

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
DIRETORIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E INOVAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

JULLIANA TENÓRIO FAUSTO DE ARAÚJO

Ensino de Sociologia e autopercepção racial: um estudo de caso

RECIFE

2020

JULLIANA TENÓRIO FAUSTO DE ARAÚJO

Ensino de Sociologia e autopercepção racial: um estudo de caso

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional da Fundação Joaquim Nabuco como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientador(a): Cíbele Barbosa da Silva Andrade

RECIFE

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Fundação Joaquim Nabuco - Biblioteca)

A633e Araujo, Julliana Fausto de

Ensino de sociologia e autopercepção racial: um estudo de caso/Julliana Tenório Fausto de Araújo. Recife: O Autor, 2020.

p. il.: 89

Orientador: Profa. Dra. Cibele Barbosa da Silva Andrade

Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional - ProfSocio, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2020.

Inclui bibliografia

1. Educação. 2. Sociologia. 3. Questão Racial. I. Andrade, Cibele Barbosa da Silva, orient. II. Título

CDU: 37:316:572.9

FOLHA DE APROVAÇÃO

Julliana Tenório Fausto de Araújo

Ensino de Sociologia e autopercepção racial: um estudo de caso

Trabalho aprovado em 25 de junho de 2020 em banca online.

BANCA EXAMINADORA COM PARTICIPAÇÃO A DISTÂNCIA

Cibele Barbosa da Silva Andrade

Orientador(a)/ Examinador Interno – ProfSocio/ Fundaj

Ana de Sousa Abranches

Examinador Interno – ProfSocio/Fundaj

Moises de Melo Santana

Examinador Externo - UFRPE

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, que possibilitou todo meu crescimento como ser participante desse Universo.

Aos professores da FUNDAJ pela dedicação ao programa que beneficia professores da rede básica.

À minha orientadora Cibele pelos conselhos e orientações fundamentais.

À minha companheira Débora, que deu suporte e com muito amor, apoiou e esteve presente nessa fase árdua da construção desse trabalho.

EPÍGRAFE

“Numa sociedade racista, não basta não ser racista. É preciso ser antirracista.”

Angela Davis

RESUMO

O presente trabalho surge a partir de experiência vivenciada no âmbito da secretaria da Escola Jerônimo Albuquerque em Olinda-PE. A hesitação gerada após a pergunta do questionário de matrícula referente à cor do entrevistado gerou inquietação nos direcionando a uma pesquisa de cunho sociológico e histórico a respeito da temática racial. Nos propomos a averiguar de que maneira o ensino de sociologia atua ou contribui para processos de subjetivação e formulação de identidades étnico-raciais entre estudantes de nível médio da Escola Jerônimo Albuquerque. Realizamos um Estudo de Caso único na referida Escola e aplicamos questionários aos alunos do ensino médio, além de um Grupo Focal e observação da Semana da Consciência Negra. À luz de teóricos citados no texto pudemos fazer algumas inferências. O número de autodeclarados pretos vem crescendo de forma significativa a nível nacional, tal fato foi verificado também na nossa análise de dados, mantendo-se o número de pardos como mais elevado, fator esse que também reflete uma indicativa nacional. A respeito do Ensino de Sociologia e da autopercepção de cor percebemos que, pela previsão de conteúdos inseridos no currículo da disciplina, faz-se necessário a consideração da pequena carga horária que a mesma possui no Ensino Médio, em detrimento da disciplina de História, por exemplo, que, com carga horária maior, apresenta maiores possibilidades para abordagem da temática, isso também é sentido no conteúdo curricular das disciplinas. Por outro lado, é notável a força que a mídia (televisiva ou internet) possui para a quebra do padrão hegemônico de beleza europeu, o que pudemos notar na nossa pesquisa de campo, levando-nos a crer que, devido à forte influência midiática e baixa carga horária da disciplina no Ensino médio, assim como a previsão conteudista da temática racial, o sentimento de pertença é sentido, de forma mais expressiva, exteriormente à escola. Percebemos também a contribuição que a disciplina de Sociologia exerce no quesito de luta prática e política no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Autopercepção racial. Ensino de Sociologia. Influência midiática. Questão racial. Semana da Consciência Negra.

ABSTRACT

The present work arises from an experience lived within the scope of the Jerônimo Albuquerque School secretariat in Olinda-PE. The hesitation generated after the questionnaire on the registration questionnaire regarding the color of the interviewee generated concern, directing us to a sociological and historical research on the racial theme. We propose to find out how the teaching of sociology acts or contributes to processes of subjectivation and formulation of ethnic-racial identities among high school students at the Jerônimo Albuquerque School. We carried out a unique Case Study at that School and applied questionnaires to high school students, in addition to a Focus Group and observation of Black Awareness Week. In the light of theorists cited in the text, we were able to make some inferences. The number of self-declared blacks has been growing significantly at national level, this fact was also verified in our data analysis, keeping the number of browns as higher, a factor that also reflects a national indicator. Regarding the teaching of Sociology and self-perception of color, we realized that, due to the content contained in the curriculum of the discipline, it is necessary to consider the small workload that it has in high school, to the detriment of the discipline of History, for example. example, which, with a longer workload, presents greater possibilities for approaching the theme, this is also felt in the curricular content of the subjects. On the other hand, the force that the media (television or internet) has for breaking the hegemonic pattern of European beauty is notable, which we could see in our field research, leading us to believe that, due to the strong media influence and low workload of the discipline in high school, as well as the content prediction of the racial theme, the feeling of belonging is felt, in a more expressive way, outside the school. We also perceive the contribution that the discipline of Sociology exerts in the matter of practical and political struggle in school daily life.

Keywords: Racial self-perception. Sociology teaching. Media influence. Racial issue. Black Awareness Week.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SIEPE – Sistema de Informações da Educação de Pernambuco

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

SNJ – Secretaria Nacional de Juventude

CONJUPE – Conselho Nacional da Juventude

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação ciência e Cultura

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

ABECS – Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Economicos

MNU – Movimento Negro Unificado

PCN – Parametros Curriculares Nacionais

OCN – Orientações Curriculares Nacionais

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCE – Parâmetros Curriculares Estaduais

PNLD – Programa nacional do Livro Didático

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1 – PNAD contínua Análise comparativa de rendimento por cor em cinco anos (2012 – 2016) nos últimos quadrimestres	22
Imagem 1 – Mapa Europa-Rainha de 1581	30
Gráfico 2 – Dados de raça e etnia na escola analisada, 2020	58
Gráfico 3 - Infográfico baseado na PNAD Contínua do IBGE, 2019	60
Gráfico 4 – Mulheres do questionário que alterariam sua cor	63
Gráfico 5 - Homens que alterariam sua cor	64
Imagem 2 – Quadro A redenção de Cam	70

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 e 2 – Registro de conteúdos e planejamentos (Novembro/2019)	46
Tabela 3 – Quadro de nomeação de cores a personagens	71
Tabela 4 - Quadro de atribuição de cores a personagens	72

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
Algumas notas sobre a pesquisa	19
CAPÍTULO 1: A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA COR.....	21
1.1 Para falar de raça	23
1.2 Políticas de branqueamento	25
1.3 Preconceito de cor e de marca: raça como discurso social	30
1.4 Autopercepção racial e Juventude	34
CAPÍTULO 2: TEMÁTICA RACIAL E ENSINO DE SOCIOLOGIA	40
2.1 A Temática racial nos PCN's	42
2.2 A temática racial em um Livro Didático	47
2.3 Caminhos do ensino de Sociologia na educação étnico-racial	50
CAPÍTULO 3: COREPERCEPÇÃO RACIAL NA ESCOLA JERONIMO	
ALBUQUERQUE.....	53
3.1 Questionários	56
3.2 Semana da Consciência negra	61
3.3 Grupo Focal	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
ANEXOS	87

- Qual a sua cor?
- **Moreno. Preto, pardo... sei lá...moreno, negro.. .bota moreno mesmo.**

Diálogo na secretaria, no ato da matrícula na escola. (17/01/2020)

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho surge a partir de experiência vivenciada no âmbito da secretaria da Escola Jerônimo Albuquerque¹, na cidade de Olinda-PE. Observando o preenchimento de um formulário específico fornecido pelo Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE) realizado no ato da matrícula pelos funcionários da escola, notamos que há espaços dedicados à escolha da raça/cor do aluno (a), em que constam as seguintes opções: “Amarelo”, “Branco”, “Índio”, “Não declarado”, “Negro”, “Pardo”. Deixando de lado os casos em que corriqueiramente os funcionários negligenciam a pergunta “Qual é a sua cor?”, deixando o campo como: “Não declarado”, é perceptível a hesitação do perguntado diante do questionamento feito: “Qual a sua cor?” ou “Qual a cor do seu filho?” (neste último quando o questionado é familiar responsável pelo aluno). O aluno (a) ou responsável, após vacilar diante a pergunta, afirma então: “pardo”, ou ainda, “ele (a) é moreninho (a)”. A hesitação anterior à resposta nos intriga e direciona para uma pesquisa de cunho sociológico e histórico, que envolve a temática racial.

No histórico dos Censos demográficos, como aponta Petrucelli (2013) é possível perceber como o sistema de classificação do IBGE alterou a sua forma de atuação de acordo com o contexto histórico-social que se apresentava, até que chegasse ao ano 2000 com as cinco categorias e a orientação quanto à autoatribuição ² da cor no momento da pergunta. Temos que, a lógica, como nos fala Petruccelli (2013), é a de que toda percepção é uma percepção informada.

Porque toda percepção é uma percepção orientada e informada, o que uma pessoa vê, enxerga e integra como figura perceptiva, por exemplo, não é, simplesmente, a imagem óptica que se forma na retina, mas o produto de uma seleção dos componentes desta a partir de um arcabouço mental configurado pelos seus conhecimentos, suas ideias, sua ideologia, crenças, conceitos e, fundamentalmente, seus preconceitos.(PETRUCCELLI, 2013, p.21)

¹ Houve prévia autorização para uso do nome da Escola neste trabalho.

² O (a) próprio (a) entrevistado (a) atribui a si uma cor.

O sistema de classificação utilizado no formulário mencionado da Escola Pública em questão, o SIEPE, assemelha-se ao que é utilizado pelo IBGE, que possui cinco categorias: Branco, Preto, Pardo, Amarelo, Indígena. Portanto, com exceção dos itens “Negro” e “Não declarado”, presentes no questionário do programa SIEPE do Governo do Estado, todos os outros itens mantêm relação com o sistema que o IBGE utiliza. A identificação racial da qual faz uso o IBGE geralmente utiliza a autoidentificação (a própria pessoa se autodenomina) e a Heteroidentificação (outro a identifica) durante as pesquisas de abordagens a entrevistados. De modo geral, em cadastros onde o interessado é o responsável pelo fornecimento dos dados, a variável “raça” é determinada via autoatribuição, o que também se aplica ao questionário aqui mencionado do SIEPE. Também deveremos levar em consideração que, apesar dessa pertença não ser aferida apenas pela autoatribuição (mesmo havendo recomendações internacionais para este tipo de classificação de cor/raça), aqui nesta pesquisa será este tipo de abordagem que analisaremos, tendo em vista o grau de importância para os sujeitos que a autopercepção racial pode vir a ter em um contexto escolar.

O ensino de Sociologia vem se firmando como campo de estudo da Sociologia apenas recentemente, quando a conjuntura do campo educacional mudou com a aprovação em 2008 das disciplinas Sociologia e Filosofia, tornando-as obrigatórias no Ensino Médio, através da Lei 11.684. Apesar da medida, o espaço de tempo de dez anos ainda não foi suficiente para se construir e consolidar a disciplina nos currículos escolares da rede básica. Ainda há muita discussão em torno de questões básicas como planejamento, seleção de conteúdos, avaliação da aprendizagem, etc. que não estão no rol de debates de disciplinas já consolidadas como a matemática ou Ciências, por exemplo. É perceptível que mais produção acadêmica se faz necessária para florescimento da Sociologia na rede básica de ensino, já que a mesma esteve, durante um bom tempo, enfrentando percalços para se estabelecer no currículo do Ensino Médio.

Oliveira (2016) observa que há um desafio colocado para a disciplina de Sociologia que é a construção de um conhecimento escolar da mesma, pensar sobre as práticas de ensino, colocando a realidade socioeconômica e cultural do ambiente escolar e do projeto pedagógico para a escola em particular. Devido à intermitência nos currículos escolares a disciplina segue ainda em uma fase de construção de identidade com prováveis lacunas pedagógicas a serem preenchidas.

É preciso observar que dentre as dificuldades que giram em torno dessa disciplina, o professor e a prática docente aparecem como uma luz de crescimento. Oliveira (2016) chama atenção para o fato de que os professores não atuam como agentes passivos, mas sim ativos e produtores de saberes, assim como os alunos em uma perspectiva metodológica ativa aprendem e ensinam em suas práticas de sala de aula, fazendo com que o ato de educar seja visto como um sistema complexo a partir do qual são produzidas práticas e modelos de racionalidade para a vida social.

Nesta pesquisa nos propomos a observar como os jovens da Escola Jerônimo Albuquerque elaboram suas percepções acerca da cor a partir dos conteúdos trabalhados no currículo de sociologia da referida escola, ambiente de trabalho da pesquisadora, além de local com variedade de pensamentos e identidades que naquele espaço começam a ganhar corpo. Concordamos com Mannheim (1961), que afirma que a juventude é um importante “*agente revitalizador*” da sociedade, “viverá os novos valores que os velhos professam somente em teoria” e, que é importante, “Compreendermos a juventude levando em consideração o contexto histórico, político e social no qual ela está inserida e de percebermos a relação entre juventude e sociedade em termos de reciprocidade” (MANNHEIM, 1961, p.36 Apud Weller, 2007, p. 13).

A juventude, além de agente de mudança, como destaca Mannheim (1961), é momento que identidades são afirmadas e confirmadas, e há acordo nessa afirmação em Trancoso e Oliveira (2014) que consideram ser esta fase permeada de “um processo identitário que passa por resultados advindos de uma experiência histórica, um movimento de síntese, que demonstra uma maneira de estar no mundo”. (Trancoso e Oliveira, 2014, p.267). O jovem negro já é submetido a um sistema de desigualdade racial, principalmente no que tange à educação e segurança. De acordo com Moraes e Ramos (2013), trata-se de parcela da sociedade que está emergente, ainda não se estabeleceu por completo na esfera pública. A partir de 2005 com a Criação da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e Conselho Nacional da Juventude (CONJUPE) é que se iniciam as políticas públicas para estes atores sociais submetidos a desigualdades raciais.

A questão racial temos visto de forma mais freqüente nas produções brasileiras a partir de 1985, como aponta Schwarcz (1999), marcando presença nos Congressos, Debates e Conferências. Não deixemos de lembrar também que na década de 1950, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a educação, Ciência e Cultura),

patrocinou estudos e pesquisas sobre as relações raciais no Brasil, um projeto advindo do impacto do racismo causado no pós-guerra. Esses estudos iniciaram um movimento de aumento no número de pesquisas e debates com a temática racial. Schwarcz (1999) observa também que o objeto de estudo "negro" estava entre nós, antes mesmo do século XX, porém esses primeiros estudos eram realizados sob uma prerrogativa na qual as diferenças biológicas serviam para justificar hierarquizações e desigualdades sociais. Alguma mudança inicia-se com os estudos culturalistas dos anos 1930, que rompiam com o modelo biologizante anterior, porém encaravam as relações entre negros e brancos de forma romanceada e suavizada, como se pode observar na obra de Gilberto Freyre na década de 1930, entre os anos 1940 e 50 o Mito da Democracia racial começa a ser contestado com os trabalhos de Donald Pierson, Florestan Fernandes, Otávio Ianni e outros intelectuais.

Nos anos 1980, conforme observa Lilia Schwarcz (1999) em dados do IBGE de 1988 e na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), ainda havia tendência a certo clareamento da população, tendo em vista que, dos 141 milhões de brasileiros perguntados sobre o quesito cor, as respostas obtidas ficaram da seguinte forma: 55,5% indicaram a cor branca, 5,4% pretos, 38,6% pardos e amarelos 0,5%. A autora chama atenção para o que ela intitula como “pardização” da sociedade, analisando estudos demográficos que apontam para uma redução da população negra, uma lenta diminuição da população branca e um aumento considerável no número dos que se declaram pardos.

