grupo de brancos.

Sim, em um enquadro policial, eu e mais quatro amigos, um era negro, ele foi o único que apanhou (por nada). Quando o policial foi indo embora não parava de xingar, pois estava com muito ódio e o menino não tinha feito nada. (Cristian, 14 anos, pardo).

No tocante a **Relacionamentos Interraciais**, apenas um aluno levantou esta questão. Tal relato se mostrou relevante também pelo fato deste preconceito ter se

estendido para um outro tipo de preconceito, a transfobia. O aluno, através de sua experiência pessoal, levantou questões importantes a respeito da vulnerabilidade ao racismo, por parte das pessoas negras LGBTQI+, que se apresenta de forma muito mais violenta quando um grupo marginalizado pela sociedade se insere em um grupo de indivíduos ainda mais marginalizados, o que acaba sendo um potencializador da violência motivada pelo ódio às minorias.

Presenciei. Cotidiano, em resumo algumas pessoas (não conhecia, eram estranhos) falaram que eu merecia coisa melhor (meu namorado era negro e trans), houve uma transfobia e um racismo naquele momento. (Francisco, 14 anos, branco).

Nas narrativas dos alunos a **Mudança de Comportamento** também aparece como uma forma de ocorrência do racismo. Segundo eles, as pessoas agem de forma diferente quando estão próximas às pessoas negras, pois seguram suas bolsas, escondem os celulares, mudam de lado na calçada ou na rua. Esta ação seria motivada pela construção estereotipada do “preto bandido” no racismo, já discutido anteriormente nesta pesquisa.

Já presenciei. Hoje em dia, algumas pessoas dizem que o racismo acabou, mas não é verdade, basta olharmos em volta, ele está apenas mascarado. Enquanto andamos pelas ruas, podemos perceber que algumas pessoas, só de verem negros seguram a bolsa, escondem o celular, por acharem que “preto é bandido”. (No cotidiano, redes sociais, etc.). (Eloá, 14 anos, branca).

Experiências pessoais e notícias que os estudantes viram nas mídias constituem a segunda categorização das narrativas, relacionadas aos locais nos quais presenciaram ou viveram uma situação de racismo, ou seja, onde acontece.

Entre os locais em que os estudantes mais presenciaram o racismo estão aqueles de uso coletivo público e privados, que foram exemplificados como: colégio/escola; estabelecimentos públicos; shopping e lojas; e os meios de comunicação e interação, no caso, redes sociais; internet; fóruns; *youtube* e *memes*⁴¹. Sobre os casos presenciados nas redes sociais e internet, alguns relatam:

⁴¹ Memes são imagens, vídeos ou gifs que circulam pelas redes sociais após se tornarem virais, ou seja, serem compartilhados e vistos milhões de vezes. Seu conteúdo, geralmente, contém humor

Já presenciei em vários lugares, mas onde eu sempre vejo é nas redes sociais. (Nádia, 14 anos, branca).

Sim, em todos os ambientes, como por exemplo o “coisa de preto” do William Waack (repórter da Globo News), um amigo, certa vez apontou para um macaco no livro didático e disse para uma colega negra “olha aqui você”, dentre outras coisas, em chats (fóruns dos quais sou membro) é visto ligarem a palavra “negro” a “Lukaku”, “cacau”, “Cleiton”, “preto”. (Ruy, 16 anos, branco).

Em uma narrativa parecida, uma aluna aponta não apenas onde o racismo acontece, mas também o porquê de ocorrer nesses lugares.

Sim na rua, escola, lugares públicos, etc. Na internet é aonde mais acontece, pois as pessoas acham que um negro não tem capacidade de vencer na vida. (Marcelle, 15 anos, branca).

Há, também, narrativas que estabelecem uma relação com o passado histórico, compreendendo o racismo como algo que existiu temporalmente, mas que hoje não existe mais, portanto, um negacionismo de sua existência. Apesar da falta de relação com o presente, a aluna possui conhecimento histórico, pois consegue narrar fatos históricos.

Não nunca vi pessoalmente, mas no tempo dos escravos eles sofriam com o racismo por causa da sua cor apanhavam de chicote, tinham que trabalhar e não ganhar apenas a comida e não era de qualidade boa, as mulheres eram usadas como objeto sexual e tinham que cuidar da casa. (Bárbara, 17 anos, parda).

O não uso das redes sociais ou a reprovação do racismo no ambiente familiar dos alunos se coloca, também, como uma forma de negar sua existência, tal qual pode ser observado na narrativa a seguir:

Nunca presenciei uma situação de racismo, pois nunca uso redes sociais e minha família não apoia racismo ou preconceito em si. (Enrico, 14 anos, branco).

O aluno restringe a existência do racismo apenas ao ambiente das redes sociais, portanto se não usá-las não presenciará ou cometerá atos racistas. A

sarcástico e/ou depreciativo, podem ser feitos por qualquer pessoa. Também podem ser considerados como forma uma forma de crítica.

narrativa exclui, assim, todas as outras formas de racismo, bem como os outros ambientes em que ele poderia se desenvolver. Por outro lado, há um aluno que relaciona a incidência do racismo nas redes sociais como algo óbvio.

Sim, fisicamente eu não me lembro de nada, mas infelizmente é óbvio que eu presenciei racismo nas redes sociais. (Domênico, 14 anos, branco).

É importante refletir a este respeito, pois alguns alunos podem entender a existência do racismo de forma óbvia às redes sociais, porém como algo descolado de seu cotidiano prático justamente por pertencerem a uma geração que nasceu com acesso à tecnologia e internet, portanto, não percebendo sua incidência em outros locais do cotidiano, como na própria escola, ou ambiente familiar.

Assim como a definição de racismo pode ser pensada a partir dos diferentes tipos de consciência histórica, é possível pensar nas experiências dos estudantes com relação a ocorrência do racismo da seguinte maneira:

Experiência Tradicional: os estudantes não estabelecem relação temporal na questão do racismo. Demonstram que não presenciaram o preconceito ou conseguiram identificá-lo em suas vivências. Negam a existência do racismo, pois não é uma experiência de sua vida prática. Embora possa definir o conceito ou até dar exemplos que existiram no passado, o racismo é algo descolado de sua realidade no presente.

Não, porque racismo é um tabu na minha casa na minha escola nunca vivi mas só piadas mais não é racismo são amigos com amigos. (Emerson, 16 anos, não informou).

Não nunca vi pessoalmente, mas no tempo dos escravos eles sofriam com o racismo por causa da sua cor apanhavam de chicote, tinham que trabalhar e não ganhar apenas a comida e não era de qualidade boa, as mulheres eram usadas como objeto sexual e tinham que cuidar da casa. (Bárbara, 17 anos, parda).

Há, também, narrativas que apresentam o racismo como algo inerente à sociedade, pois inevitavelmente as pessoas o reproduzirão, portanto, naturalizando essa experiência.