A temática racial compreende um assunto a ser abordado e discutido durante todo o ano letivo, contudo, por diversas razões, inclusive de ordem estrutural, a temática fica relegada a poucas páginas dos livros didáticos e mencionada apenas no mês da consciência negra. Há diversas outras dificuldades, como nos fala Coelho e Coelho (2013) em trabalho que analisa os conteúdos étnico-raciais trabalhados na educação. Os autores observam que apesar da boa intenção do corpo pedagógico escolar e estudantes em seis escolas analisadas, há muito improvisado e boa intenção que superam o investimento em pesquisa e formação continuada para o enfrentamento da questão. Coelho e Coelho (2013) afirmam que

Ainda que o discurso dos agentes escolares delegue a toda a comunidade escolar a autoria e a condução dos projetos **[educativos]**, a pesquisa evidencia o quanto eles são

dependentes da participação de um grupo reduzido de professores: os docentes das disciplinas História, Língua Portuguesa e Artes. Os demais professores participam da execução das atividades, especialmente ao longo da Semana da Consciência Negra.[...] As atividades desenvolvidas nas diversas escolas culminam, sempre, em um simulacro das Feiras de Ciências. A temática é trabalhada de várias formas e apresentada à comunidade escolar e à comunidade envolvente em um evento específico. Nele, os alunos são os protagonistas dos processos de elaboração e de apresentação. (COELHO e COELHO, 2013, p.74)³

O formato observado acima se repete em diversas unidades escolares, em diversos projetos educativos que almejam trabalhar a temática racial, que deveria ser considerado assunto peculiar ministrado durante todo o ano letivo no Ensino Médio, principalmente após a Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que inclui na Rede de Ensino da Educação Básica no país a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira. A lei, que modifica a Lei de Diretrizes e bases da Educação (LDB 9394 de 1996), aparece ainda de forma tímida nos currículos das diversas disciplinas do Ensino Médio e nos livros Didáticos de uso dos alunos. A alteração determina que

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil."

Fica claro que na sala de aula há que se resgatar a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora dessa sociedade, na qual os negros são sujeito históricos, deve-se valorizar a existência de intelectuais negros brasileiros, assim como a cultura negra no Brasil (música, culinária, dança, língua) e as suas expressividades religiosas de matrizes africanas.

Compreender a autopercepção de cor na Escola Pública e como os discentes consideram o tratamento da temática racial nas aulas de sociologia pode trazer luz aos estudos sobre classificação e pertencimento Étnico-Racial, além de difundir reflexões a respeito do tabu que gira em torno da cor da pele, omitindo casos de racismo escolar e discriminação.

³ COELHO, Wilma de Nazaré Baia e COELHO, Mauro Cezar. **Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n.47, p.67-84. Jan/mar 2013, Editora UFPR. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/er/n47/06.pdf> (acesso em 14/05/2020)

Devido a tantos percalços que a cor negra enfrentou e enfrenta no cotidiano, este trabalho se justifica pela necessidade de diagnósticos e estudos que fortaleçam o reconhecimento e a representatividade do negro na sociedade. Acreditamos que a autopercepção racial, guiada pela apropriação de conceitos identitários a revisão de um ideal há muito clamado: o ideal da brancura.

O presente trabalho também se configura como um sopro para o ensino de Sociologia, tendo em vista que nosso objeto de estudo anda ameaçado pela recente aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela Reforma do Ensino Médio. Em abril de 2018 a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) emitiu nota pública em seu site relatando pesar diante da proposta (hoje já aprovada) da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prioriza o ensino de Português e Matemática em detrimento de todas as outras disciplinas que se encontram no que o texto intitula como “itinerários formativos”, não deixando às claras quais as disciplinas os alunos terão direito a cursar, nem os créditos e muito menos em quais dos três anos do Ensino Médio as mesmas serão cursadas.

O texto, uma verdadeira incógnita para a construção do jovem de que nos fala Florestan Fernandes, causa sérios entraves no que tange ao estabelecimento da disciplina Sociologia no currículo escolar.

Florestan Fernandes (1954) acreditava que o ensino de sociologia no nível médio seria uma maneira mais construtiva de divulgar os conhecimentos sociológicos e o meio ideal para atingir as funções que a ciência precisa desempenhar na educação dos jovens na vida moderna. O autor defende a ideia de que o ensino de ciências sociais no âmbito do Ensino Médio é capaz de orientar o comportamento humano, aumentando sua eficiência em compreender racionalmente relações entre meio e fim em qualquer setor da vida social.

Buscar o entendimento sobre os processos de subjetivação que envolvem a autopercepção de cor, e perceber como o ensino de sociologia está lidando com a questão racial, ou como ela tem ajudado os alunos a vivenciar esta temática é o que movimenta esse trabalho. Considerando o fato de que assumir-se Negro constitui momento de afirmação de Identidade e, que deste ato emana poder, pode-se questionar como o ensino de Sociologia pode contribuir para conscientizar os Jovens do Ensino Médio sobre a importância da autoidentificação da cor?

1.1 Algumas notas sobre a pesquisa

O recorte desta pesquisa é a Escola Estadual Jerônimo Albuquerque, situada no município de Olinda no bairro de Rio Doce, Região Metropolitana de Recife, capital do Estado de Pernambuco. A escola em questão conta com um total de 788 alunos e 33 docentes⁴ envolvidos em atividades pedagógicas de sala de aula, dos quais três ministram aulas de sociologia nas turmas de Ensino Médio. O modelo de funcionamento da escola em questão é o “Regular”, cujo funcionamento é de quatro horas em cada um dos três turnos: manhã, tarde e noite.

Esta dissertação abordará esta temática dividida em três capítulos. No primeiro, intitulado A Construção Social da Cor, discutiremos a terminologia raça e as políticas de branqueamento, falaremos a respeito da mestiçagem e ascensão social, as diferenças entre preconceito de cor e de marca, finalizando com curta discussão a respeito da autopercepção racial; No segundo capítulo, lançamos olhar sobre a temática racial e o ensino de sociologia, analisando os currículos de História e Sociologia, o livro didático em uso na Unidade Escolar, a fim de compreender como a disciplina se posiciona neste ambiente, além de tecer alguns comentários sobre a juventude e os caminhos percorridos pela disciplina. Deixamos para o terceiro e último capítulo a observação e análise dos resultados da pesquisa de campo, que envolverá a Semana da Consciência Negra no mês de novembro na escola em análise, cruzando os dados estatísticos obtidos com as respostas ao questionário⁵, à luz da teoria que nos orienta nessa dissertação.

Para alcançar o objetivo que nos motivou a realizar esta pesquisa, decidimos atuar através do método estudo de caso único e aplicação de questionários aos estudantes. O estudo de caso único, de acordo com Gil (2010), compreende um método que se refere a um único grupo ou organização que conheceremos profundamente. Segundo o autor, o método selecionado explora situações da vida real, preserva o caráter unitário do objeto estudado e nos permite formular ou desenvolver teorias (GIL, 2010, p.38).

A metodologia de trabalho adotada, estudo de caso único, sugere fazer observações, entrevistas individuais com professores e estudantes e análise documentais, numa tentativa de esgotar todas as possibilidades de captação de dados,

⁴ Dados obtidos em agosto/2019 no SIEPE (Sistema de Informação dos Estudantes de Pernambuco).

⁵ Neste trabalho houve consentimento dos participantes da pesquisa, que assinaram termo de Livre Consentimento para responder as questões propostas no nosso questionário. Assim como houve concordância da equipe gestora da devida Escola em revelar o nome da mesma e dados obtidos na pesquisa de campo.

visando maior possibilidade de sucesso na investigação, além do uso de questionários (FREITAS e JABBOUR, 2011). Contudo, na nossa pesquisa, nos deparamos com alguns percalços que nos impeliu a reduzir a forma de inserção no campo de pesquisa, empecilhos esses descritos no terceiro capítulo desta dissertação de forma mais detalhada. A escolha pelo caso único foi pautada pelo fato do objetivo possuir um tom revelador, ou mesmo inacessível diante do problema que tínhamos pela frente.

Casos únicos: são válidos e decisivos para testar a teoria, quando é raro ou extremo; quando é representativo ou típico, ou seja, se assemelha a muitos outros casos; quando é revelador, ou seja, quando o fenômeno é inacessível; e longitudinal, em que se estuda o caso único em momentos distintos no tempo (FREITAS e JABBOUR, 2011, p.13).

O uso do questionário se justificou tendo por base os autores Chaer, Diniz e Ribeiro (2011), que afirmam ser o mesmo uma técnica viável a ser empregada quando os objetos de pesquisa são questões empíricas que envolvem opinião ou percepção dos pesquisados. Cientes de que o objeto de pesquisa aqui referido indicava um olhar mais subjetivo, e cientes das complexidades que atingem as investigações de cunho social é que aqui a abordagem que utilizamos foi o método qualitativo. Nos apoiando em Gaskell e Bauer (2002), entendemos ser esse o melhor método a ser adotado quando há uma investigação empírica, que exige: *[...] a observação sistemática dos acontecimentos; inferir os sentidos desses acontecimentos das auto-observações dos atores e dos espectadores[...]* (GASKELL e BAUER, 2002, p. 18-19).

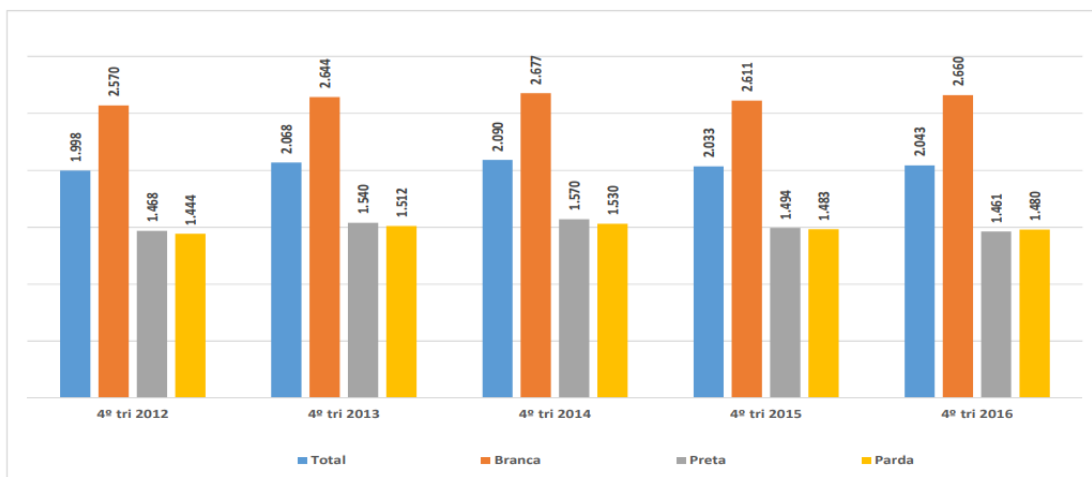
... No desembarque do Aeroporto de Brasília – DF
Candidato a vice presidente na Chapa de Jair Bolsonaro,
General Hamilton Mourão - “Gente, deixa eu ir lá que meus filhos estão me esperando”.
“Olha lá, meu neto é um cara bonito. Viram ali? Branqueamento da raça”.
6 de Outubro de 2018

CAPÍTULO 1: A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA COR

Uma recente pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, a PNAD Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio), reportou que entre os anos de 2012 a 2016 foi possível observar que o rendimento médio habitualmente recebido por pardos e pretos, correspondia, respectivamente a 55,6% e 54,9% dos brancos⁶. A pesquisa foi divulgada através do canal G1⁷ e constata a disparidade entre negros e brancos no país em apenas um aspecto: o rendimento médio que é recebido por trabalhadores em um espaço de quatro anos. Analisando a tabela disposta no site (gráfico 1), nota-se a ínfima (para não dizer nenhuma) evolução desse quadro, observando o aumento no salário dos que se declaram pretos, mas também dos brancos, sempre mantendo uma disparidade, com relação à cor, na diferença entre o que cada grupo recebe por sua força de trabalho.

⁶ Pesquisa disponível no endereço: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?edicao=26461&t=downloads> (acesso em 06/01/2020)

⁷ Notícia disponível do endereço: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/11/20/dia-de-consciencia-por-que-cada-vez-mais-brasileiros-estao-se-autodeclarando-negros.ghtml> (acesso em 06/01/2020)



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.

Uma curta análise desse quadro, que parece se repetir ao longo dos anos, nos leva a perceber que a posição da população negra no mercado de trabalho difere da população branca. Apenas a título de exemplo, uma outra pesquisa recente do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Econômicos (DIEESE) afirma que 70% da população economicamente ativa do Distrito Federal autodeclara-se negra e, esse grande contingente, é marcado pelo desemprego, já que esses, assim declarados, compõem os 75,6% do contingente total de desempregados⁸. Quando acrescentamos o diferencial do gênero, nota-se que a taxa de desemprego para as mulheres negras é ainda mais elevada do que para os homens.

Sobre os tipos de ocupação a pesquisa leva para resultados que causam inquietude. A amostragem, restrita ao Distrito Federal no primeiro semestre de 2019, reporta que 53,2% (em crescimento com relação ao primeiro semestre de 2018) dos empregados do setor privado são negros, contra 42,7% de não-negros, à medida que a ocupação no Setor Público é de 17,6% de negros contra 29,6% de não-negros.⁹

⁸ Pesquisa acessível no seguinte endereço: <https://www.dieese.org.br/analisepe/2019/2019pednegrosbsb.html> (acesso em 05/01/2020).

⁹ Por “não-negros” a pesquisa deixa claro que se trata de brancos, amarelos e indígenas; e por “negros” os pretos e pardos.

Apesar da disparidade salarial e diferenciações nos setores ocupacionais, outra pesquisa constata o crescente número de negros (pretos e pardos) na sociedade em detrimento da quantidade de brancos ¹⁰. Os que se autodeclaram negros, entre os anos de 2012 a 2018 passou de 53,1% para 56,4% da população brasileira. Em detrimento desse aumento, a pesquisa observa que houve uma diminuição de 2,5 milhões de brasileiros que se autodeclaram brancos. Os números divulgados fazem correlação com anos anteriores em que pode se observar a autodeclaração de pretos e pardos aumentar a cada pesquisa domiciliar feita pelo IBGE.

As pesquisadoras do IBGE, responsáveis pela junção dos dados, dizem se tratar de um fenômeno crescente e já observável ao longo dos anos, que pode ter relação não com a quantidade de nascimentos de pretos e pardos, mas sim devido à identificação, no caso, a autoidentificação, dos entrevistados com a cor negra. Na matéria, disposta no site, é veiculado um vídeo que entrevista parte desses pretos (as) e pardos (as) e, em seus discursos, é possível perceber o processo de identificação e autopercepção de cor, diante do outro.

As três matérias aqui descritas podem nos dizer duas coisas de fato: a primeira delas é que há um crescente número de autodeclarados pretos e pardos no Brasil, em detrimento de brancos; a segunda é que há uma forte discriminação presente na sociedade, que de forma muito sutil nos leva a perceber que a cor da pele no Brasil ainda é um determinante para as mais diversas situações do cotidiano dos grupos e suas relações sociais. Casamentos, empregabilidade, acesso à cultura e educação, ocupação do espaço urbano, etc.

1.1 Para falar de raça

Poderíamos aqui nos alongar demasiadamente observando as disparidades sociais existentes entre cada um dos grupos aqui citados e, apesar da importância da análise dessas questões, que tangenciam a temática racial, isso nos levaria para outras discussões, que vão além de cor e raça. E o termo raça é aqui levantado em muitas linhas, sempre alvo de muitas dúvidas, de forma que talvez seja pertinente tratarmos um

¹⁰ Informação disponível no endereço: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/11/20/dia-de-consciencia-por-que-cada-vez-mais-brasileiros-estao-se-autodeclarando-negros.ghtml> (acesso em 06/01/2020)

pouco a esse respeito, antes de compreendermos a trajetória histórica que possui este termo.

A grande questão surge do fato que “raça” nos remete intuitivamente ao sentido biológico do termo. A concepção da palavra “raça” é permeada de subjetividades, para Telles (2012)¹¹ é assunto controverso, porém há consenso sociológico de que o termo se trata de uma construção social, possuindo quase nenhuma base biológica, de acordo com o autor. “*A raça existe apenas em razão das ideologias racistas*” (TELLES, 2012, p.17). As “*ideologias racistas*”, a que se refere o autor, são as teorias científicas do século XIX, como o darwinismo social, por exemplo, que afirmava ser possível a divisão dos seres humanos em distintas raças, ordenando-as hierarquicamente, segundo uma ideia de que as características físicas estariam relacionadas a traços intelectuais e comportamentais.

Telles (2012) acredita que embora essas teorias tenham sido há muito tempo desacreditadas, está arraigado no seio da nossa sociedade a existência dessas diferenciações nas nossas práticas sociais cotidianas.

Kabengele Munanga (2003)¹² realizou um percurso etimológico entre as ciências naturais e humanas até se chegar ao consenso vigente no século XXI que trata-se de um conceito

“...carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e dominação [...] Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico” (MUNANGA, 2003, p.6).

O autor defende a temporalidade e lugar da palavra, que tem em seu radical a origem latina *ratio* que significa espécie, categoria, usado inicialmente na zoologia e botânica a fim de classificar os animais e vegetais (MUNANGA, 2003). Nesse contexto inicial a palavra “raça” estaria ligada a uma ideia de descendência, de pertencimento ou

¹¹ TELLES, Edward. **O Significado da Raça na Sociedade brasileira**. Trad. Ana Arruda Callado. Versão divulgada na internet em agosto de 2012. <https://docplayer.com.br/19368-Edward-e-telles-o-significado-da-raca-na-sociedade-b...> (acesso em 18/08/2019)

¹² Disponível em <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf> (acesso em 06/01/2020)

de linhagem. A partir do século XV, com as “descobertas”¹³ permitidas pelas grandes navegações, os conceitos de humanidade e civilização são postos em evidência, levando os europeus, principais pilares das navegações, a se colocarem enquanto civilizados e brancos com relação ao outro “recém-descoberto”, que era pertencente, neste caso, a uma outra linhagem, a que estava aguardando a “missão civilizatória”.

O Século XVIII com as influências científicas e filosóficas que lhe são peculiares, logo traz à tona a classificação dos “seres humanos”, que nada remete à classificação dos seres vivos feita por Carolus Linneaus no mesmo século. A classificação da humanidade legitimava, ao mesmo tempo que fundamentava, discursos de hierarquia dentro da raça humana. Diz Munanga (2003), que os “filósofos iluministas contestam o monopólio do conhecimento e da explicação concentrados nas mãos da Igreja e dos príncipes” e ainda se pergunta: “Por que então, classificar a diversidade humana em raças diferentes?”, mas observa que os conceitos de raça e da classificação ganharam ares de hierarquização e dividiram a raça humana em branca, negra e amarela de tal forma que hoje, a divisão consta no imaginário da coletividade (MUNANGA, 2003, p.2).

A ideia defendida por Munanga (2003) é a de que há uma relação de poder e dominação no uso do termo raça, indicando um conceito carregado de ideologia e pouco biológico, por isso o sociólogo prefere utilizar os termos “negros” e “brancos” em seus trabalhos, resgatando um conceito mais político, utilizado geralmente por quem prefere usar o termo “etnia”, dentre eles, cita Munanga, estão os pesquisadores brasileiros que trabalham com a temática étnico-racial e que usam o termo para deixar explícita a existência do racismo.

1.2 Políticas de branqueamento

Uma tela que ficou muito famosa e conhecida aqui no Brasil do século XIX foi *A Redenção de Cam* (ver anexo 1), pintada em 1895 pelo artista espanhol e professor da Escola Nacional de belas artes no Rio de Janeiro, Modesto Brocos em 1895, que recebeu até medalha de ouro na Exposição Geral de Belas Artes naquela ocasião. A pintura, traz uma foto de família, que mostra as diferentes gerações com destaque para

¹³ As aspas foram colocadas propositadamente, devido ao fato de defendermos a posição de que não houve descobrimento, já que havia uma população indígena que habitava há tempos o espaço existente, as Américas, nesse caso. Para uma proposta de visão a esse respeito há um artigo disponível no endereço: <http://est.com.br/periodicos/index.php/identidade/article/view/2742> (acesso em 11/04/2020)

as gradações de cor presentes nos personagens: a Avó negra, que agradece aos céus a dádiva, a mãe de pele mais clara e dourada, que segura um bebê de pele branca, ao lado, o pai também branco, sentado e com ares de satisfação. A tela foi apresentada também no Congresso Universal das Raças em 1911, na Inglaterra, o correspondente brasileiro que foi como delegado era João Batista de Lacerda, médico e antropólogo, cientista racista, que levava um posicionamento claro para o evento internacional, como relatam Lotierzo e Schwarcz (2011):

Diante do peso geopolítico do evento e da importância que o Brasil conferia a ele, o país enviava o médico e antropólogo carioca, então diretor do Museu Nacional, para apresentar sua teoria que exaltava o embranquecimento e, portanto, contrapunha-se às teses em voga no momento, segundo as quais a chamada mestiçagem promovia a degeneração da espécie. De uma forma ou de outra, ficava clara a perspectiva de branquitude que presidiu a realização do Congresso. Segundo o cientista brasileiro, por efeito da evolução e da entrada de imigrantes europeus, levaria três gerações ou um século para que o país se tornasse evidentemente branco. (LOTIERZO e SCHWARCZ, 2011, p.3)¹⁴

A tela (anexo 1) retratava o que estava permeando a intelectualidade brasileira e européia, mostrava uma redenção para a sociedade do Brasil do século XIX e, um ideal de brancura, como superioridade e perfeição a ser atingida. A história que está por trás da tela *A Redenção de Cam*, remete ao Cam, filho de Noé, que expõe a nudez do pai em gesto de zombaria enquanto o mesmo dormia, por sua vez, Noé, amaldiçoa o filho de Cam, Canaã, a ser um “servo dos servos”.¹⁵

Após o Congresso Universal das Raças em 1911, o delegado brasileiro emite a frase “o negro passando a branco, na terceira geração, por efeito do cruzamento de raças”. A fala, emitiu um ideal presente na nossa sociedade, o do branqueamento, e, passou a ser a tônica que nos acompanhou durante anos subsequentes (LOTIERZO e SCHWARCZ, 2013).

A igreja também deu a sua contribuição para a construção desse ideal de brancura. A história contada no Velho Testamento, de acordo com Andreas Hofbauer (2006), possibilitou a exaltação de um ideal de branqueamento. Em uma gradação histórica que percorre as Cruzadas, Idade Média e Moderna o autor mostra como “na

¹⁴ Artigo disponível em : <http://cral.in2p3.fr/artelogie/spip.php?article254> (acesso em 12/03/2020)

¹⁵ Para saber mais <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/06/14/A-tela-%E2%80%98A-Reden%C3%A7%C3%A3o-de-Cam%E2%80%99-E-a-tese-do-branqueamento-no-Brasil> (acesso em 09/01/2020)

cor branca seriam projetados, ao longo do tempo, além de valores religioso-morais, outros ideais, tais como liberdade e progresso civilizatório” (HOFBAUER, 2006, p.27).

O autor lembra que “até fins da idade Média o critério fundamental de inclusão e exclusão continuava sendo o pertencimento ou não à religião cristã” (HOFBAUER, 2006, p.95). e que posteriormente, pautada por teorias e metodologias de estudos científicos deixou transparecer um ideal de brancura, inclusive era de se notar que

“[...] até o início das cruzadas a cor preta aparece em representações iconográficas europeias, quase que exclusivamente com conotação teológico-abstrata, ou seja, como símbolo do mal e do condenável.” (HOFBAUER, 2006, p.97)

A principal ideia de Andreas é a de um racismo que foi construído. Segundo o autor, essa idealização da cor branca se dá ao longo de uma construção histórica e social da cor. (HOFBAUER, 2006). O autor, assim como Schwarcz e Guimarães, defende a ideia de que o branqueamento fazia parte de um planejamento político para levar a cabo a imigração, em fins do XIX.

O que Hofbauer (2006) nos diz é que a ideia de branquear a população brasileira trazia uma forte ligação com o objetivo de “salvação” de um povo, no caso, o negro. A cor da pele era submetida a impressões ético-religiosas, que regiam o período pré e pós-colonial. Explica o autor, que o reino colonial demonstrava uma rede de relações entre o Estado e a Igreja, uma espécie de “padroado real”, como intitula o Hofbauer, permeado de direitos, obrigações e privilégios de um lado para com o outro. A política de negociações fazia com que um não interferisse demasiadamente nos “negócios” do outro. É importante e imprescindível tal informação, pois no período colonial o Brasil desconhecia outros órgãos que fossem capazes de formar criticidade diante das decisões tomadas por esses dois corpos de direcionamento do país. Não havia imprensa, não havia universidades (surgem com a vinda da família real para o Brasil), mas havia senhores de escravos, com grande esfera de poder e ação, advindos de uma imensa propriedade territorial e administrativa, para decidir como deveriam lidar com as demandas recém-surgidas do “Novo Mundo”. Restava à Companhia de Jesus, como órgão que de certa forma “fiscalizaria”, com olhos frouxos, a atuação desses senhores, salvaguardar que estivessem cumprindo seu papel enquanto cristãos, atenuar castigos, alforriar alguns mais velhos para o trabalho, tratar com um mínimo de humanidade aqueles seres com “potencial cristão”, mas marcados pela imoralidade e culpa, de acordo com a Igreja (HOFBAUER, 2006).

Andreas relata a particularidade do sistema escravista brasileiro nesse parágrafo, demonstrando haver aqui um “sistema de relações sociais que se refletia na formação do mundo das ideias”. Ele diz que

Durante os primeiros anos de vida, uma criança nascida no engenho era criada ao lado dos filhos do senhor, recebendo os cuidados de uma mucama. Não eram raros os casos em que o senhor assumia o papel de padrinho dos pequenos escravos. Até os sete, oito anos, passava o dia nas proximidades da casa-grande, para, à noite, voltar à senzala e dormir. Um corte entre esses dois mundos que aprendera a conhecer dava-se, de forma mais radical, quando tinha de começar a trabalhar[...] (HOFBAUER, 2006, p. 145-146)

Essa divisão hierarquizada dos tempos coloniais ganhou ares de ciência no século XIX e início do XX, onde se viu o darwinismo social concorrendo com outros ramos científicos, como a genética, psicologia, neurulogia, antropologia, etnologia e logo se vinculando a ideologias racistas e eugenistas. A ideologia Eugenista, que tem seu princípio instituído pelo primo de Darwin, Francis Galton, preconizava a formação de uma população superior, através do controle científico da procriação humana. De acordo com Bolsanello (1996) em nome da eugenia muito foi feito: esterilizaram doentes mentais e marginalizados da sociedade nos Estados Unidos e, no Brasil, onde a ideologia também alcançava, multiplicava-se no seio intelectual que

As crises social e econômica da época aconteciam, sobretudo, devido ao clima tropical e a constituição étnica do povo e não por questões históricas ou políticas. [...] partia-se do princípio que o brasileiro não tinha conseguido promover o desenvolvimento adequado do país, por ter-se tornado preguiçoso, ocioso, indisciplinado e pouco inteligente devido ao calor e à mistura com raças inferiores, era necessário pelo menos resolver o problema racial, uma vez que contra o clima nada poderia ser feito. (Bolsanello, 1996, p.158)

Um psiquiatra e antropólogo, cientista conhecido à época e também filósofo, Cesare Lombroso, em 1876 escreveu “O homem delinquente”¹⁶, livro que delineava o perfil do criminoso à época. Lombroso acreditava que o criminoso era determinado para o mal, por razões congênicas e, para comprovar sua teoria, media crânios, mandíbulas e estruturas ósseas, assim como Joseph Arthur de Gobineau, cientista francês, contemporâneo à Lombroso, um dos teóricos raciais mais lidos do século XIX, embaixador da França no Brasil, em 1869, que também media crânios, atribuindo como

¹⁶ Disponível em <https://pt.scribd.com/doc/107089745/O-Homem-Delinquente-Cesare-Lombroso> acesso em 10/01/2020

hereditários determinados tipos de comportamento. Gobineau acreditava que era muito difícil civilizar os negros por seus traços inerentes de animalidade, advertindo os europeus sobre o perigo que poderia ser tentar civilizá-los:

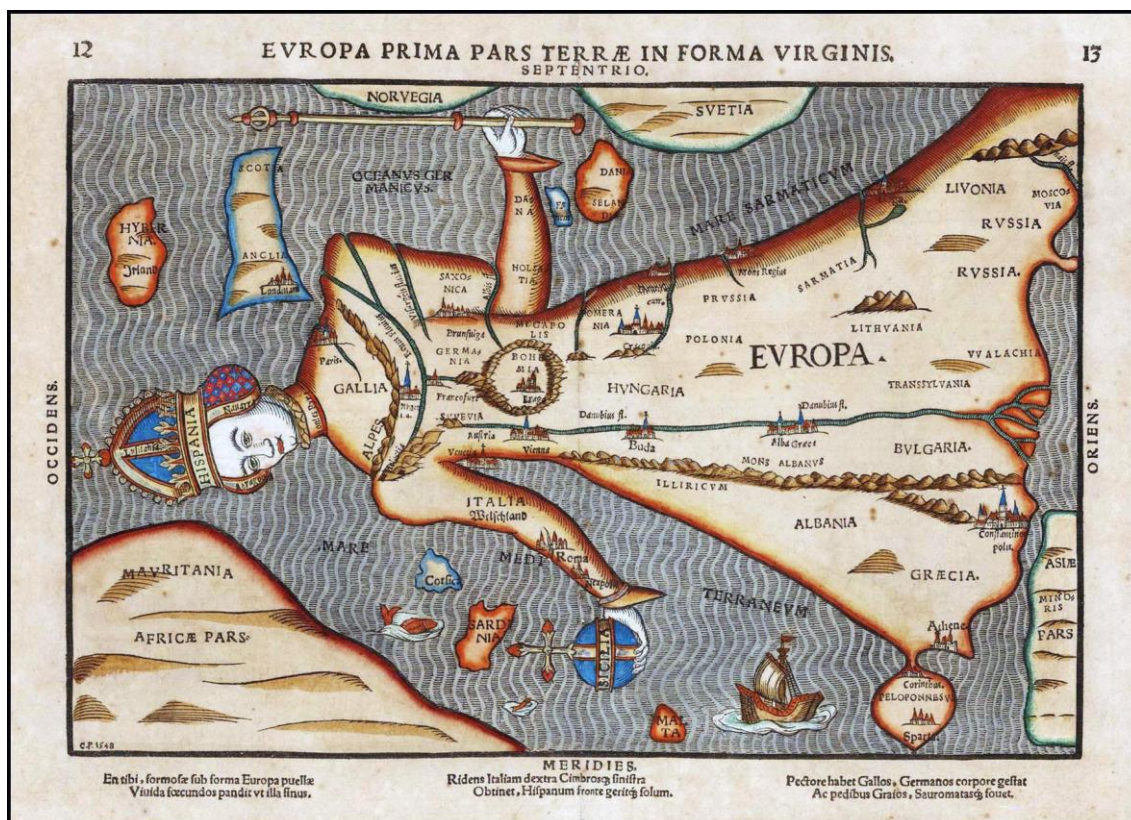
[...] o negro [...] mata pelo prazer de matar. A verdadeira civilização {...} só pode ser produzida pela raça branca. (HOFBAUER, 2006, p.126-127). Gobineau também admite a existência de negros inteligentes, resultados de cruzamentos com brancos: “temos que admitir, que o produto da aliança entre branco e negro é, de certa maneira, superior ao negro, mas incontestavelmente inferior ao branco (HOFBAUER, 2006, p.127)

Como afirmou Setephan Jay Gould em 1981, paleontólogo e biólogo evolucionista, em *A Falsa Medida do Homem*, as teses baseadas na frenologia e quociente intelectual, demonstravam incoerências e dados colhidos de forma errada, levando a pensar que o que estava mesmo acontecendo era uma política de branqueamento da população. No entanto, o que se desejava era a fundamentação teórica para uma política que hierarquizasse e justificasse a superioridade branca.

Antes que a teoria fosse contestada em fins do XIX, o perfil que delineava um criminoso, ou daquele que deveria ser deixado à margem da sociedade, já havia adentrado na mentalidade de uma coletividade. José D’Assunção Barros (2009) observa que

“A representação da Europa como centro do mundo caminha a par da imaginação da África como periferia incivilizada [...] e isto começa a já aparecer na cartografia de fins do século XVI, não raro com a utilização de recursos iconográficos alegóricos”(BARROS, 2009, p.41)

O autor refere-se à uma imagem (imagem 1) elaborada em 1581 e denominada “Mapa Europa-Rainha” de um protestante pastor e teólogo que ficou conhecido por seu livro de mapas de xilogravuras *Itinerarium Sacrae Scripturae*, que traz este mapa, onde vemos a Europa representada por uma rainha que olha para o continente africano em uma posição simbólica de superioridade.