Sim. No cotidiano, na escola, nas redes sociais e nas mídias. Mesmo não querendo, às vezes alguém solta umas frases racistas, às vezes

é de propósito e as vezes não, porém todo mundo já foi ou é um pouco racista, mesmo querendo ofender ou não. (Jânio, 14 anos, branco).

Sim, em todos os lugares as pessoas fazem racismo, só é preciso ter uma pessoa de outra cor no mesmo lugar. (Josiane, 14 anos, parda).

Sim na rua, escola, lugares públicos, etc. Na internet é aonde mais acontece, pois as pessoas acham que um negro não tem capacidade de vencer na vida. (Marcelle, 15 anos, branca).

Experiência Exemplar: os estudantes compreendem que os exemplos do passado são reproduzidos no presente, demonstrando haver permanências das práticas racistas através de diferentes formas de discriminação e violência:

Já presenciei. Hoje em dia, algumas pessoas dizem que o racismo acabou, mas não é verdade, basta olharmos em volta, ele está apenas mascarado. Enquanto andamos pelas ruas, podemos perceber que algumas pessoas, só de verem negros seguram a bolsa, escondem o celular, por acharem que “preto é bandido”. (No cotidiano, redes sociais, etc.). (Eloá, 14 anos, branca).

Sim, em um quadro policial, eu e mais quatro amigos, um era negro, ele foi o único que apanhou (por nada). Quando o policial foi indo embora não parava de xingar, pois estava com muito ódio e o menino não tinha feito nada. (Cristian, 14 anos, pardo).

Experiência Crítico-genética: os estudantes sabem o que é o racismo porque o vivenciaram ou viram acontecer com amigos, e conseguem estabelecer relação das experiências do passado histórico com o presente, problematizando-o e demonstrando como racismo acontece na sociedade.

Já presenciei, como já vivi, sou descendente de africanos, e teve uma vez que tinha um grupo só de pessoas “brancas”, cabelos lisos, etc. Quando eu fui tentar entrar nesse grupo eles me olharam com uma cara feia. Já presenciei vendo gente chamar os negros de macaco, etc. (Mirele, 17 anos, preta).

Em todo lugar nós podemos encontrar o racismo, na escola é muito fácil achar apelidos preconceituosos, brincadeiras de mau-gosto, já vi muito e já passei por isso. Fui chamada de macaca, já ouvi dizer que meu cabelo natural é “ruim”, por isso comecei a alisar bem cedo, aos 8 anos. Nas redes sociais (onde as pessoas compartilham seus pensamentos) já vi também, comentários bem pesados e no dia-a-dia não é difícil encontrar. (Alice, 14 anos, parda).

Sim já vivi e presenciei. Eu já presenciei na escola até comigo mesmo, na internet, mídias, cotidiano. Quando era pequena tinha dificuldade em fazer amizades pois na minha sala não gostavam da minha cor. (Irina, 15 anos, preta).

Sim, em todos os ambientes, como por exemplo o “coisa de preto” do William Waack (repórter da Globo News), um amigo, certa vez apontou para um macaco no livro didático e disse para uma colega negra “olha aqui você”, dentre outras coisas, em chats (fóruns dos quais sou membro) é visto ligarem a palavra “negro” a “Lukaku”, “cacau”, “Cleiton”, “preto”. (Ruy, 16 anos, branco).

4.5.3 – Orientação

A terceira e última pergunta do questionário diz respeito à orientação, também uma das competências da consciência histórica: *Você entende ser importante discutir a temática do racismo na escola? As aulas de História podem auxiliar nessa discussão, de alguma forma? Comente.*

As categorizações originadas desta questão dizem respeito às categorias da própria consciência histórica que objetiva possibilitar o suprimento das carências de orientação da vida cotidiana.

Nesse sentido, nas orientações tradicional e exemplar de racismo não há espaço para o questionamento da ciência histórica, pois nas narrativas os estudantes demonstram não acreditar que as discussões feitas na Escola ou o conteúdo abordado nas aulas de História, possam contribuir para o combate ao racismo. Nessa perspectiva tal discussão se constituiria como perda do tempo que poderia ser utilizado para os conteúdos do currículo. A educação, dentro dessa narrativa, deveria vir de casa, e não uma função a ser desempenhada pela escola. Para estudantes que apresentam a orientação temporal nesta perspectiva o racismo sempre existiu e continuará a existir. Eles não acreditam que os indivíduos racistas possam mudar sua conduta na sociedade.

Esses tipos de orientação relacionam-se, também, ao negacionismo. Os estudantes não acham que a História seja importante para a discussão, pois o falar sobre a questão racial resultaria em mais práticas racistas. Há uma inversão das funções das práticas antirracistas e da própria Ciência da História, vista, neste caso, como uma forma de doutrinação.

Acho que não adianta em nada ter sobre isso na escola porque quem pratica o racismo é ignorante e não importa quantas vezes falar não vai adiantar. (Lorena, 14 anos, amarela).

O racismo sempre vai estar presente, ou no passado ou no agora, a melhor forma de acabar com o racismo é parar de falar sobre isso tem

muitas causas presentes que não consideramos racismo como o dia da Consciência Negra, inclusive esse questionário. (Eva, 14 anos, branca).

Não, você perde tempo de aula com coisas que tinha que aprender em casa. (Joel, 14 anos, branco).

Na *orientação crítica* os alunos consideram importante discutir a respeito da questão racial, pois pode contribuir para a mudança da compreensão acerca do racismo por parte das pessoas que são preconceituosas. Trata-se de uma rejeição à experiência anterior, vinda, até mesmo, do ambiente familiar, com a finalidade de, por meio do conhecimento científico da História, abrir-se a uma nova orientação temporal:

Sim, pois as vezes os próprios familiares do aluno influenciam ele a ser racista como se fosse normal, fosse “bonito” fazer isso. E eu acho que é importante para mostrar que isso é totalmente errado, que não há diferença alguma nas pessoas por ter etnia diferente. (Clarisse, 15 anos, branca).

Sim, eu acho que se as pessoas não tiverem informação, elas vão falar ou praticar o racismo sem nem mesmo saber que estão praticando. (Felícia, 13 anos, parda).

Sim, igual educação sexual, não estará induzindo a tal coisa, e sim evitando tantas coisas horríveis. Pois nós, alunos e até mesmo professores, tendo conhecimento vamos saber respeitar o outro. (Dulce, 14 anos, parda).

Sim. Sim pois as pessoas geralmente tem algumas ideias erradas sobre gente da nossa cor agente sempre escuta “ahh porque preto é ladrão, porque é preta é feia” e falando sobre o assunto podemos mudar as ideias. (Irina, 15 anos, preta).

Por fim, na *orientação genética* os alunos concordam ser função da Escola realizar as discussões acerca do Racismo, e quanto antes se debruçarem sobre essa questão, melhor. A História pode contribuir para que seja possível partir das carências de orientação acerca do Racismo existentes no presente, investigar o passado para compreender suas origens e, assim, interpretá-lo com a finalidade de criar novas expectativas de futuro no qual o preconceito racial não exista.

Sim. As aulas de história servem para nos ajudar a entender situações do presente, e não deixar que cometamos os mesmos erros do passado. Então é extremamente importante que estudemos desde quando isso o sofrimento que os negros foram submetidos, para não fazermos isso novamente. (Alana, 14 anos, branca).

Sim e sim, é importante discutirmos essa temática e as aulas de História auxiliam nessa discussão, racismo é algo sério, os alunos devem ser orientados sobre como proceder quando presenciarem essa situação, e a história nos mostra também o quão importante foram algumas pessoas negras para a história do nosso Brasil. Tivemos heróis negros. Realmente o racismo é algo importante e deve ser discutido. (Rogério, 13 anos, branco).

Sim, pois isso prepara as crianças/adolescentes para a vida. A Colonização e Revoltas relacionadas a este tipo de racismo são muito bem trabalhadas no caso da minha escola. (Enrico, 14 anos, branco).

É importante para evitar futuros racistas na sociedade, se comentarmos bastante sobre isso na escola, talvez no futuro os negros parem de serem vistos como ladrões e tenham mais vagas de emprego, etc. (Luciana, 14 anos, branca).

Sim, pois além de aprendermos que o racismo é errado em casa também é importante aprendermos na escola por ser um dos lugares aonde também (h)á racismo.

Sim, pois na aula de História nós aprendemos que o racismo não é atual e que os “negros” nos ajudaram em muita coisa! (Patrícia, 14 anos, branca).

Sim porque você falando a respeito do racismo e que todos são iguais além da convivência ser melhor um vai respeitar o outro e o mundo se torna melhor ou até mesmo um aluno ve o outro sofrer racismo e avisar a professora. (Lúcia, 17 anos, parda).

Sim, pois com os erros do passado conseguimos consertar os do presente e futuro. (Moisés, 13 anos, branco).

As narrativas demonstram que é possível interpretar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca do racismo, bem como compreender onde localizam e como vivenciam as experiências e, finalmente, refletir a respeito de como, a partir das experiências e interpretações, se orientam temporalmente no presente criando perspectivas de futuro. A História e seu Ensino também auxiliariam no desenvolvimento da empatia e da valorização das Culturas Afro-brasileiras, bem como das personagens negras históricas que desempenharam papel importante para a História e Cultura do país.

Nesse sentido, na sequência será possível observar, por meio de um instrumento de investigação que discute o tema da escravidão e suas consequências para a população negra na sociedade brasileira, em que medida é possível construir conhecimento histórico e o relacioná-lo com a própria vida e com a sociedade na perspectiva de um Ensino de História que promova o desenvolvimento da consciência

histórica acerca do racismo, bem como contribua para a construção de uma educação verdadeiramente democrática e antirracista.

4.6- Análise do Instrumento III – Charge/Tirinha

O terceiro instrumento foi desenvolvido a partir da escolha de uma tirinha do chargista e cartunista Junião. Um breve resumo da vida do autor foi apresentado antes da tirinha para que os estudantes pudessem compreender melhor o contexto de quem a havia produzido.

O objetivo deste instrumento foi verificar em que medida os estudantes conseguiriam construir conhecimento histórico a partir da análise de um instrumento que discuta a questão do preconceito racial relacionando presente e passado. Assim, foi solicitado que interpretassem a tira a partir de seus conhecimentos, das aulas de História e das informações a respeito da vida do autor contidas no instrumento.

Figura 4 – Tirinha

INSTRUMENTO “ Tirinha”

Idade: _____ **Sexo:** () Masculino () Feminino

Cor/Etnia: () preta () parda () branca () indígena () amarela

Junião nasceu em Campinas (SP), cursou a faculdade de Educação Artística na Unesp-Bauru e faz jornalismo ilustrado desde 1994. Foi chargista dos jornais Diário do Povo e Correio Popular (de Campinas) por 11 anos e já colaborou com ilustrações, charges esportivas e políticas, para os principais veículos da imprensa brasileira como Folha de S.Paulo, O Estado de S.Paulo, Veja, o esportivo Lance! e internacionais, como a revista Courier International (França). Como ilustrador atua, também, em sites, aplicativos e no mercado editorial, principalmente em livros infantis e infanto-juvenis. Na imprensa, atualmente, seus trabalhos são publicados nos veículos Ponte Jornalismo e El País Brasil. (Fonte: <http://www.juniao.com.br/bio/>).

Junião é um cartunista negro que retrata em suas tirinhas, de forma crítica, o cotidiano de uma família negra, cuja principal personagem é a avó, Dona Isaura.



QUESTÃO: A partir de seu conhecimento, das aulas de História e das informações acima apresentadas, **INTERPRETE** a tirinha de Junião:

RESPOSTA:

Observação: não é preciso identificar-se com o nome, pois o objetivo da pesquisa é investigar possibilidades de discussão da temática do racismo no espaço escolar, por isso todos os dados são totalmente sigilosos.

Fonte: Dados da autora.

A tira é uma crítica ao 13 de maio de 1888, data da assinatura da Lei Áurea pela Princesa Isabel, que marca a abolição da escravatura no Brasil. Sua escolha se deu, em específico, por tratar-se de um tema curricular e pela abordagem crítica da questão racial feita pelo autor.

A pesquisa foi feita com 83 estudantes das turmas de 9º ano da escola. Devido ao elevado número de narrativas e pela diversidade de interpretações, foram elaboradas quatro categorias de análise constituídas de respostas simples às mais complexas, conforme pode ser observado no quadro a seguir:

Tabela 1 – Categorias de Análise do Terceiro Instrumento

Categorias de Análise	Qtde.	%
Análise simples literal	32	38,5
Análise crítica simples	26	31,3
Análise crítica emergente	14	16,9
Análise crítica elaborada	10	12,0
Não respondeu	01	1,3
Total	83	100

Fonte: Dados da autora.

O objetivo com este instrumento é verificar em que medida os estudantes conseguem construir conhecimento histórico a partir de um instrumento que permitisse discutir a questão racial, por meio de uma fonte, relacionando presente e passado, criando possibilidades de orientação.

Nesse sentido, na **análise simples literal** os estudantes apenas escreveram em suas respostas o mesmo texto contido no diálogo entre as personagens da charge - Dona Isaura e Princesa Isabel. Não há desenvolvimento de uma resposta que se baseie em conteúdos expostos em aula, ou em consideração às informações do

enunciado do instrumento. Os estudantes que expressaram suas narrativas dessa forma não fizeram uma reflexão mais aprofundada, pois ficaram presos ao diálogo das personagens, sem tentativa de nomeá-los:

Os escravos queriam seus direitos pelo tanto de tempo que trabalhou sem receber nada. (Ariana, 17 anos, parda).