¹⁷ Fonte: google imagens. acesso em 08/03/2020

No Brasil, os adeptos do darwinismo social, multiplicam-se na intelectualidade, dando coro a uma tônica ideológica racista e eugênica. Os pioneiros Silvio Romero (bacharel em Direito) e Nina Rodrigues (médico e professor na Faculdade de medicina da Bahia), foram seguidos por outros como Azevedo Amaral, também médico, Oliveira Viana (professor universitário), Monteiro Lobato (escritor e advogado), Gilberto Freyre, sociólogo, escritor e político.

1.3 Preconceito de cor e de marca : raça como discurso social

Em 1954, o sociólogo paulista Oracy Nogueira (2006) analisou a situação racial de um município do interior do Estado de São Paulo, observando também que vários estudos (entre eles o de Florestan Fernandes e Roger Bastide em 1953), na mesma época que o dele, tinham sido elaborados com a mesma temática e, mostravam características em comum, dentre elas, a preocupação em comparar a situação racial brasileira à americana.

Neste trabalho, mostramos a visão de alguns sociólogos que trazem essa abordagem comparativa em dado momento de suas pesquisas, como Edward Telles

¹⁷ Fonte: google imagens. acesso em 08/03/2020

(2012), por exemplo. De acordo com Oracy Nogueira (2006) há uma admissão, entre os pesquisadores, de que o preconceito racial que existe no Brasil e nos EUA, diferem principalmente em intensidade.

Na falta de expressões mais adequadas, o preconceito, tal como se apresenta no Brasil, foi designado pelo preconceito de marca, reservando-se para a modalidade em que aparece nos Estados Unidos a designação de preconceito de origem. (NOGUEIRA, 2006, p.291-292)

O autor explica que quando o preconceito de raça leva em consideração os traços físicos fenotípicos do indivíduo, diz-se que estamos diante de um preconceito de marca; já a simples suposição de que este mesmo indivíduo descenda de um grupo étnico da raça negra é o bastante para termos aí um preconceito de origem. Enquanto nos EUA o preconceito não está ligado a grau de instrução ou condição social, aqui no Brasil,

Onde o preconceito é de marca, [...] o limiar entre o tipo que se atribui ao grupo discriminado é indefinido, **variando subjetivamente**, tanto em função dos característicos de quem observa, como dos quem está sendo julgado, bem como, ainda, em função da atitude (relações de amizade, deferência, etc) de quem observa com relação a quem está sendo identificado. (NOGUEIRA, 2006, p.293)

A variação subjetiva deste preconceito é ao que devemos nos ater a fim de entender a situação racial brasileira. Nogueira (2006) relata diferenças gritantes entre os preconceitos manifestados nos Estados Unidos. Lá, “branquear-se não diminui o peso da cor”, já aqui, além de suavizar, superioriza o “negro-branco”¹⁸ com relação aos demais pretos. De acordo ainda com Oracy, nos Estados Unidos vivencia-se uma divisão social e não uma mistura social, como aqui e, mais importante, a expectativa dos brasileiros de que a mistura social entre brancos e pretos ocasionaria uma dissipação da cor, levando Nogueira a crer que o discurso da miscigenação seria, na verdade, mais uma manifestação do preconceito.

Guimarães (2008) defende o conceito do termo raça como uma construção social. O autor afirma que

[...] a construção baseada em traços fisionômicos, de fenótipo ou de genótipo, é algo que não tem o menor respaldo científico

¹⁸ Aqui este termo é empregado, baseado no texto referenciado de Oracy Nogueira (2006), para identificar os que se intitulam como pardos, morenos, morenos-claros, “cor de jambo”, e todas as outras terminologias que não preto.

[...] ou seja, as raças são, cientificamente, uma construção social [...] Podemos dizer que raças são efeitos de discursos.(GUIMARÃES, 2008, p.65)

O que este autor quer nos dizer é que esse conceito é concebível dentro desse campo simbólico, cultural, construído. Segundo Guimarães, o racismo passa a existir dentro de um contexto baseado na antropologia física e biologia, de que era possível dividir a espécie humana em subespécies. O ideal eugênico possuía o respaldo científico e um ideal de melhoramento das raças humanas.

Guimarães (2008) esclarece o termo raça a partir de três conceitos-chave: classe, cor e cultura, que segundo ele, compõe o quadro de definição do termo como um discurso social. O autor explica que classe possui um sentido que não é permanente, está sempre em transformação, influenciado pelo tempo, pela política, pela história. Cor possui um sentido naturalizado, ao negro, por exemplo, são associadas sempre coisas ruins ou inferiores, culturalmente, nos diz Guimarães, ao negro era reservado o lugar da escravidão, já ao branco era reservado o lugar da pureza, da virtude e do bem. Por último o sentido de cultura, finalizando esses conceitos-chave propostos pelo autor, é pensado de forma abstrata, mas também reificada, concreta. Assim, é cultural que a cor, como sugere o autor, em dado momento da história, tenha mais importância que a raça.

Para essa visão da raça enquanto construção social, também concorda a antropóloga Lilia Schwarcz (1994), que chama atenção para notarmos como as teorias raciais e científicas dos séculos passados estão inerentes no nosso cotidiano.

É de novo a raça que aparece em expressões como “esse é um sujeito de raça”, “você vale quanto vale a sua raça”, “vai na raça”, entre tantas outras que falam de uma certa identidade nacional, ainda pautada por uma coloração singular. A raça continua, também, presente em sua asserção mais negativa, que busca vincular aspectos exteriores a certas deformações morais. É esse o discurso policial, a fala que preconceitua no cotidiano da violência [...] São muitas faces que repõem o mesmo tema e que revelam, em seu conjunto, de que maneira o argumento racial é ainda operante como representação nacional. (SCHWARCZ, 1994, p. 149)

A partir dos anos 1930, com Gilberto Freyre, os folcloristas e modernistas é que esse discurso da cor é firmado na sociedade e facilita o aparecimento do que conhecemos por mito da democracia racial, no qual, explicado por Domingues (2005), imperava um clima de fraternidade racial, fundamentado também no alto grau de miscigenação da população.

Pois, simbolicamente, os negros foram incorporados sim, por Freyre (1933), por Mario Andrade (1944), pelos

folcloristas, pelos modernistas. Nos anos 1950, a palavra de ordem que encontramos ainda era a seguinte: a cor é apenas um acidente. Somos todos brasileiros e por um acidente temos diferentes cores; cor não é uma coisa importante, “raça”, então, nem se fala, esta não existe, quem fala em raça é racista. (GUIMARAES, 2008, p.72)

Em um outro momento, na mesma década de 1950, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) patrocina estudos acerca da situação de negros no Sudeste do país, e documenta, cientificamente, pela primeira vez, o quadro situacional dessa população, que servirá de embasamento para estudos posteriores com a mesma temática.

Dentro desse mesmo movimento de desconstrução do mito da democracia racial é que o MNU (Movimento negro Unificado)¹⁹, a partir da década de 1970 insistirá em questionar essa ideia de uma suposta harmonia racial, bem como promover a assunção da origem africana por parte dos negros, causando um retorno à ideia de raça na nacionalidade brasileira (GUIMARAES, 2008).

É compreensível a tônica que assume o MNU ao tentar fazer com que os negros assumissem seu pertencimento racial na sociedade brasileira. No estudo de Oracy Nogueira (2006), o sociólogo observa que pretos ou mulatos que ascendiam de posição social, “esqueciam” suas origens, passando a ser elementos sociais que discriminavam outros pretos, além de negar também a existência de preconceito. Sobre a ascensão social advinda do embranquecimento Maria Nilza da Silva (2000) afirma que

Se o negro quisesse sair da marginalidade, deveria autonegar-se enquanto raça, e para tornar-se símbolo de prosperidade, beleza, riqueza e de valores positivos, embranquecer-se [...] O potencial em manifestar valores positivos, considerados valores brancos, era visto como algo inerente ao indivíduo de pele clara, ou seja, ao mulato, devido à sua aproximação com a cor branca. (SILVA, 2000, p.117-118)

Sobre esse embranquecimento também fala Rafael Osório (2003), quando explica haver problemas nas pesquisas que captam dados de raça e etnia especialmente

¹⁹ O Movimento Negro Unificado (MNU) surge em 1978, na cidade de São Paulo, a partir de um ato público que convida homens e mulheres negros (as) a reagir contra toda violência racial da qual eram vítimas. O episódio, ápice para criação do movimento foi a discriminação racial sofrida por quatro garotos do time infantil de voleibol do Clube de Regatas Tietê e a prisão, tortura e morte de Robison Silveira da Luz, trabalhador, pai de família, acusado de roubar frutas numa feira, sendo torturado no 44 Distrito Policial de Guaianases, vindo a falecer em consequência às torturas. Informação disponível em <https://www.geledes.org.br/movimento-negro-unificado-miltao/> (acesso em 30/03/2020)

em países da América Latina. Acontece que a ascensão social, diz Osório (2003) está ligada ao imaginário da brancura: pode embranquecer

[..] Sabendo-se que, à luz do ideal de brancura vigente, é de se esperar que as pessoas que carregam menos traços negros em sua aparência tendam a se considerar brancas, e que essa tendência varia de acordo com a situação socioeconômica, com as pessoas mais abastadas também tendendo à escolha do branco[..] (OSÓRIO, 2003, p.13)

A definição do termo raça, num conceito sociológico, compreendida em um contexto histórico, como afirma Guimarães (2008), é efeito de uma construção social, efeitos de discursos, todos inseridos em um universo simbólico, cultural. Sob esse mesmo viés José Luis Petruccelli (2013) compreende raça como:

[...] uma categoria socialmente construída ao longo da história, a partir de um ou mais signos ou traços culturalmente destacados entre as características dos indivíduos: uma representação simbólica de identidades produzidas desde referentes físicos e culturais.(PETRUCCELLI, 2013, p.16)

Vimos então como o discurso científico misturou-se com o social ao longo dos anos, formando uma mácula difícil de ser retirada da história do povo negro.

1.4 Autopercepção racial e Juventude

Chegando a este tópico é importante para o leitor o esclarecimento de alguns termos que aqui utilizaremos. São eles: Identificação, Percepção racial e autopercepção, processo de subjetivação.

Neste trabalho, a identidade é vista de acordo com Stuart Hall (2009), que observa a mesma em constante transformação, em ressignificação a partir do contato com o outro, o que corresponde ao que ele chama de processo de identificação, em que o indivíduo se reconhece através de um olhar para o outro, um olhar exterior que está sempre remodelando o interior. A identificação, como aponta Hall (2009) é um processo ligado ao que ele chama de “*jogo da difference*”. O indivíduo se reconhece pelo que não é, pelo que ele vê lá fora, que para ele, não o constitui, mas ao mesmo tempo também o constitui. Exemplificando ainda mais: “é na relação com o outro que o indivíduo se identifica com o não-outro. (OLIVEIRA, 2006, p.27 apud CAMPOS, 2017, p.356)

A Identidade em Stuart Hall (2009) é definida como um ponto de encontro entre discursos e práticas a partir do qual se assumem lugares no campo social e também são produzidas subjetividades, que constroem o próprio sujeito. Em geral observamos que os autores defendem a transitoriedade e mutabilidade durante a juventude, que constituiria uma etapa, não um fim, mas uma passagem, um momento de evolução psíquica, de pluralidade, onde valores são referendados, avaliados até que se chegue à formação de uma identidade. Tomando por base este conceito de Identidade em Hall (2009), percebemos que a mesma está em constante ressignificação, configurando um processo que não se completa. É necessário que o sujeito seja pensado junto com as suas práticas discursivas para melhor compreender o processo de identificação pelo qual passa, que corresponde a um primeiro passo, de acordo com Hall (2009), na construção da Identidade.

Múltiplas e fragmentadas, principalmente devido à globalização, as Identidades dos jovens do ensino médio da escola pública vão sendo construídas dentro de um discurso, em um local histórico específico, emergindo em um jogo de poder também peculiar, onde “ser negro” assume um espaço específico no ambiente escolar.

Entendemos que assumir a identidade negra é afirmar uma identidade social, que se forma a partir do indivíduo e do coletivo, resultado da interação daquele com a sociedade que o cerca, aquela que o indivíduo possui para caracterizar-se dentro de um grupo determinado (BRANDAO, 1986 apud BERLATTO, 1999).

A respeito da percepção, afirma Petruccelli (2013) que “a identificação de determinadas feições e o seu revestimento de um significado racial exige um contexto ideológico específico que lhes outorgue sentido” (p.22). É a percepção informada, que mencionamos no início deste trabalho. Usando Bourdieu, o autor nos diz que o que se percebe, não tem nada de natural, trata-se de uma construção

Pode-se afirmar, assim, que a raça de uma pessoa reside no olho de quem a observa, sendo o olho uma metáfora dos conteúdos que constroem na percepção uma raça, aparentemente objetiva, atribuída à pessoa que é observada. O termo “cor”, utilizado para designar características das pessoas, deve ser entendido como um construto mental. (PETRUCCELLI, 2013, p.22)

A Cor negra carrega assim, máculas a ela incorporadas ao longo dos anos, teorizadas e “tombadas”, atribuindo aos indivíduos, uma marca social distanciada do

ideal de brancura. A partir das atribuições recebidas, sobre o corpo negro recaem os processos de subjetivação que se constroem ao longo do tempo a partir das práticas sociais cotidianas.

Em tese de doutorado, Gomes (2013) analisa o processo de subjetivação por qual passa o corpo feminino no País de Portugal, sendo pertinente realizarmos uma menção a este estudo. A autora, em argumento central proposto, observa que a mulher, no país analisado está no interior de um imaginário construído historicamente, deixando perpassar as relações de poder dos tempos coloniais ao contato social, dando surgimento a um personagem, no caso a mulher brasileira em Portugal, que é performático e discursivo. Afirmo Gomes (2013) que

[..] o imaginário de brasilidade passa a ser reforçado para que o Brasil se torne destino turístico, assim a fusão entre mulher e natureza na comercialização do paraíso, deve ser reforçada com a fusão de mulher e cultura, com a comercialização da <Mulata>. Assim, o Brasil se torna um <paraíso de mulatas>, onde natureza exuberante, mulheres sensuais e mestiçagem, fundem-se na figura da <Mulata> (GOMES, 2013, p. 143)

Símbolo dessa mistura racial, a mulata é fruto de um discurso, afirma a autora, que enxerga os portugueses como benevolentes colonizadores que se misturavam “gostosamente”²⁰ às nativas da região, parafraseando Gilberto Freyre.

O significado que a cor da pele negra recebe após a fase dos discursos científicos, que a validaram, vem a ser disfarçado com o mito da democracia racial. Domingues (2005), em pesquisa realizada no estado de São Paulo, propõe pensarmos como esse mito se consolidou no imaginário social e apresenta três razões para a manutenção da ideologia do mito por parte das elites brasileiras: desarticulava movimentos de retaliação por parte do grupo subjugado; o Estado brasileiro não criava políticas compensatórias em benefício dos ex-escravos e seus descendentes; isentava os senhores de engenho de responsabilidades sobre o destino dos ex-escravos. (DOMINGUES, 2005, p.118)

A ideia de uma cordialidade entre as raças foi mantida por muito tempo, de acordo com o autor, e por vários segmentos da sociedade: a elite paternalista, o

²⁰ A palavra foi retirada do trecho do livro Casa Grande e Senzala, de Gilberto Freyre, onde se pode ler: “Quanto à miscibilidade, nenhum povo colonizador, dos modernos, excedeu ou sequer igualou nesse ponto aos portugueses. Foi misturando-se gostosamente com mulheres de cor logo ao primeiro contato e multiplicando-se em filhos mestiços” (FREYRE, 2004, p. 70)

movimento comunista e a imprensa negra são alguns exemplos de setores, que reforçaram o mito da democracia racial após a abolição e, auxiliaram na manutenção de uma ideia de tempos cordiais entre as raças, dando a falsa aparência que o problema do grande abismo social existente entre brancos e negros era apenas de ordem econômica entre as classes. O mulato, nessa configuração, relata Domingues (2005) aparece como peça fundamental, que mantinha a ideia de que no Brasil inexistiam diferenças raciais, dado o alto grau de miscigenação da nossa população. Domingues (2005) relata como o mulato era percebido na sociedade:

Devido ao preconceito de cor, os "mulatos", desde a Colônia até o Império, eram proibidos de ocupar vários cargos administrativos, militares e religiosos. No entanto, recebiam um tratamento diferenciado em relação à população negra, com eventual acesso a direitos civis, políticos, religiosos e militares que não eram conferidos àquela população.(DOMINGUES, 2005, p.125)

Domingues (2005) relata um processo de “admissão” social do mulato quando o mesmo alcança uma camada social mais elevada:

Quando o negro ou "mulato" agregava-se aos estratos mais elevados, sofria um processo de cooptação ideológica e abandonava sua identificação com a luta do seu grupo racial de origem, preferindo pautar-se como "negro de alma branca". (DOMINGUES, 2005, p.126)

A autopercepção racial surge como um grande elemento modificador nesse contexto em que o mito ainda persiste em nosso imaginário social. Isso funciona a partir de um processo de subjetivação, ou o ato de produzir sujeitos, tornar-se sujeito. Explica André (2007) que “subjetividades [...] são construídas por meio das várias práticas sociais, gerando afetos e crenças que influenciam os potenciais de desenvolvimento biopsicossocial dos envolvidos.” (p. 159-160). A autora reflete sobre a herança escravista de uma forma psicológica e sociológica, analisando como a ideologia de branqueamento atuou na construção das subjetividades de afro-brasileiro, compreendendo que à margem de uma civilização que ascendia cultural e economicamente, restava aos negros amargar as baixas condições de vida, posicionados abaixo do padrão de vida que era imposto pela ideologia europeia quando do fim da escravidão e o surgimento das cidades e florescimento do comércio. O baixo poder de consumo, tornava visível qual não era o lugar do negro na sociedade (André, 2007).

Ainda de acordo com a autora essa invisibilização, fortalecida pelo mito da democracia racial, era simbólica e social, sendo necessário, para vencê-la, torná-la visível. Quilombos, Mocambos, Comunidades Negras Rurais ou terra de Pretos, Favelados, Moradores das Periferias, religião, Capoeira, samba, de acordo com André (2007) acabam por ser considerados “locus essenciais para a manutenção de alguma referência da identidade africana” (p.163)

O princípio da visibilização como forma de resistência também é visto em Gomes (2013) a respeito do personagem criado: “mulher brasileira em Portugal”, mencionado algumas linhas acima. A autora fala a respeito das formas de resistências passivas e ativas colocadas diante da hipersexualização do corpo da figura da “mulata brasileira”, dizendo que

Esta percepção do preconceito como problema social é o que diferencia a resistência combativa da resistência passiva. As narrativas das brasileiras que adotam a resistência passiva, como analisado anteriormente, eram marcadas pela perspectiva individual do preconceito: tanto da causa, que recaía sobre algumas mulheres culpadas; como da solução, que era mudar seus comportamentos e afastar-se do estereótipo de forma individual. (GOMES, 2013, p.264)

Diante da evidente invisibilização do povo negro de uma forma geral, é que assumir-se negro, nesse contexto, autoperceber-se, ou melhor, autoidentificar-se negro (a), acaba por tornar visível a invisibilidade e afirmar a existência de um povo, tornar possível um outro processo de subjetivação, agora contrário ao anterior, desmistificando falsas afirmações criadas em torno do ser negro (a). Para essa afirmação nos apoiamos em Munanga (2008), que relaciona o processo de construção da identidade negra a partir do momento que o indivíduo assume seu pertencimento étnico-racial.

Colocamos aqui que ao invés de autopercepção, usemos autoidentificação racial. Sugerindo que o processo de identificação de si emana uma afirmação, cria um identidade, reforça uma posição social. Os dois termos são semelhantes em seus sentidos, mas com força de atuação e percepção diferenciada. Autopercepção posiciona-se num contexto de perceber-se negro, de notar em si nuances físicas ou emocionais que ligam o indivíduo à cor, mas decorre da autoidentificação afirmar a própria identidade e criar posicionamento social.

Sugere Gadea (2013) que

a identificação racial resulta de uma atribuição realizada pelos próprios indivíduos ao inserirem-se numa relação específica na qual se vêem chamados a definir “marcas” como sinônimo de distinções ou fronteiras grupais, levando-se a contemplar a possibilidade de que certas dinâmicas sociais possam sugerir algumas mudanças significativas nas próprias dinâmicas discriminatórias e racistas, no antirracismo e, fundamentalmente, no que aqui se tem denominado espaço da negritude. (GADEA, 2013, p. 225)

Entendendo a juventude como momento de confirmação de identidades, temos que nessa pesquisa os participantes são jovens, em sua maioria, com dezoito anos de idade, colocando a juventude com grau de importância neste trabalho. Cientes de que tal fase é influenciada por um contexto histórico específico, os estudantes da Escola pública de Ensino Médio aqui referenciados, em transição para a vida adulta estão localizados em um momento de construção da sua própria identidade.

Em Dayrell (2003) vemos um significado da juventude. O autor propõe a compreensão dos jovens enquanto sujeitos sociais ao afirmar que

Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. (DAYRELL, 2003, p.42)

José Machado Reis (1990) realiza uma sociologia da juventude no artigo intitulado *A Construção Sociológica da Juventude*, defende que esta fase da vida é formulada em um contexto particular, um contexto social, econômico, político, sendo assim, socialmente construída e modificada ao longo do tempo.

Em geral observamos que os autores defendem a transitoriedade e mutabilidade nesta fase da vida. A juventude seria uma etapa, não um fim, mas uma passagem, um momento de evolução psíquica, de pluralidade, onde valores são referendados, avaliados até que se chegue à formação de uma identidade. E aqui podemos incluir o conceito de Hall (2009) sobre o processo de construção da identidade, como dito linhas mais acima. Na nossa pesquisa, os estudantes responderam à questão aberta de autoidentificação racial, sendo livres para marcar uma das cores propostas ou afirmar, escrevendo, que cor atribuíam a si. Veremos no terceiro capítulo mais sobre os dados obtidos.

CAPÍTULO 2: TEMÁTICA RACIAL E ENSINO DE SOCIOLOGIA

Neste capítulo falaremos um pouco sobre o currículo, planejamento, livro didático, em geral os instrumentos largamente utilizados no processo de ensino aprendizagem. O currículo, especialmente, possui uma grande importância por seu grau de alcance e potencial de modificação de contextos. De acordo com Moreira e Candau (2007) há diferentes concepções para o termo currículo a depender da de como a educação é concebida historicamente, assim como as influências teóricas do contexto. De maneira geral, podemos dizer que no currículo podemos encontrar

as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos, com intenções educativas, nas instituições escolares. (MOREIRA E CANDAU, 2007, p.21)

Temos três pontos de discussão e abordagem hoje vigentes para o currículo no que tange às disciplinas da rede básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Orientações Curriculares Nacionais e a Base nacional Comum Curricular, cada um deles com diferentes propostas de atuação. Oliveira (2013) apresenta críticas a respeito dos dois primeiros instrumentos citados no que tange à disciplina de Sociologia. Ressaltando a intermitência da mesma, a autora frisa que os PCN's apresentam-se mais frágeis e vagos ao contrário das OCN's que assumem uma postura mais afirmativa da Sociologia, enquanto campo disciplinar. (Oliveira, 2013, p.359). Esses diferentes comportamentos dos currículos com relação à Sociologia, podem ser explicados pelas ausências e permanências dessa disciplina ao longo dos anos na rede básica. Algo também que volta a ser questionado em 2019 com a aprovação da BNCC (ainda em fase de complementação textual) que coloca a critério do estudante a opção de ter a disciplina na sua grade curricular.

Oliveira (2013) ressalta que muitos autores demonstram como as relações de poder de uma sociedade são refletidas no currículo. Sobre isso também nos fala Lopes (2015), relacionando o currículo a um discurso político, permeado de centros de poder que realizam a produção desse instrumento, técnicas de governo, empresariado, partidos

políticos, associações, instituições ou grupos sociais, são várias frentes que constroem o documento e que lhe dão um discurso de poder.

Lopes (2015) esclarece que esses discursos são produtores de significação, de práticas, de efeitos sociais, de sujeitos e de contextos políticos. E acabam por definir o currículo da seguinte forma: “Um planejamento, uma lista de conteúdos, saberes legitimados ou luta pela significação da cultura, dependendo de articulações discursivas. Com base nas articulações que constroem o currículo, analisa Lopes (2015) três programas de governo de candidatos à presidência da república, programas distintos a fim de exemplificar os discursos de poder vigentes em cada um deles. A autora realiza uma breve análise dos programas de governo Aécio, Dilma e Eduardo Campos, que posteriormente ficou como de autoria da candidata Marina Silva no ano de 2014. Dentre os três podemos fazer um destaque para o de Aécio que desejava o básico e indispensável para os alunos aprenderem a cada etapa do ensino médio, um objetivo bem semelhante ao da nova BNCC ainda em discussão nesse ano de 2018. Lopes (2015) questiona a unidade comum curricular, algo que se relaciona nos três programas distintos, se a mesma traria benefícios à melhoria de ensino, concentrando tudo em um só documento. A autora acredita em um caminho contrário à democratização do ensino com a nova BNCC, ressaltando que o currículo deve se desenvolver em um contexto escolar específico, faz uma crítica à tentativa de unificar os programas, já que a Base, de acordo com Lopes (2015) torna os conteúdos ali dispostos como essenciais, formando um consenso curricular, formando sujeitos ideais, homogeneizando o saber, submetendo o local ao geral.

A fala de Lopes (2015) está baseada em uma corrente de pensamento intitulada como teoria crítica do currículo, que surge em meados da década de 60 no século XX, questionando a maneira técnica de fazer o currículo. A teoria crítica, de maneira geral, questiona o tradicional pensamento dominante do saber, eleva a compreensão do que faz o currículo. Lopes (2013) já falava sobre as teorias pós críticas do currículo, que circulavam desde os anos 1990, mas que se fortaleceram nos anos 2000 e remetem ao cenário do que é conhecido como “pós-moderno”, é um movimento que questiona os pressupostos da teoria crítica do currículo, que estão deliberadamente marcados pela Escola de Frankfurt e marxismo. O pós-crítico, de acordo com a própria Lopes (2013) é vago e impreciso e não posiciona-se como uma evolução do movimento anterior, assinalando muito mais uma desconstrução dos princípios que sustentam o movimento anterior. A autora questiona a superpolitização do currículo atualmente em vigor e

chama atenção para a necessidade de um currículo multicultural que possibilite alunos e professores repensarem as relações opressivas de poder, rompendo com sistemas eurocêntricos e colonialistas. (LOPES, 2013, p.19). Neste trabalho analisamos alguns documentos disponíveis do ponto de vista racial.

2.1 A temática racial nos PCN's

O resgate da história do povo negro é a tentativa de evidenciar a existência de uma parcela da população do país (a maior, inclusive), que vive em condições diferenciadas, muitas das vezes, pela cor da pele, como pudemos ver no Relatório das Desigualdades Raciais, de Marcelo Paixão (2009).

Nesse sentido, é que em janeiro de 2003 entra em vigor a lei 10.639 que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394 de 1996), propondo que a partir de então, a rede básica de ensino e Ensino Superior, ressaltem na sala de aula que a cultura afro-brasileira é constituinte e formadora dessa sociedade, na qual os negros são sujeitos históricos, valorizando e lembrando a existência de intelectuais negros brasileiros, a cultura negra no Brasil (música, culinária, dança, língua), assim como as religiões de matrizes africanas.

Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) válida a partir de 2018, os novos currículos do Ensino Médio estão em fase de elaboração conjunta neste momento de abril de 2020. Sabemos que, seguindo as determinações da nova BNCC aprovada, as outras disciplinas, que não Português e matemática, serão “itinerários formativos”, como já mencionamos na introdução deste trabalho. Com o novo currículo em fase de elaboração, podemos consultá-lo e/ou propor alterações.

Decidimos observar documentos orientadores anteriores a este em elaboração. E colocamos o currículo segundo esta perspectiva, pois sabemos que ele é o documento que orientará o trabalho pedagógico das disciplinas em todas as etapas de ensino da educação básica e, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, que orientam a educação no Brasil, o Estado de Pernambuco elaborou e disponibilizou a partir de 2013 os Parâmetros Curriculares Estaduais “na sala de aula” (PCE's) a serem utilizados em toda rede básica de ensino por disciplina. Os PCE's “na sala de aula”, fruto de debates entre as Universidades e a Secretaria de educação do Estado são uma extensão dos Parâmetros Curriculares do Estado e servem para acompanhar o trabalho pedagógico do professor na sala de aula. O documento traz orientações didático-metodológicas,

sugestões de atividades, projetos e propostas de como trabalhar determinados conteúdos em sala de aula²¹.

Os “Parâmetros na Sala de Aula” para o ensino de Sociologia foram projetados para vir a ser um planejamento de atividades, tendo em vista um ensino problematizador, uma análise crítica da realidade, a interdependência entre ensino-aprendizagem-desenvolvimento, união de conhecimento empírico dos estudantes e científicos, utilizando recursos didáticos imagéticos e textuais. Os “Parâmetros na Sala de Aula” evidenciam inclusive atividades a serem planejadas de forma diferenciada: no entorno da escola, utilizando a exploração do ambiente; análises de obras de arte, jornais e revistas; pesquisas de campo; cine-jornais; fóruns de debate nas redes sociais; produção de vídeos; entrevistas; visitas guiadas; elaboração de blogs; leitura de imagens; análise de documentos históricos, entre outros recursos diversificados a fim de explorar os conteúdos programados para o ensino médio, de variadas formas.

No documento, as orientações metodológicas estão divididas em seis núcleos conceituais e temáticos a serem trabalhados, são eles: Sociologia e Sociedade; Cultura, identidade e diversidade; Instituições Sociais, política e Poder; Trabalho, Estrutura social e desigualdades; Cidadania, Democracia e movimentos Sociais e Tecnologias e Sociabilidade na época Contemporânea. Fazendo uma busca textual pelos termos “raça”, “étnico” e “cor” no guia, encontramos a seguinte menção enquanto expectativa de aprendizagem e aprofundamento da temática racial:

Identificar e compreender os processos de interação social, cultural e intercultural; de relações étnico-raciais e de gênero; os movimentos culturais, inclusive a contracultura, e seus impactos na vida política e social

De acordo com os PCE’s, as atividades propostas para este núcleo temático abordam conceitos e temas sobre identidade e diversidade cultural, entre outros elementos de cultura ou contracultura, etc.

Realizando um comparativo entre PCE’s, analisamos também o da disciplina de História. Assim o fizemos, principalmente pelo fato da nossa pesquisa guardar relação bastante aproximada com esta disciplina e, também, por perceber a forte ligação que os estudantes da escola pesquisada guardam entre o tema “raça” e a disciplina História, proximidade que foi comprovada pelos resultados estatísticos obtidos com as respostas

²¹ Disponível em <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=1047> (acesso em 01/04/2020)

dadas ao questionário quanto à correlação entre a temática racial e as disciplinas escolares.

Uma consulta pelo termo “étnico” no documento PCE’s de História, encontramos 25 menções à palavra no documento. No texto é possível perceber a preocupação em entender as desigualdades étnico-raciais, a diversidade cultural existente entre os diversos grupos da sociedade, entender a história do grupo étnico-racial de forma aprofundada, resgatando a origem do povo, etc. Tudo isso de forma interdisciplinar e evidenciando a positividade das relações étnico-raciais como o próprio documento afirma:

Evidenciamos que projetos educacionais, com foco na construção de relações etnicorraciais positivas, no combate às práticas racistas, discriminatórias e excludentes avançam, significativamente no Brasil, em comparação ao que vivíamos há algumas décadas.(p.40)²²

Consultamos também o documento curricular em fase de elaboração conjunta (comunidade escolar, sociedade civil) disponibilizado na internet. A consulta é liberada após um breve cadastro feito no site²³ e permite a visualização do teor do documento. No acesso é possível visualizar os conteúdos das humanidades juntos e, do mesmo modo, fizemos uma busca pelo termo “raça”, não houve retorno. Ao digitar o termo “étnico”, o documento mostrou o seguinte com relação à estas disciplinas das humanidades:

Geografia: Analisar o processo de formação da diversidade étnico-racial da população mundial, através da consolidação dos lugares e do pertencimento, reconhecendo a importância do pluralismo cultural na formação de povos e nações.