Os escravos não tinham os salários e indenizações quando foram libertados. (Giovana, 15 anos, branca).

Ela queria “os anos que os escravos perderam trabalhando” esse tempo todo de graça. (Ivan, 15 anos, preta).

Ela libertou os escravos com a Lei Áurea mas não pagou os escravos pelos anos trabalhados. (Milena, 14 anos, parda).

Eu não me lembro muito bem, mas sei que esses escravos não receberam indenizações e nem os salários de quando eles trabalhavam. (Giulia, 13 anos, branca).

A **análise crítica simples**, por sua vez, é formada por narrativas de estudantes que apresentaram noções históricas pontuais como a tentativa de denominar a personagem da tirinha que assinou a Lei Áurea - a Princesa Isabel - ou, também, que utilizaram as informações contidas no enunciado da tirinha ao chamarem Dona Isaura de avó, por exemplo. Além disso, essas respostas mostram uma aproximação, por parte dos estudantes, da situação demonstrada na tirinha, pois se colocam de forma pessoal, por vezes dando respostas emotivas, demonstrando suas opiniões. Muitas vezes o tom da interpretação tem caráter bastante pessimista, pois apresentam narrativas que estão cristalizadas no tempo, demonstrando não haver expectativa de futuro quanto à questão da reparação histórica para com os descendentes de escravizados. O presente repete o passado.

*O que ela quis dizer que quando libertaram os escravos não queriam dar indenizações pois nem com a libertação dos escravos **o racismo acabou**. (Renato, 14 anos, pardo).*

*O cara assinou a libertação dos escravos **mas não se importou com a educação moradia** e os salários e indenizações. (Gilberto, 14 anos, pardo).*

*Ela libertou os escravos mas **a avó** queria que ela pagasse por todos os trabalhos que os escravos fizeram sem ganhar nada fizeram porque eram obrigados. Trabalharam durante séculos, sofreram muito e no final não ganharam nada. (Thelma, 14 anos, branca).*

*Para eles devolverem o que eles tinham direito dos anos que trabalharam, **mas lógico que não iriam dar.** (Michele, 15 anos, parda).*

*Porque em muitos anos, os negros trabalharam sem receber salários, muitas vezes em situações precárias e **que só a libertação dos escravos não era suficiente.** (Ananda, 14 anos, branca).*

*Quando a Lei Áurea foi assinada os escravos não receberam indenizações e também não receberam salário **ou seja uma pessoa idosa como Dona Isaura ficou sem “rumo”.** (Maria Vitória, 14 anos, branca).*

Assinar a lei Áurea seria bom, porque libertou os escravos, mas não pensaram nas consequências de que seria um prejuízo muito grande para eles: Os escravos iriam pedir os salários de todos os tempos de que eles gastaram para trabalhar. O que isso mostra é que por uma parte, a lei é boa, mas por outro lado não, porque iria dar na mesma: ser escravo e sem dinheiro. (Gisele, 14 anos, amarela).

*Na tirinha mostra a **rainha que libertou os escravos. Dona Isaura após a Rainha** contar, ela pede para receberem dinheiro pelos anos que trabalharam de graça e sem privilégio nenhum. No final, **a Rainha não esperava isso, demonstrando surpresa.** (Antônio, 14 anos).*

Nesta categoria convém mencionar que, embora haja a tentativa de nomeação, algumas poucas narrativas confundiram a personagem histórica presente na tirinha, no caso, a Princesa Isabel, com a Rainha Elizabeth (não foi especificado se Elizabeth I ou II). Isto se deu, provavelmente, pelo fato das rainhas Elizabeth I e II serem muito conhecidas no mundo público, seja por meio de filmes, séries e documentários, seja por conta da Rainha Elizabeth II ainda estar viva e aparecendo com bastante frequência nos veículos de mídia e redes sociais, aos quais os estudantes têm acesso.

Por ser uma das poucas referências de mulheres ocupando um cargo real importante há muito tempo no mundo contemporâneo, acompanhando diferentes gerações, é possível que os estudantes tenham trazido à memória a ideia de que alguma mulher da linhagem real tenha assinado a Lei Áurea, relacionando, assim, com a figura real mais presente em sua memória, no caso a Rainha Elizabeth. Isso não significa que os estudantes não conseguiram interpretar a tirinha, mas que para analisá-la utilizaram o repertório que tinham em sua memória a este respeito. Além disso, tal fato ajuda a compreender de que forma os veículos de mídia e as redes sociais influenciam na formação do pensamento histórico.

*A **Rainha Elizabeth** assinou aboliu a escravidão, porém nenhum deles ganhou nada sobre o tempo que trabalharam. (Rúbia, 14 anos, amarela).*

*Na tirinha a **Princesa Elizabeth** comenta ter assinado a Lei Áurea que proíbe a escravidão e liberta os escravos, mas não faz nada em relação aos séculos de trabalho escravo não remunerado. (Levi, 13 anos, branco).*

*A muito tempo a **Rainha Elizabete** assinou a lei áurea que libertou os escravos, porém ela não indenizou esses sujeitos, o que foi errado, pois eles trabalharam muito e não receberam nenhum salário ou indenização, por isso, eles ficaram sem ter o que fazer. (Hamilton, 13 anos, branco).*

Na **análise crítica emergente** os estudantes apresentaram o conhecimento histórico com mais elementos ao compreenderem, por exemplo, o espaço temporal existente entre a assinatura da Lei e a tirinha, seja localizando no presente a reivindicação de Dona Isaura, seja retomando o passado apresentando informações que trouxeram de seu repertório, abordando a questão da escravatura relacionando-a com outras leis como, por exemplo, a Lei do Sexagenário. Os estudantes narraram o que conseguiram lembrar do período da escravidão no Brasil com alguns aspectos sendo abordados, como a participação dos colonizadores portugueses no processo de tráfico e escravização, e a precariedade das condições de vida e de trabalho:

***Naquela época os escravos eram discriminados pelos povos brancos**, pois então eles tinham que trabalhar muito ou seja (eram escravizados). Pois então tinham que trabalhar muito sem receber nada **então a tira quis dizer que liberaram os escravos, mas agora ela quer a parte dela de ter trabalhado** que ela não recebeu de forma egoísta. (Ulisses, 15 anos, branco).*

***Que quando os Portugueses viriam pra cá obrigavam os escravos a trabalhar muito**, por muitas horas e eles não ganham dinheiro **só ganhava comida que na maioria das vezes a comida estava estragada e ganhar também um pouco de água**. (Benício, 13 anos, branco).*

***E que quando os portugueses chegaram eles trouxeram escravos para trabalhar e davam moradia e comida**. (Fernando, 14 anos, pardo).*

***Que os escravos por muito tempo trabalharam e a lei áurea só é livre a partir dos 60 anos**, então muitas vezes os escravos já estavam mortos e se eles sobreviviam eles não tinham nada para sobreviver então as vezes eles achavam melhor ser escravos. (Arielle, 13 anos, branca).*

Há algumas narrativas que não expressaram uma conclusão de pensamento, mas questionamentos de extrema importância para a compreensão da criticidade e complexidade do pensamento histórico. Nelas os estudantes utilizaram, por exemplo,

metáforas, fazendo comparações na intenção de demonstrar que a libertação foi feita da forma errada, de cima para baixo. Há narrativas que discutem não ser possível integrar os ex-escravizados na sociedade sem haver políticas públicas compensatórias, por parte do Estado, com subsídios e indenizações para reparação mínima do que lhes foi feito. São narrativas carregadas emocionalmente e pessimistas, que continuam a aparecer nesta categoria.