Sociologia: Identificar as desigualdades de oportunidades de emprego, salário e ascensão profissional para grupos étnico-raciais, entre homens e mulheres, em diversos países do mundo, apontando estratégias para enfrentamento da opressão e garantia do direito à autonomia, liberdade e justiça social.

História: Analisar e compreender as relações, de dominação e resistência, evidenciando conflitos e negociações existentes entre diferentes grupos sociais, culturais, territoriais, religiosos, etnicorraciais, de gênero, de orientação sexual, de idade, que convivem em diferentes contextos históricos.

História: Investigar as relações de poder, de conflito e de aproximação estabelecidas entre os diversos grupos sociais, culturais, etnicorraciais com destaque para o contexto

²² Para ter acesso ao documento http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/historia_parametros_efm2013.pdf

²³ Para ter acesso ao documento: <http://consulta.basenacionalcomum.mec.gov.br/#!/responder/763>

latinoamericano, observando os processos de exclusão e inclusão precária de povos indígenas e das populações afrodescendentes.

Comparando os currículos aqui mencionados, os de História e os de Sociologia do ano de 2013 e atual (em elaboração), percebe-se claras distinções de objetivos e tratamento da temática que estamos analisando. Observando os currículos de Sociologia e História anteriores ao que está em elaboração há um tratamento amplo à temática étnico-racial no currículo de História, comparando as menções que surgem no texto com relação à palavra específica pesquisada, é compreensível a quantidade maior na disciplina de História, tendo em vista a correlação de temáticas que o termo –étnico-racial exige para ser explorado no ensino Médio, principalmente. A possibilidade de trabalhos pedagógicos também é maior nessa disciplina, já que possui carga horária diferenciada com relação à Sociologia. No currículo ainda em elaboração liberado apenas para consulta, notamos que as competências destinadas à disciplina de Sociologia são mais restritas do que as destinadas à disciplina de História.

Com base na busca rápida textual realizada nos Parâmetros Curriculares, seguimos para o Livro didático de Sociologia utilizado pela Unidade Escolar em análise. O livro é “Sociologia em Movimento”²⁴, aprovado pelo Programa Nacional do Livro didático (PNLD) para os anos de 2018 a 2020. O compêndio, elaborado em 2016 de forma coletiva, resultou de uma organização de autores, cujas titulações misturam-se entre mestres, doutores e bacharéis nas áreas de humanidades, em sua maioria, Sociólogos.

Os planejamentos e temáticas que os professores da referida escola trabalham estão disponibilizados no SIEPE, o sistema de informações que temos acesso. Analisamos o mês de novembro de 2019, que é o mês que também fizemos a pesquisa de campo a fim de ver quais os conteúdos que foram ministrados pelos (a) professores de Sociologia e História no referido mês na turma do segundo ano do Ensino Médio. Entre os Conteúdos de Sociologia, registrou-se quatro conteúdos trabalhados nas duas disciplinas como disposto abaixo:

²⁴ Vários autores. Sociologia em Movimento. 2ªed. São Paulo, Moderna, 2016.

Tabela 1 – registro de conteúdos e planejamentos de Sociologia

SOCIOLOGIA		
TEMÁTICA TRABALHADA	RECURSO UTILIZADO	ATIVIDADE PROPOSTA
Movimento Social LGBT	Data Show	Debates
Movimento Social Sindical	Livro Didático	Construção de textos escritos individuais e/ou coletivos
Semana da Consciência negra	Som, computador, Data Show, filmes	Realização de projeto pedagógico interdisciplinar
Sociedade e Consumo	Fichas de exercícios	Construção de textos escritos e/ou individuais

Tabela 2 – registro de conteúdos e planejamentos de História

HISTÓRIA		
TEMÁTICA TRABALHADA	RECURSO UTILIZADO	ATIVIDADE PROPOSTA
Projeto Consciência Negra	Data Show, Livro Didático	Realização de Projeto pedagógico Interdisciplinar
Independência das Américas	Data Show	Trabalho em grupo
As 13 Colônias Norte Americanas	Data Show	Debates
A revolução Industrial	Livro Didático	Debates

Analisando os planejamentos bimestrais registrados pelos professores das duas disciplinas estão dispostas algumas temáticas gerais escolhidas para serem trabalhadas no mês da consciência negra, o mês de novembro. Observando o de Sociologia encontramos: 1- O papel da educação na transmissão da cultura; 2- Identidade cultural; 3- O aspecto material e não material da cultura; 4- Componentes da cultura; 5- Mobilidade Social em diferentes em diferentes modos de produção; 6- Ideologia e regulação social; 7- Estado e formas de regulação social; 8- Trabalho e sociedade: contextos sócios históricos; 9- Formas de organização social.

No planejamento para o mesmo mês da disciplina de História, vimos dispostos os seguintes conteúdos/eixos temáticos a serem trabalhados: 1- Independência das

colônias americanas (Influência das ideias liberais no processo de libertação das antigas colônias europeias; Luta pela emancipação política nas províncias do Brasil no período colonial); 2- Contexto político, cultural, econômico e social do Nordeste brasileiro no Período Imperial.

O planejamento de conteúdos pretendidos pelos professores das duas disciplinas, assim como os conteúdos que foram trabalhados com sucesso, registrados nas Tabelas 1 e 2 no mês de novembro é o registro de parte do que foi pretendido/trabalhado no quarto bimestre letivo para as disciplinas em questão. Os conteúdos, registrados no diário de classe eletrônico (SIEPE), sabe-se, assim como o planejamento dos mesmos, muitas vezes, corresponde a uma eficaz ferramenta de atuação da prática docente e por isso decidimos observar como as temáticas haviam sido dispostas pelos professores.

2.2 A temática racial em um livro didático

É importante tecermos algumas palavras a respeito do Livro didático. Esse instrumento do ensino-aprendizagem é aqui posicionado como um artefato cultural. Compreendido assim, de acordo com Isabel Martins (2006), tendo em vista o percurso de elaboração bastante peculiar que se segue com sua produção, sua recepção pelo consumidor final, suas práticas discursivas que mediam interações entre sujeitos e que o tornam um objeto de grande complexidade, que acaba por refletir a sociedade em um dado contexto histórico-social. Meucci (2014) se propõe a mostrar como se dá a construção dos livros didáticos, o perfil dos seus autores, a apropriação dos teóricos sociais nos mesmos. Observa o livro como um objeto de política pública, mas deixa transparecer uma visão bastante mercadológica que contém o material, como se vê no excerto:

“O livro didático aparece, nesse sentido, como um produto ordinário da indústria cultural. Seu formato, ilustrações, exercícios, recursos, boxes e colunas o aproximam da estética das revistas semanais” (MEUCCI, 2014, p.212)

Feito por várias mãos, geralmente advindas da região sul/sudeste do país, o livro didático impõe um modelo e um discurso, que será distribuído para todas as escolas do país, um dado bastante importante e também perigoso, quando consideramos o alcance que o discurso que ali está, pode ter. Vemos também em Sousa (2017), que corrobora a ideia de Meucci (2016), que através do livro didático é possível perceber uma rotinização da disciplina sociologia no ensino médio, enquanto campo científico

no meio escolar, levantando questionamentos sobre como é abordado este ou aquele tema? De que forma? Quais os conteúdos? Fazendo do livro didático um bem cultural complexo, resultado de um determinado contexto político-social.

Além do discurso e da heterogeneidade da elaboração do material livro didático, há outros dois problemas que Meucci (2014) observa. São com relação às técnicas de escrita presentes nos livros didáticos e as abordagens conceituais que os mesmos apresentam. A respeito da escrita e formato são observadas técnicas intituladas pela autora como o Topicalismo (demarcação de lugares específicos do texto), Nominalismo (nomeação de fenômenos sociais, possibilitando a compreensão dos mesmos) e Contextualismo (aproxima a teoria da realidade do aluno). Segundo a autora, as técnicas citadas, que não são específicas dos livros de sociologia, tendem a enquadrar o conhecimento, já que não permitem o aprofundamento no assunto, como vemos:

[...] é um gênero de escrita bastante enquadrado que tem efeito bastante significativo nas disciplinas de humanidades, na medida em que não permitem trazer ao conhecimento as dinâmicas sofisticadas e complexas, tensões e contradições dos processos reais. Rigorosamente, é uma forma de escrita que suprime a radicalidade do ato de conhecer (MEUCCI, 2014, p.216)

Além da linguagem aproximada da jornalística, muitas vezes encontrada nos livros didáticos ser algo limitador para o aprofundamento dos conteúdos, acrescenta Meucci (2016), há uma ausência de diálogo com a produção científica recente, com muitas citações a autores, mas sem um diálogo com sua produção intelectual.

Notamos que em “Sociologia e Movimento” há uma dedicação quanto ao conteúdo metodológico e à possibilidade de extravasar as didáticas em sala de aula e fora dela. O capítulo intitulado Raça, etnia e multiculturalismo propõe o trato dos conceitos de “raça”, “etnia”, “racismo” e “multiculturalismo”, partindo, no início do capítulo, de uma questão motivadora: *“Por que o racismo persiste no Brasil e como podemos combatê-lo?”* No capítulo é possível observar a cronologia de acontecimentos que exaltam a importância da resistência e luta de movimentos negros, passando pelas teorias raciais, mito da democracia racial, tese do branqueamento e ações afirmativas.

O Livro parece cumprir alguma expectativa para aprofundamento do que é exigido nos PCE's. Há espaço para debates a respeito das cotas raciais, discussões a respeito de crimes de xenofobia e racismo, questionamento a respeito do termo raça e

suas implicações sociais, tudo isso embasado em autores clássicos que discutem o tema como Roger Bastide, Kabengele Munanga, Florestan Fernandes, etc. Há também um arcabouço de literaturas, vídeos, filmes que são sugeridos de forma complementar à aprendizagem, além de proposta de pesquisa para a temática, envolvendo a temática preconceito racial.

Uma análise do que vemos nos documentos de apoio de ensino aprendizagem verificados é que de fato há um espaço que, ao nosso ver, atende ao solicitado nos documentos oficiais do Estado de Pernambuco. A grande questão ainda é, parece, o tempo demandado para aplicação de tais atividades, tendo em vista a carga horária semanal minúscula, que é disponibilizada para a disciplina de Sociologia no ensino médio.

Esse fator complicador do tempo, na verdade, a falta dele, pode ser explicada pela carga histórica que carrega a disciplina. Em artigo publicado pela Revista de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN, Ana Carolina França (2016) analisa como são abordadas as questões étnico-raciais no Ensino Médio e como a Sociologia poderia colaborar para a implementação de uma educação antirracista e valorativa à diversidade étnico-racial brasileira. A autora nota como

[...] a sociologia pode auxiliar na percepção e entendimento quanto ao fenômeno social da desigualdade, no nosso caso o de cunho étnico-racial, pois o mostra como fenômeno socialmente constituído a partir de marcas/atributos/características também socialmente construídas. (FRANÇA, 2016, p.162)

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), emitida pela Secretaria de Educação Básica em 2006, em parceria com o Ministério da Educação, é possível perceber que a Sociologia está há pouco tempo presente nos currículos do Ensino Secundário. O breve histórico da inclusão da sociologia nos currículos oficiais até a mesma aparecer como obrigatória (e agora titubear não ser obrigatória novamente), justifica muitas lacunas existentes e posturas preferenciais dos estudantes nos espaços na escola secundária. Trata-se de um caminho a ser ainda trilhado com objetivo de modificar esse quadro de intermitências e ausências pedagógicas.

2.3 Caminhos do Ensino de Sociologia na educação étnico-racial

Nas primeiras décadas do século XX, a sociologia passa a integrar os currículos das escolas normais, as conhecidas como magistério. Entre 1925 e 1942, adentra os currículos da escola secundária brasileira, chegando inclusive a ser cobrada em alguns vestibulares de universidades importantes. Só a partir de 1942, a presença da sociologia no ensino secundário (o então “colegial”), passa a ser intermitente.

Aos trancos e barrancos, a disciplina manteve seu vínculo com o Ensino Médio a partir de 2008, quando efetivamente se tornou disciplina obrigatória em todas as escolas públicas e privadas do país, como observa Moura (2012), garantia do Governo Federal através da lei 11.684/08, que alterou a LDB (Lei 9394/96). A partir daquela data, Filosofia e Sociologia seriam disciplinas asseguradas nos três anos do ensino secundário.

Com a obrigatoriedade, cresce também o número de pesquisas em relação a esta perspectiva temática. Anita Handfas e Julia Maçaira, em artigo publicado em 2014 realizam um estudo de produções científicas sobre o ensino de sociologia na educação básica do Brasil entre os anos de 1993 e 2012. HANDFAS e MAÇAIRA (2014) observam que há um aumento expressivo na pesquisa sociológica, principalmente a partir dessa legislação em questão. A linha de ascensão que segue tais produções têm acumulado conhecimento na área e dando maior visibilidade à temática, para tentar resolver um problema que as mesmas colocam em seu artigo, que diz respeito à ausência de referenciais teóricos em um número bastante considerável das pesquisas analisadas, e isso se deve, de acordo com as autoras, à “incipiente reflexão teórica que possa exaltar a temática do ensino de sociologia como um objeto de estudo com referenciais teóricos e metodológicos próprios” (HANDFAS e MAÇAIRA, 2014).

Em artigo recentemente publicado pela revista Carta Educação, Bodart (2018) realiza um ranking das disciplinas mais importantes para a vida cotidiana, considerando opinião dos estudantes do 3º ano do nível médio da cidade de Maceió-Al, a Sociologia figura em 4º Lugar atrás da Matemática, Português e História, respectivamente os três primeiros lugares do ranking elaborado. Seu Papel no Ensino Médio tem grande validade, tendo em vista ser o Ensino Médio um momento final da educação básica,

uma passagem na formação do indivíduo, onde ele deverá escolher uma profissão, progredir nos estudos, ser cidadão. ou ainda como destaca BODART (2018)

[...] o acesso à Sociologia escolar promove condições para que os alunos ampliem sua capacidade de leitura do mundo social, colaborando para dois grandes objetivos da educação brasileira destacados pela LDB (1996): formar cidadãos e preparar para o mundo do trabalho. Além do mais, a Sociologia promove o olhar desnaturalizado dos fenômenos sociais, enxergando-os sob uma perspectiva histórica, relacional e dialética, o que fomenta uma postura crítica diante do mundo, possibilitando aos alunos inserção consciente nos diversos espaços da sociedade. (BODART, 2018)

A importância da Sociologia no Ensino Médio, que é também observada nas OCEM, destaca o papel que a disciplina exerce na formação do jovem e no seu preparo para a cidadania. A escola, enquanto espaço de transição entre o privado (família) e o público (sociedade), pode fornecer ao estudante elementos que facilitem esse rito de passagem. Este jovem do ensino médio, munido do conhecimento científico sobre os processos de desigualdade que afligem nosso cotidiano brasileiro, pode atuar como um elemento transformador da realidade.

Em artigo, Oliveira (2014) também destaca o tortuoso percurso sofrido pela disciplina em seu estabelecimento nos currículos do ensino médio e associa esse problema à dificuldade em se trabalhar com efetividade uma educação étnico-racial, fazendo cumprir o que determina a Lei 10.639/2003. O autor estabelece uma crítica, embasado na adversidade de instituição da disciplina no nível médio (dificuldade essa que ainda não está plenamente solucionada), lembrando que é preciso haver investimento na formação docente e revisitar referenciais teóricos a fim de se implantar com sucesso o que determina a referida lei, a fim de fazer enfrentamento ao modelo eurocêntrico da razão.

A instabilidade da disciplina nos currículos traz desafios que, segundo o autor, são identitários, políticos e epistemológicos. Somados à necessidade de uma educação antirracista, esses desafios a serem enfrentados, vislumbram em alguns profissionais um

esforço enorme na produção de um conhecimento escolar diário diante das demandas nas Orientações Curriculares. Oliveira (2014) afirma que

[...] se os professores de sociologia precisam romper com uma visão epistemologicamente preconceituosa de que esse campo de conhecimento não é relevante por não possuir um objeto de estudo científico para ser implementado na escola básica, a junção dessa luta com a tentativa de aplicação da Lei 10.639/03 estabelece uma perspectiva ainda maior de ações pedagógicas. (OLIVEIRA, 2014, p.92)

O autor chama atenção para a desafiante função que fica a cargo dos professores em uma luta de duas frentes contra um problema estrutural e outro pedagógico, o primeiro corresponde à realidade diversa das escolas públicas, o segundo é mobilizar uma discussão racial fazendo disso uma temática constante no currículo, é o que o autor chama de “intervenção antirracista” (Oliveira, 2014, p.95). O autor acredita numa luta prática diária no cotidiano escolar. Seguimos essa compreensão nessa forma de atuação/intervenção, e também, cremos na contribuição que o ensino de sociologia pode ofertar visando uma participação na temática que movimenta esse trabalho, que é a percepção racial, compreendida como um estado de afirmação identitária, além de estar em acordo com a aplicabilidade da lei 10.639/2003. Conforme afirma Oliveira (2014):

É nesse sentido, no jogo da luta política, que os professores de sociologia, que podem mobilizar a discussão racial enquanto temática curricular, são chamados a revelar o racismo estrutural (a luta teórica) e possibilitar a abertura de uma intervenção antirracista (a luta prática). Sabemos que não é uma tarefa simples, pois eles enfrentam um desafio de afirmação de uma disciplina no Ensino Médio, a necessidade de construções pedagógicas inovadoras (o conhecimento escolar em sociologia) e um permanente conflito com diversos atores no contexto escolar. (OLIVEIRA, 2014, p.95)

CAPÍTULO 3 – Cor e Percepção racial na escola Jerônimo Albuquerque

A pesquisa de campo desenvolveu-se em um formato de estudo de caso único na Escola Jerônimo Albuquerque, que de acordo com Gil (2010), compreende um método que se refere a um único grupo ou organização que conheceremos profundamente. Ainda de acordo com Gil (2010), o método selecionado explora situações da vida real, preserva o caráter unitário do objeto estudado e nos permite formular ou desenvolver teorias (GIL, 2010, p.38). A metodologia de trabalho adotada, estudo de caso, sugere que sejam feitas observações, entrevistas individuais com professores, estudantes e / ou análise documentais visando maior possibilidade de sucesso na investigação, além do uso de questionários (FREITAS e JABBOUR, 2011). Optamos por aprofundar os resultados obtidos com os dados respondidos pelos estudantes no questionário. Antes de adentrar nesses dados, cabe conhecer o ambiente em que os mesmos foram aplicados.

A Escola Jerônimo Albuquerque é denominada uma Escola Regular, que encontra-se em processo gradual de transformação para Escola de Referência, que são as escolas integrais do Governo do Estado. Há que se fazer aqui uma diferenciação entre os dois modelos escolares. A Escola dita Regular, funciona normalmente em três turnos diários: matutino (das 7h30 às 12h), Vespertino (das 13h às 17h30) e noturno (das 18h40 às 22h). Com uma carga horária diária de 4h 30min os estudantes do Ensino Médio assistem às aulas das doze disciplinas comum curriculares: Português, Inglês, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Artes, Matemática, Química, Física, Biologia, Educação Física.

A proposta da Escola de Referência é parte do Projeto de Modernização das Escolas do Estado de Pernambuco, levado como Política Pública desde 2008, através da lei Complementar nº 125 de 10/07/2008, a qual, já declara em seu primeiro artigo o principal objetivo da Educação Integral:

Art. 1º Fica criado, no âmbito do Poder Executivo, o Programa de Educação Integral, vinculado à Secretaria de Educação, que **tem por objetivo o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino médio e à qualificação profissional dos estudantes da Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco. [grifo meu]**

Parágrafo único. O Programa de Educação Integral será implantado e desenvolvido, em regime integral ou semi-integral, nas Escolas de Referência em Ensino Médio, unidades escolares da Rede pública Estadual de Ensino, conforme estabelecido em Regulamento.

Com uma carga horária bem mais estendida do que a Regular, a Escola Integral de Referência em Ensino Médio funciona em horário Integral, das 7h30 às 17h.

A Extensão da carga horária, de acordo com o Governo de Pernambuco, objetiva ampliar o universo de experiências educativas, culturais, esportivas e artísticas dos estudantes, contudo a ênfase nesses tipos de Currículo são dadas a disciplinas complementares, como por exemplo: Estudo Dirigido, Projeto de Vida e Empreendedorismo, Química Experimental, Física Experimental, Biologia Experimental, todas com carga horária de 40 horas, distribuídas ao longo do ano Letivo, algumas das Escolas oferecem ainda Teatro ou Música. Ao fim do Ensino Médio, o estudante terá uma carga Horária de aproximadamente 1800h (mil e oitocentos horas), diferentemente da Carga Horária do Ensino Médio da Escola Regular de 1000 (mil) horas letivas.

Entre os dois modelos de aplicabilidade do Ensino somos capazes de perceber o objetivo principal do Estado de Pernambuco em expandir o Ensino Médio, mas com uma tendência notável de tecnicização no Ensino do Estado de Pernambuco. Essa tendência nacional, fortalecida pela a reforma do Ensino Médio e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, reforçaram a ideia tecnicista da Rede Básica de Ensino, com vistas a atender o mercado internacional e formação de trabalhadores aptos a atender uma demanda industrial. Em Demerval Saviani (1984) há uma justificativa bastante plausível que ele chama de Pedagogia Tecnicista, a qual pode ser definida como

[...] proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o micro-ensino, o tele-ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí, também, o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas. (SAVIANI, 1984, p.16)

Há alguns trabalhos que indicam esse movimento nacional, como Carolina Pacheco e Kamille Mattar (2018), que questionam o lugar da Sociologia escolar nesse processo de tecnicização e precarização do Ensino Médio público no contexto histórico dos movimentos de ocupação das escolas públicas em 2015 e 2016. Também a Tese de

Rosemary Silva (2018), que mostra uma visão do Ensino profissionalizante no Estado da Bahia:

Na formação dos sujeitos, em especial, os sujeitos da escola pública, há um confronto direto com uma proposta pedagógica interessada em direcioná-los para o mundo do trabalho. Mas não exatamente para o mundo do trabalho que tem o seu consentimento, a sua participação e a sua aprovação. Tal proposta pedagógica se direciona, essencialmente, para a obtenção de uma formação “mínima”, que se torna a formação “máxima”, no limite suficiente para atender aos interesses vinculados à venda de sua força de trabalho de acordo com os interesses de quem vai comprá-la. Essa relação formativa precisa estar encoberta por diversos emblemas que sejam suficientemente convincentes para que o trabalhador consuma tal formação e desenvolva sua prática social sem necessariamente disputar outra perspectiva formativa além da que lhe é oferecida

As observações feitas acima a respeito do Ensino Médio, contextualizam a pesquisa dentro de um universo pedagógico tal, que faz questionar a estratégia do modelo educacional do Estado de Pernambuco no que tange ao compromisso pedagógico de desenvolvimento humano e social dos estudantes, tendo em vista a existência de um currículo com olhares voltados para o mercado de trabalho. É questionável a forma como o novo currículo está sendo elaborado. Já dissemos anteriormente que o mesmo é uma construção coletiva entre comunidade escolar e corpo acadêmico que posteriormente passa por aprovação do Conselho de Educação local. Há que se ressaltar que o novo currículo para o Ensino Médio vem carregado de uma nova demanda, que é a do Novo Ensino Médio. Aprovado em 2017, através da Lei 13.415 que alterou a LDB (Lei 9394/96), propondo mais horas de estudo (de 800 horas para 1000 horas letivas) e uma nova organização curricular, baseada na BNCC (já comentada por nós) e nos itinerários formativos, propostas de aprofundamento em conhecimentos que o estudantes considerar mais relevantes, sendo as redes de ensino livres para escolher os itinerários formativos que desejam ofertar.²⁵

Feitas as observações iniciais a respeito do campo onde coletamos os dados, seguimos ao resultados. A coleta de dados foi realizada em três fases. Na primeira

²⁵ Informações que podem ser encontradas em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>

aplicamos questionários aos estudantes; na segunda fase fizemos o grupo focal em uma turma do ensino médio e na última fase, fizemos observação da Semana da Consciência Negra. Durante a pesquisa de campo nos deparamos com as realidades e percalços da rede pública de ensino. Diante da ausência de professor (a) de Sociologia e da proximidade do fim do calendário escolar após o período da Semana da Consciência Negra, que aconteceu nos dias 20, 21 e 22 de novembro de 2019, ficamos impossibilitados de realizar as observações das aulas de Sociologia nos meses predestinados para esta finalidade, que eram os de outubro e novembro. A impossibilidade das aulas de Sociologia por ausência de professor, foi suprida pela gestão da escola com a participação dos alunos na referida Semana da Consciência Negra, como parte da avaliação. Anteriormente à dita Semana, que foi permeada de atividades e palestras, pude realizar a aplicação dos questionários em todas as turmas de ensino Médio da escola e realizar o grupo focal na turmas do 3º ano do ensino Médio à tarde.

3.1 Questionários

Seguindo nosso cronograma, aplicamos questionários aos estudantes. O uso do questionário, de acordo com Chaer, Diniz e Ribeiro (2011), compreende uma técnica viável a ser empregada, quando os objetos de pesquisa são questões empíricas, que envolvem opinião ou percepção dos pesquisados. Os questionários foram aplicados a 101 (cento e um) jovens e adultos, todos os respondentes foram maiores de dezoito anos que frequentavam as três séries do ensino médio regular e o EJA (Educação de Jovens e adultos) Médio, nos três turnos de funcionamento da escola. No questionário não foi solicitada a identificação dos participantes.

O modelo que utilizamos foi aplicado para as mencionadas turmas da Escola Jeronimo Albuquerque e continha 13 (treze) itens divididos entre questões abertas e múltipla escolha, omitindo-se a identidade dos participantes. O questionário pretendia conhecer opiniões, crenças, sentimentos, interesses e situações vivenciadas pelos estudantes. No anexo 1 pode-se ver o modelo do questionário aplicado aos estudantes.

A investigação aqui realizada, pretendia quantificar dados concernentes à autopercepção racial dos estudantes do Ensino Médio da Escola Jerônimo Albuquerque e analisar as estatísticas obtidas à luz de teoria específica sobre a temática. Optamos, além dos questionários, por realizar grupo focal diante da complexidade dos temas que envolvem as ciências humanas. O nosso objetivo principal era averiguar de que maneira

o Ensino de Sociologia atua ou contribui para os processos de subjetivação e formulação de identidades étnico-raciais entre estudantes do nível médio da Escola Jeronimo Albuquerque.

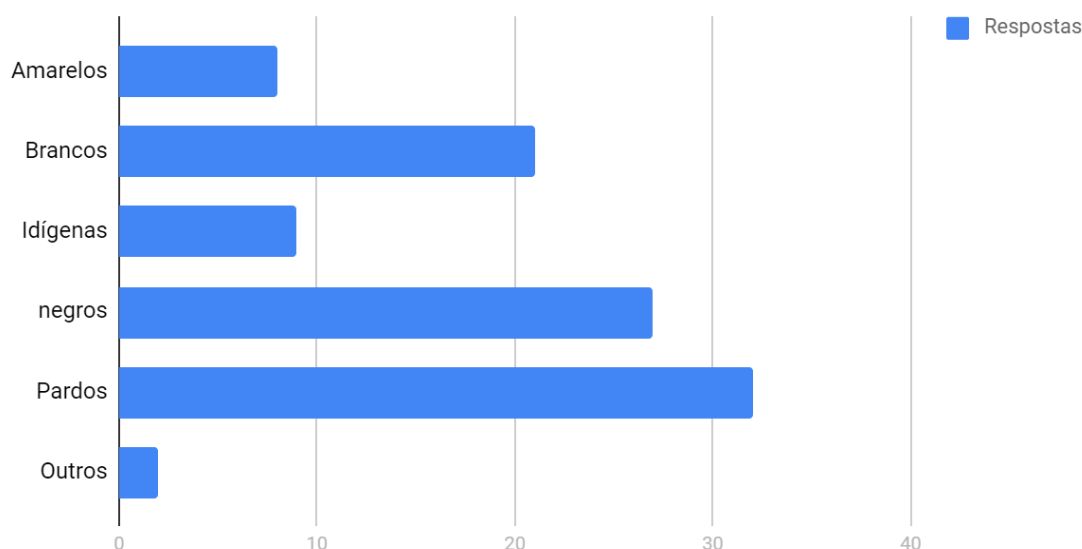
De acordo com esse objetivo optamos por trabalhar aliando métodos qualitativos e quantitativos, ou seja, obtenção dos dados estatísticos com a aplicação dos questionários e análise desses dados à luz de teoria previamente estabelecida. Bauer e Gaskell (2002) afirmam que “a mensuração dos fatos sociais depende da categorização do mundo social” (BAUER e GASKELL, 2002, p.24). Os autores insistem que a pesquisa qualitativa precisa de uma interpretação, os dados precisam ser lidos dentro de uma metodologia, dentro de um contexto.

Pensamos que é incorreto assumir que a pesquisa qualitativa possui o monopólio da interpretação, com o pressuposto paralelo de que a pesquisa quantitativa chega a suas conclusões quase que automaticamente. [...] os dados não falam por si mesmos. (BAUER e GASKELL, 2002, p.24)

Dos dados obtidos com os questionários, tivemos uma maioria de mulheres, 56,4% enquanto 43,6% foram homens. A questão relativa a gênero causou muitas dúvidas no preenchimento, notou-se que quase 10% deixaram a questão em branco e 16% responderam heterossexual, demonstrando haver certa confusão entre identidade de gênero e orientação sexual. Levando em consideração que a temática é recente na sociedade, caberia maior esclarecimento nas salas de aula do Ensino Médio a respeito do assunto. Teixeira e Dumont (2009) já afirmavam que essa pauta é recente na educação e que seria necessária a construção de pontes entre a academia e as escolas para abordagem de gênero na sala de aula. Os autores citados afirmam que “a teoria feminista contemporânea distingue sexo de gênero: o sexo é biológico (cromossomos, genitália, hormônios), enquanto a identidade de gênero é uma construção social/cultural.” (TEIXEIRA e DUMONT, 2009, p.18). A discussão a esse respeito tem sido mais abordada recentemente, diante de polêmicas levantadas pelo atual governo brasileiro de que nas salas de aula os professores estavam “conduzindo” os estudantes e realizando ideologia de Gênero. A proibição de tal discussão foi o próximo passo do governo, que passou a perseguir professores contrários a essa agenda conservadora, com o movimento intitulado Escola Sem Partido, que teve maior visibilidade no ano de 2016.

A respeito das crenças e credos 44,6% dos que responderam o questionário se disseram evangélicos, 23,8% católicos, 4% candomblecistas, 2% se disse espírita e 23,8% se disseram não possuir religião alguma.

Os dados de raça e etnia, que são o ponto-chave da nossa pesquisa, mostram que, entre os que responderam o questionário 32,3% se intitula como pardos, 27,3% negros e 21,2% brancos, 8,1% de amarelos, além dos 2% que marcaram “outra” e, logo abaixo da pergunta cor, escreveram a identificação “morenos (as)”, todos assim distribuídos como vemos no Gráfico 2:



Aqui teceremos alguns comentários necessários à interpretação desses dados de raça e etnia. As categorias utilizadas para identificação étnico-racial seguem o modelo utilizado para captação dos mesmos dados pelo IBGE, mas também faz conexão com o questionário disponível no SIEPE (Sistema de informações da Educação de Pernambuco) na ficha de matrícula do estudante, a qual já mencionamos. Atualmente a classificação racial utilizada pelo Instituto utiliza a categoria “cor da pele” para identificar os pesquisados como: brancos, pretos, amarelos e pardos, uma exceção para o termo “indígena”, acrescentado em 1991 no Censo Demográfico (PETRUCCELLI e SABOIA, 2013). Já no programa do governo do Estado a escolha de raça e etnia são as citadas anteriormente: “amarelo”, “branco”, “índio”, “não declarado”, “negro” e “pardo”.

Em Petruccelli (2013) vemos que são três os modos de identificação racial: autoatribuição, heteroidentificação e identificação por meio de técnicas biológicas, como o DNA, por exemplo, para identificação de grandes grupos populacionais. A

autoatribuição foi o modo de identificação que optamos trabalhar nesse estudo e deixamos livre para resposta as opções no questionário, com espaço aberto também para quem desejasse a escolha de uma outra cor de pele, além das que estavam lá dispostas²⁶.