*A **Princesa Isabel** libertou e ou jogou os escravos na civilização, sem dinheiro algum. **É como tirar a peça téttris⁴² ele cair, e depois você querer remontá-lo de cima pra baixo, não tem como sem nenhuma indenização, mais ou menos isso.** (João Carlos, 14 anos, branco).*

***É uma crítica a ‘libertação’ dos escravos, só que de forma que ela crítica essas ações por não haver nenhuma ajuda financeira, ou social do Governo com a libertação dos escravos.** (Juliano, 14 anos, branco).*

*Mesmo tendo abolido a escravidão, **nada iria recuperar a dor dos escravos** que trabalhavam sofrendo e de graça. (Henrique, 15 anos, pardo).*

***Retrata a vida de muitos negros, depois de tanto sofrer e serem usados, maltratados e abusados, eles querem no mínimo que fossem pagos pelos anos de trabalho sem receber e sendo tratados muito mal. Porém nem isso, nenhum deles tiveram.** (Jeniffer, 15 anos, branca).*

***Ela quis dizer que todos esses anos elas não receberam nada para trabalhar só castigo e agora que eles falam que ‘libertou’ os escravos, e todos os anos que eles foram escravizados, que apanharam, que não receberam nada em troca; Eles foram realmente libertados, mais tudo que eles passaram foi em vão?** (Quênia, 14 anos, parda).*

Na última categoria, a **análise crítica elaborada**, os estudantes apresentam uma noção histórica mais complexa. A História serve como orientadora, possibilitando o uso do passado para compreensão do presente e, alguns, ainda apresentam uma perspectivação do futuro, embora pessimista. Há clareza na forma de narrar, bem como uma apresentação de fatos que se interligam no processo histórico traduzido numa conclusão de pensamento.

A Lei Áurea não adiantou muito porque eles foram libertos mas depois eles ficaram desempregados e muitos morreram por causa da fome e

⁴² - O aluno retirou essa metáfora de um jogo chamado Tetris, que consiste em formar linhas com peças diferentes formadas por quadrados iguais. As peças caem de cima para baixo e o jogador precisa ir formando linhas e eliminando-as, para poder ganhar pontos.

outros foram morar nos morros que hoje chamam de favelas. (Ícaro, 14 anos, pardo).

A Lei Áurea foi criada em 1886, para abolir a escravidão, porém os negros libertos não tinham trabalho, dinheiro, moradia, etc. Isso também foi a alma mater da criação de favelas, onde a moradia era complicada e empobrecida, a tirinha fala sobre isso. (José Guilherme, 16 anos, branco).

Nas narrativas expostas acima fica evidente a função orientadora da História, pois os alunos conseguem interpretar o presente ao relacioná-lo com o passado. Nas narrativas de Ícaro e José Guilherme, por exemplo, há uma reflexão sobre a criação das favelas como sendo resultado da falta de indenizações e fornecimento de subsídios básicos para sobrevivência dos ex-escravizados. Aqui é importante ressaltar que esse processo histórico foi abordado nas aulas da professora participante da pesquisa sobre as Revoltas Populares no Brasil, entre elas, a Revolta da Vacina. Nelas a questão da moradia no Rio de Janeiro foi discutida quando foi explicado o processo de higienização da cidade e como as pessoas que moravam no centro da Capital do Brasil, em sua maioria pobres, ex-escravizados e/ou descendentes de ex-escravizados foram expulsas de suas casas, a maioria cortiços, para que a reforma Pereira Passos pudesse continuar. Com isso todas essas pessoas foram morar nos morros, afastadas do Centro da cidade, dando origem às primeiras favelas. Os alunos apresentaram seminários sobre essas revoltas em sala de aula e confeccionaram cartazes.

Depois da Lei Áurea ser feita os brancos (não escravos) não deram um “recomeço” digno para seus ex-escravos, com isso eles ficaram em condições péssimas e alguns dependendo de seu “ex-dono”, até hoje vemos as consequências dessa atitude, ou falta dela. (Alice, 14 anos, parda).

Na narrativa de Alice, pode-se perceber a existência de uma compreensão do processo histórico da abolição da escravidão. Ela compreendeu e explicitou que uma das principais consequências da falta de pagamento de indenizações aos ex-escravizados foi a permanência da condição de escravidão. Ao não terem subsídios necessários para sobrevivência como salários, instrução ou, até mesmo, um pedaço de terra para que pudessem cultivar, esses indivíduos se viram presos

socioeconomicamente à condição análoga à que muitos viveram durante todo o período de sua existência, a escravidão.

Nessa tirinha ele quis retratar que, não adiantava apenas ter libertado eles, já que eram analfabetos, não tinham pra onde ir, não foram indenizados, pois sofreram muito, e o reflexo disso está sendo mostrado hoje, já que os mais pobres são negros; por não terem aprendido a ler, a família foi obrigada a trabalhar usando esforço físico novamente, e recebendo pouco. (Amélia, 14 anos, branca).

Na narrativa de Amélia fica mais clara a função orientadora da História, pois a aluna consegue compreender que as consequências da falta de indenização no processo de abolição da escravidão, a própria escravidão e as condições de vida dadas aos escravizados por centenas de anos foram responsáveis pela maioria da população pobre do Brasil ser composta por negros, assim como os cargos que exigem menos instrução, ou seja, que demandam maior esforço físico serem, em sua maioria, ocupados pela população preta.

O objetivo de verificar em que medida os estudantes conseguiriam construir conhecimento histórico a partir de um instrumento que permitisse discutir a questão racial relacionando presente e passado foi contemplada neste terceiro instrumento. Pode-se denotar, por exemplo, que a maior parte dos estudantes apenas descreveram o que estava exposto na charge, inclusive as expressões das personagens (38,5%). Um segundo grupo, compreendendo um número expressivo (31,3%), conseguiu desenvolver apenas uma crítica simples, demonstrando opinião empática aos problemas da escravidão, porém sem maior aprofundamento histórico. No entanto, apesar de dois terços dos estudantes não terem elaborado narrativas mais complexas, um número expressivo relacionou as informações do enunciado do instrumento à tirinha, bem como a seus conhecimentos prévios e aos conteúdos históricos trabalhados em sala de aula (16,9%), além de outros que elaboraram narrativas que utilizaram esses elementos e ainda promoveram a relação presente-passado acerca da questão da escravidão e, conseqüentemente, do racismo (12%), demonstrando ser possível ao Ensino de História criar caminhos para a construção de consciência histórica a respeito do racismo no mundo contemporâneo.

5. Considerações Finais

Ao longo desta pesquisa, objetivou-se compreender como os alunos e alunas operavam mentalmente o conhecimento histórico acerca do racismo, relacionando-o com consciência histórica à própria vida e ao mundo que os cerca, e se o ensino de História crítico e consciente poderia contribuir para uma educação antirracista e que promoveria novas expectativas de futuro para os estudantes.

Pelos dados expostos na introdução deste trabalho e com outros inúmeros exemplos de casos de racismo acontecendo diariamente no Brasil e no mundo, se faz mais que necessário e urgente, que as pesquisas científicas e acadêmicas se ocupem deste tema, em suas diversas formas, nos mais variados lugares e instituições. Entende, aqui, não ser função única e exclusiva da escola combater o racismo, pois ela tampouco teria poder para sanar, sozinha, este problema da sociedade brasileira. Da mesma forma este trabalho não tem a pretensão de dotar a História e seu ensino da responsabilidade de tratar sozinha das questões étnico-raciais na escola, porém é necessário compreender que é função do Ensino de História promover, estruturalmente, a inclusão das temáticas do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, seja pela existência da importante Lei (10.639/2003), seja, principalmente, pelas carências de orientação de uma sociedade que precisa conscientizar-se a respeito do racismo estrutural nela existente.

A História é fundamental para a compreensão dos processos históricos, sociais, políticos, culturais, religiosos e econômicos que nos trouxeram até o presente. Sem este entendimento não há como combater o racismo, pois para que haja reparação histórica é preciso reconhecer que vivemos em uma sociedade racista, estruturada no racismo, na qual todos são atravessados por este mesmo racismo. Para alcançar os objetivos propostos, promoveu-se a relação entre fundamentos epistemológicos da Didática da História, Etnografia Escolar e Educação Histórica para efetivação das análises, constituindo caráter híbrido à pesquisa. Nesse sentido, três instrumentos foram utilizados para analisar os conhecimentos prévios (I), as funções da consciência histórica (II) e a possibilidade de aprendizagem histórica discutindo escravidão e racismo, relacionando-se presente e passado, por meio da análise de uma fonte (tira/charge) e aulas dirigidas didaticamente pela professora, observadas na etnografia (III).

O caráter não intervencionista adotado na observação etnográfica, possibilitou observar o ambiente escolar de forma mais próxima ao cotidiano real dos estudantes. As discussões que foram surgindo contribuíram para que fosse possível compreender como e o que pensavam sobre o racismo e a importância do papel da História e do Ensino de História na luta antirracista. A escolha da metodologia demonstrou - ao levar o problema do racismo para a sala de aula, aliado à discussão da temática conduzida pela professora -, que um em cada três estudantes demonstraram, de alguma forma, um movimento em direção à construção de uma consciência histórica crítico-genética.

Ao final desta pesquisa foi possível obter algumas conclusões. Concluiu-se que a maior parte das narrativas dos estudantes, dão conta do racismo individual, abordado anteriormente no segundo capítulo desta dissertação, que traz a definição de Silvio Almeida (2019), ou seja, os estudantes têm dificuldade de compreender o racismo como um elemento estrutural e institucional. Embora reconheçam que haja racismo na sociedade e na escola, atribuem a responsabilidade dos atos racistas a indivíduos ou a grupos isolados. Um exemplo desse tipo de concepção do racismo é a frase “somos todos iguais”, que aparece mais de uma vez nas narrativas dos estudantes.

Também pode-se observar que narrativas mais complexas foram apresentadas pelas alunas. As mesmas também são maioria quanto às narrativas que exemplificam casos de pressão estética e situações de racismo sofridas em relação à aparência física, principalmente relacionadas ao cabelo. Embora os resultados obtidos com a pesquisa demonstrem haver número significativo de narrativas crítico-genéticas, nenhuma delas pertence a estudantes negros (pretos e pardos), porém é importante observar que a maioria dos estudantes da escola, e participantes desta pesquisa, são brancos.

Em suma, foi possível concluir que os objetivos propostos por esta pesquisa foram alcançados. Embora, a quantidade de estudantes que apresentou características relacionadas à consciência histórica tradicional-exemplar esteja dentro do esperado, constatou-se que um número expressivo de estudantes demonstrou uma mobilização da consciência histórica crítico-genética, o que foi positivamente surpreendente. Constatou-se, também, que a História pode contribuir para o desenvolvimento de novas expectativas de futuro acerca do problema do racismo, um

futuro onde o racismo não exista e que a população negra seja valorizada, respeitada e que oportunidades iguais de trabalho e educação estejam disponíveis.

Quanto ao papel da História na luta antirracista, compreende-se que a principal contribuição que um Ensino de História crítico e consciente pode trazer está justamente em sua função social, ou seja, na capacidade de dotar de sentido o cotidiano dos estudantes, possibilitando que os mesmos se compreendam enquanto sujeitos participantes da mesma História que aprendem na escola e que, portanto, suas ações podem interferir no curso do tempo e, conseqüentemente, no curso da História. Quando os estudantes narram que o Ensino de História é fundamental para o processo de conscientização e de combate ao racismo, eles compreenderam o papel social da História na luta antirracista, além de manter viva uma memória que não deve ser esquecida, a História atua também no presente ao contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, Márcio M. **“Raça” e Desigualdade: as diversas interpretações sobre o papel da raça na construção da desigualdade social no Brasil.** Tempo da Ciência, Toledo, v. 15, n. 29, pp.115-133, jan./jul., 2008.

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

ALVES, Ronaldo C. **História e vida: o encontro epistemológico entre a Didática da História e a Educação Histórica.** História & Ensino, Londrina, v. 19, n. 1, pp. 49-69, jan./jun., 2013.

_____. **Por um ensino de história com sentido para a vida.** Diálogos (Maringá online), Maringá, v. 19, n. 1, pp. 323-343, jan./abr. 2015.

_____. **Ensino de História e História Pública: conhecimento histórico e seu papel social.** Diálogos, Maringá, v. 22, n. 3, p. 20-31, set./dez., 2018.

_____. **Representações sociais e a construção da consciência histórica.** Curitiba: Ed. CRV, 2018.

_____. **Aprender História com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses.** 2011. 322 f. Tese de Doutorado em Educação - FEUSP, São Paulo, 2011.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar.** São Paulo: Papyrus, 2005a.

BARCA, Isabel; SCHMIDT, Maria A. M. Santos; URBAN, Ana C. **Passados possíveis: a educação histórica em debate.** Ijuí: Ed. Unijui, 2014, pp.21-39.

BARCA, Isabel. **Consciência histórica de jovens: Identidade, Mudança em História e Sentidos para Vida.** Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 9, n. 21, pp.86-107, jan./jun., 2014.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **O preconceito racial em São Paulo.** São Paulo: Publicações Instituto de Administração, 1951.

BLACKBURN, Robin. **A construção do escravismo no Novo Mundo.** Rio de Janeiro: Record, 2003.

BUENO, Belmira O. **Entre a Antropologia e a História: uma perspectiva para a etnografia educacional.** Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n. 2, pp. 471-501, jul./dez., 2007.

BORRIES, Bodo von. Coping with burdening history. In. BJERG, H./ LENZ, C./THORSTENSEN, E. (eds.). **Historicizing the uses of the past. Scandinavian Perspectives on History Culture. Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II.** Bielefeld: Transcript - Verlag für Kommunikation, Kultur und soziale Praxis, 2011.

CAINELLI, Marlene R.; SCHMIDT, Maria A. **Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em educação histórica.** Antíteses, Londrina, v. 5, n. 10, pp. 509-518, jul./dez., 2012.

CAVALLEIRO, Eliane dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 1998. 240 f. Dissertação de Mestrado - FEUSP, São Paulo, 1998.

CERRI, Luis F. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

DIAS, Lucimar R. **Quantos passos já foram dados? A questão da raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003.** In. ROMÃO, Jeruse. (Org.). História da educação dos negros e outras histórias. Brasília: MEC; Secad, pp. 49-62. 2005.

FREDRICKSON. George M. **Racismo, uma breve história.** Porto: Ed. Campo das Letras, 2004.

GARRIDO, Mírian Cristina de M. **Nas constituições dos discursos sobre afro-brasileiros:** uma análise histórica da ação dos militantes negros e dos documentos oficiais voltados a promoção do negro brasileiro (1987-2010). 2017. 310 f. Tese de Doutorado. FCL - UNESP, Assis, 2017.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOLDENBERG, David M. **A maldição de Ham: Raça e escravidão no judaísmo, cristianismo e islamismo primitivos.** Princeton: Princeton University Press, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, pp. 95-108, jan./dez., 2008.

_____. **Movimento Negro e Educação: resignificando e politizando a raça.** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, pp. 727-744, jul./set. 2012.

GUIMARÃES, Antônio S. A. **Entrevista com Carlos Hasenbalg.** Tempo Social, revista de sociologia da USP, São Paulo, v. 18, n. 2, pp. 259-268, novembro, 2006.

_____. **Racismo e Anti-racismo no Brasil.** Novos Estudos CEBRAP, n. 43, novembro, pp. 26-44, 1995.

_____. **Raça e os estudos de relações raciais no Brasil.** Novos Estudos CEBRAP, n. 54, pp.147-156, julho, 1999.

Janeiro: Graal, 1982.

_____. **O conceito de “raça” e o ideário do “branqueamento” no século XIX – Bases ideológicas do racismo brasileiro.** Teoria e Pesquisa, v. 42/43, pp. 63-110, jan./jul., 2003.

_____. **Preconceito de cor e racismo no Brasil.** Revista de Antropologia USP, São Paulo, v. 47, n. 1, 2004.

_____. **Racismo e antirracismo no Brasil.** 3ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2009.

_____. **Classes, raças e democracia.** 2ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2012.

HASENBALG, Carlos. **Discriminações e desigualdades raciais no Brasil.** Rio de

HOFBAUER, Andreas. **Uma história do branqueamento ou o negro em questão.** São Paulo: Unesp, 2006.

IANNI, Octávio. **Florestan Fernandes, sociologia crítica e militante.** 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular. 2004.

LEE, Peter. **Progressão da compreensão dos alunos em História.** In. BARCA, Isabel. *Perspectivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica.* Universidade do Minho, pp. 13-29, 2001.

MACHADO, Dérik B. **Florestan Fernandes: o debate da questão raça e classe revisitado.** 2019. 109 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2019.

MARTINS, Estevão de R. **Cultura, História, Cultura Histórica.** *ArtCultura*, Uberlândia, v. 14, n. 25, pp. 63-82, jul./dez., 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Rio de Janeiro: Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação - PENESB, 2003.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola.** Brasília: MEC, Secad, 2005.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** 5ª ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre**

relações raciais no Brasil. *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, São Paulo, v.19, n. 1, pp.287-308, novembro, 2006.

OLIVEIRA, Amurabi. **Etnografia e pesquisa educacional**: por uma descrição densa da educação. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 17, n. 3, pp. 271-280, set./dez., 2013.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, pp. 07-16, jul./dez., 2006.

_____. **História Viva – Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. (trad.) MARTINS, E. R. Brasília: Editora UnB, 2007.

_____. **Reconstrução do Passado – Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica**. (trad.) MARTINS, E. R. Brasília: Editora UnB, 2007.

_____. **Aprendizagem histórica: fundamentos e pesquisas**. Rüsen, Ingetraud (colab.). (trad.) RAUTMANN, P. H.; PEREIRA, C.C.; MARTINESCHEN, D.; PAULINO, S. Curitiba: Ed. W.A., 2012.

_____. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência**. Trad. MARTINS, E. C. R. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SCHMIDT, Maria A. M. Santos. **Cultura Histórica e Cultura Escolar: diálogos a partir da educação histórica**. *Revista de História*, Goiânia, v. 17, n. 1, pp.91-104, jan./jun., 2012.

_____. **História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização**. *Revista de História da Educação*, Porto Alegre, v. 16, n. 37, pp. 73 – 91, mai./ago. 2012.

_____. **Aprendizagem da “burdening History”:
desafios para a educação histórica.** Caicó, Natal, v. 16, n. 36, pp. 10-26, jan./jul.
2015. Dossiê Ensino de História.

SCHWARCZ, Lília M. **Espetáculo da miscigenação.** Estudos Avançados, São
Paulo, v. 8, n. 20, pp. 137-152, abril, 1994.

_____. **O espetáculo das raças.** São Paulo: Companhia das Letras,
1993.

SCHWARCZ, Lília M. QUEIROZ, Renato S (org.). **Raça e Diversidade.** São Paulo:
Edusp/ Estação Ciência, 1996.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no
Brasil.** Educação, Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), pp. 489-506, set./dez. 2007.

_____. **Educação das Relações Étnico-Raciais nas
instituições escolares.** Educar em Revista, Curitiba, v. 34, n. 69, pp. 123-150,
maio/jun. 2018.

TALAMONI, Ana C. B. O programa da descrição densa. *In: Os nervos e os ossos
do ofício: uma análise etnológica da aula de Anatomia.* São Paulo: Ed. Unesp, pp.
53-66, 2014.

ANEXOS

ANEXO I - Questionário**INSTRUMENTO - Questionário**

Idade: _____ **Sexo:** () Masculino () Feminino

Cor/Etnia: () preta () parda () branca () indígena () amarela

1. O que é Racismo?

2. Você já presenciou ou viveu uma situação de Racismo? Onde você presenciou essa situação (Cotidiano, Escola, Redes Sociais, Mídias)?

3. Você entende ser importante discutir a temática do racismo na escola? As aulas de História podem auxiliar nessa discussão, de alguma forma? Comente.

Observação: não é preciso identificar-se com o nome, pois o objetivo da pesquisa é investigar possibilidades de discussão da temática do racismo no espaço escolar, por isso todos os dados são totalmente sigilosos.

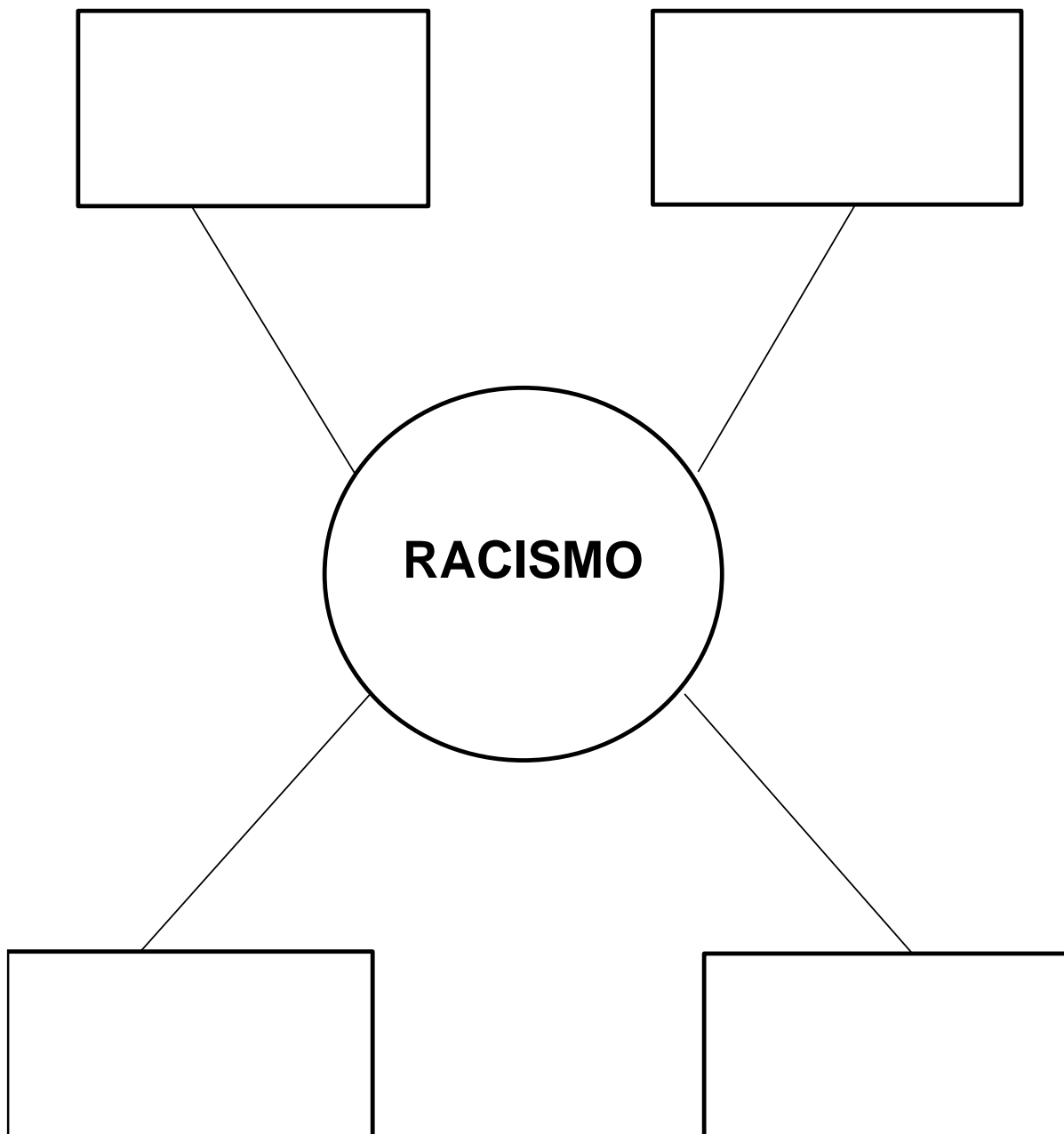
ANEXO II – Tempestade de Ideias

Instrumento “Tempestade de Ideias”

Idade: _____ **Sexo:** () Masculino () Feminino

Cor/Etnia: () preta () parda () branca () indígena () amarela

Tempestade de Ideias: Escreva quatro palavras, uma em cada retângulo, que se relacionam com a palavra “Racismo” inscrita no centro do círculo.



Observação: não é preciso identificar-se com o nome, pois o objetivo da pesquisa é investigar possibilidades de discussão da temática do racismo no espaço escolar, por isso todos os dados são totalmente sigilosos.

ANEXO III – Tirinha/Charge

INSTRUMENTO “Tirinha”

Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino

Cor/Etnia: () preta () parda () branca () indígena () amarela

Junião nasceu em Campinas (SP) em (ano), cursou a faculdade de Educação Artística na Unesp-Bauru e faz jornalismo ilustrado desde 1994. Foi chargista dos jornais Diário do Povo e Correio Popular (de Campinas) por 11 anos e já colaborou com ilustrações, charges esportivas e políticas, para os principais veículos da imprensa brasileira como Folha de S.Paulo, O Estado de S.Paulo, Veja, o esportivo Lance! e internacionais, como a revista Courrier International (França). Como ilustrador atua, também, em sites, aplicativos e no mercado editorial, principalmente em livros infantis e infanto-juvenis. Na imprensa, atualmente, seus trabalhos são publicados nos veículos Ponte Jornalismo e El País Brasil. (Fonte: <http://www.juniao.com.br/bio/>).

Junião é um cartunista negro que retrata em suas tirinhas, de forma crítica, o cotidiano de uma



família negra, cuja principal personagem é a avó, Dona Isaura.

QUESTÃO: A partir de seu conhecimento, das aulas de História e das informações acima apresentadas, **INTERPRETE** a tirinha de Junião:

RESPOSTA:

Observação: não é preciso identificar-se com o nome, pois o objetivo da pesquisa é investigar possibilidades de discussão da temática do racismo no espaço escolar, por isso todos os dados são totalmente sigilosos.