Como já afirmamos anteriormente, a variável “raça” é normalmente atribuída pela sensação de pertencimento do entrevistado, ou pela autoatribuição e, apesar dessa recomendação de aferimento da etnia populacional ser internacionalmente aconselhada, ainda se questiona se essa seria a melhor forma de aferição de tal categoria para o Brasil. E a polêmica, de acordo com Osório (2003), se dá justamente pela existência da categoria “pardo”. Nos nossos questionários, houve um número considerável de autodeclarantes pardos e dois estudantes que se autodeclararam “morenos”. O autor expõe que os problemas envolvendo a autoatribuição tem relação com o fato da identificação estar interligado a uma variação social da cor, quer dizer, há uma correlação com ascensão social e embranquecimento. Uma solução, segundo Osório (2003) seria a heteroatribuição da cor pelo entrevistador, contudo não há garantia de que o entrevistador também não possa branquear o entrevistado. Ainda há outra reflexão a se fazer:

Considerando que mencionar a cor das pessoas pode ser visto como uma atitude pouco polida, o embranquecimento poderia ser interpretado como uma “concessão” dos entrevistadores aos entrevistados: se quanto mais preto pior, ver o preto como pardo e o pardo como branco torna-se uma “gentileza” à luz da ideologia racial. (OSÓRIO, 2003, p.17)

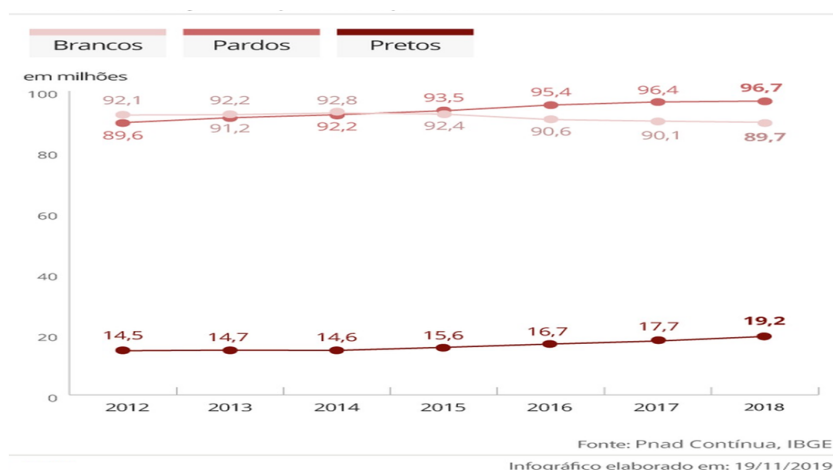
A livre declaração também abre espaço para que diversas outras variáveis surjam, como bem afirma Osório, “moreno” é uma delas. Na nossa pesquisa, apenas dois respondentes preferiram se declarar como pardos por não identificar-se com nenhuma das outras alternativas. Osório (2003) percebe esta categoria aparecendo de forma majoritária das livres declarações de cor e observa que o termo é empregado e exaltado como algo positivo e mais desejável, tornando-se quase que um “fenótipo brasileiro”, porém, diz Osório (2003)

A reivindicação da morenidade não é mais que uma das muitas faces do racismo e da persistência do ideal de embranquecimento [...] esse desejo pungente de sermos europeus, brancos e modernos, mesmo que isso implique a negação da história, da presença e da importância dos negros

²⁶ Esta possibilidade pode ser constatada no Anexo do questionário, onde podemos visualizar nos dados sobre raça e etnia o item “Outra”, com espaço para que o respondente colocasse a cor que desejasse.

na constituição do Brasil, uma recusa a nos aceitarmos como somos. (OSÓRIO, 2003, p.32)

Durante a análise dos dados, percebemos que a quantidade de negros e pardos, juntos, ultrapassa quase três vezes o número dos entrevistados que se intitula como brancos. Esse é um dado que condiz com o último censo realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 2010 em que os pardos somavam 43,1% ;os pretos 7,6% e brancos 47,7%. Pretos e Pardos, portanto, passariam pela primeira vez na história dos censos brasileiros o número de brancos.²⁷ Em 2019 na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), o IBGE mostra que o número de brasileiros que se declaram brancos vêm caindo nos últimos anos, já o de pretos e pardos vem crescendo, como mostra o gráfico 3 abaixo:



Nessa pesquisa divulgada em 2019 o IBGE afirma ainda que o crescente número não se deve ao nascimento de mais negros do que brancos, mas sim de mais pretos e pardos que se autodeclaram como tais. Schwarcz (2012) explica que “raça é coisa de momento e ambiente” e realiza um levantamento a respeito das denominações de cor dadas como resposta à pergunta: *Qual a sua cor?* nos censos brasileiros. A autora observa que raça é uma construção social e depende de muitas variáveis:

Isto é, as discrepâncias entre cor atribuída e cor autopercebida estariam relacionadas com a própria situação socioeconômica e cultural dos indivíduos. Enriquecer, ter educação superior, frequentar locais de um estrato mais alto, destacar-se nos esportes ou na educação, tudo leva a um certo

²⁷ Compilação de dados do IBGE resultando na Revista de Investigação Étnico-racial feita em 2018 pelo órgão. Disponível em https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_media/ibge/arquivos/17eac9b7a875c68c1b2d1a98c80414c9.pdf (acesso em 24/02/2020)

embranquecimento. No país dos tons e dos critérios fluidos a cor é quase um critério de denominação, variando de acordo com o local, a hora e a circunstância (SCHWARCZ, 2012, pg. 106)

A respeito do grande número de pardos autodeclarados (32,3%), Schwarcz (1999) já alertara a esse respeito relatando uma “pardização” em acontecimento na população brasileira, com uma redução da população negra e aumento de pardos autodeclarados. Percebendo as porcentagens totais dos que se declararam como negros ou como pardos, temos que, nos dois casos, ficamos com número de pessoas bastante elevado dos que se declararam mesmo enquanto brancos. Somando as duas categorias, negros e pardos (que naturalmente, de acordo com o IBGE, poderíamos juntar) temos 58% de entrevistados que se declararam negros, já que negros e pardos, como é considerado pelo Instituto, fazem parte da mesma categoria “negros”.

Estaríamos passando por um “empretecimento” da população brasileira? Resultado da luta e ação de movimentos negros e ações afirmativas no campo social, esse quadro que vem mudando em escala nacional, com mais pretos se autodeclarando, pode ser sim o resultado das políticas afirmativas implantadas nessa década, da valorização da identidade negra e, também, maior conscientização da sua cor. Kabengele Munanga (1999) afirma que os movimentos negros contemporâneos tentam construir uma identidade negra baseado nas peculiaridades inerentes a esse grupo, que teve um passado marcado pela escravidão

Os movimentos negros ainda não conseguiram mobilizar todas as suas bases populares e inculcar-lhes o sentimento de uma nova identidade coletiva, sem a qual não haverá uma verdadeira consciência de luta. A grande explicação para esta dificuldade [...] está, sim, nos fundamentos de ideologia racial elaborada a partir do século XIX a meados do século XX pela elite brasileira.(MUNANGA, 1999, p.15)

A ideologia a qual Munanga (1999) se refere é a do branqueamento, que segundo o autor divide e aliena os negros. De acordo com Graziela Silva e Luciana Leão (2012) os pardos apresentam uma percepção racial que lhes é peculiar e carente de mais estudos que explorem essa visão complexa que tal grupo possui sobre a classificação racial. As autoras discordam de alguns posicionamentos mais rígidos como o de Munanga (1999), por exemplo, que acredita numa alienação dos pardos que rejeitam a identificação como negro. As autoras vislumbram que a identificação como

preto, em contraposição a pardo, poderia ser a evidência de uma consciência racial, mas ressaltam a necessidade de mais estudos a fim de compreender mais profundamente a complexa identidade parda. (SILVA e LEO, 2012)

Entre os dados dispostos cruzamos os de raça e crenças e credos, inicialmente analisando que entre os evangélicos, maioria entre os pesquisados, 37% identificaram-se como pardos, seguidos de 31% que se identificaram como negros, temos que 68% dos evangélicos se identificam como pardos ou negros. Dentre os candomblecistas, apenas 4% dos questionados escolheram essa crença. Entre os católicos também há uma maioria parda, 27% dos católicos autoidentificaram-se como pardos, se agruparmos “negros” e “pardos” católicos, esse número sobe para 47%.

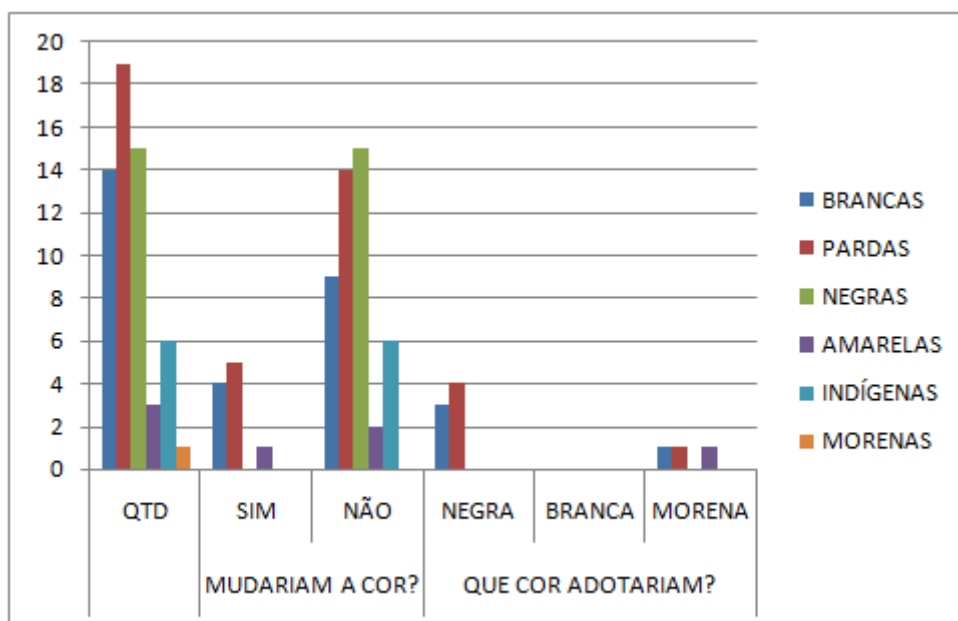
Há um evidente crescimento da população evangélica em dados mais gerais. No último Censo do IBGE já era perceptível um crescimento ano a ano do grupo considerado evangélico em detrimento dos católicos, antes maioria da população²⁸. Uma pesquisa de dezembro de 2019 realizada em vários municípios, divulgada no site do instituto Geledés²⁹, constatou um percentual de 31% de evangélicos, dentre esses 58% de mulheres, dentre esse grupo 43% que se autoidentificou como parda e 16% como negras. A pesquisa também aponta a maioria esmagadora da presença de mulheres evangélicas, elas representam 69% dos fiéis entrevistados. Os dados obtidos deixam evidente a presença negra na religião, assim como seu número expressivo de fiéis em relação aos católicos.

Realizamos também um cruzamento de dados entre os participantes que mudariam sua cor e que cor adotariam, temos duas tabelas divididas entre as respostas dos homens e resposta das mulheres. Esta divisão foi utilizada a fim de se ter a ideia sobre o desejo de mudança de cor entre um e outro sexo.

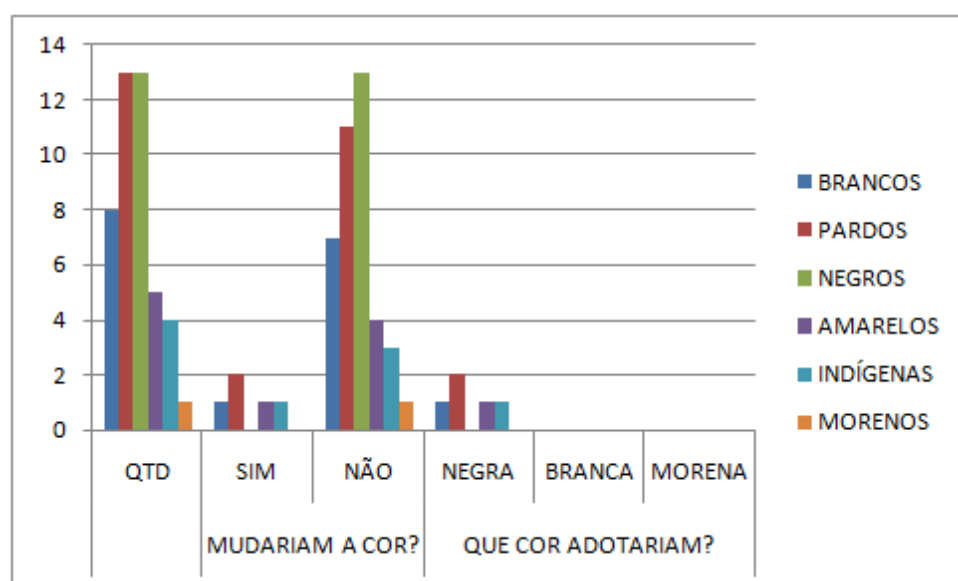
No gráfico 4 abaixo, temos que, entre as mulheres, 17% alterariam sua cor, 70% escolheriam a cor “negra” e 30% escolheriam a cor “morena”. 80% não mudariam a sua cor, constatando que a maioria das que não mudariam sua cor estão no grupo das pretas-negras.

²⁸ Informações obtidas no site <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?id=3&idnoticia=2170&view=noticia> (acesso em 09/07/2020)

²⁹ Informação disponível em <https://www.geledes.org.br/mulheres-negras-sao-maioria-entre-evangelicos-aponta-datafolha/> (acesso em 09/07/2020)



Já no gráfico 5 abaixo, entre os homens, observamos maior segurança na permanência de cor com 11% que mudaria sua cor contra 88% que permaneceria com a cor original, entre os que permaneceriam com sua cor original, também constatamos que é maioria pardos-negros. os que mostraram o desejo pela alteração de cor gostariam de alterá-la para a cor negra. Percebemos também a exatidão de 61% de maioria negra (pretos e pardos e morenos) entre os dois gêneros.



Devemos levar em consideração que os que se denominaram “amarelos”, diferentemente do que sugere o IBGE com relação à origem asiática, o fizeram por perceber a sua cor de pele como amarela, fator que nos leva a compreender que tal pessoa poderia se encaixar como nem branca e nem negra.

Dentre as razões pelas quais os estudantes acreditavam possuir a cor que declararam, 47,6% justificaram marcando “origens familiares”. Em segundo lugar, com 24,7% está a certidão de nascimento como determinante; e em terceiro lugar os traços físicos como pele, boca, cabelo com 16,5% das respostas.

Sobre as mudanças na cor 85,1% dos estudantes disseram não desejar mudar sua cor, contra 14,9% que disseram preferir alterá-la. Desses, a maioria desejava mudar sua cor de pele de pardos para negros ou ainda de brancos para negros, esses últimos em maior número. 25% dos que se declararam brancos desejavam alterar sua cor para negros, um número significativo que talvez possa indicar uma conscientização, ou complacência, e entendimento, a respeito das dificuldades enfrentadas pela população negra. Interessante perceber que as mulheres que desejam alterar a sua cor para o grupo pardo ou preto somam 17% contra 11% dos homens, o que nos leva a refletir sobre esse comportamento diferenciado no que tange ao gênero feminino.

Já houve a indesejabilidade dos traços negróides, em que a mistura com o branco surgia como solução e expectativa do imaginário brasileiro de dissipação da cor e dos problemas dela advindos. Edward Telles (2003), discutindo a questão da mestiçagem, percebe que a mesma não impediu, ainda assim, a ideologia da supremacia branca. O autor observa que não era o preto que se misturava com o branco, mas sim o branco que se misturava com o preto a fim de branqueá-lo.

De acordo com os dados obtidos, passamos de um quadro de indesejabilidade da cor, para um de preferência pela cor de pele em tons mais escuros, e mais, nas mulheres, tal fator é acentuado. Penha (2017), em um trabalho de conclusão de curso, relata que dos primeiros indícios do feminismo negro no século XIX ao movimento negro ainda hoje atuante muitas lutas foram travadas com relação a questões reprodutivas, de saúde, trabalho e dentro do próprio movimento feminista tradicional, que não enxergava as realidades da mulher negra, ocasionando uma necessidade de ruptura entre os dois movimentos: o feminismo negro e o feminismo tradicional, com vistas a atender as diferentes necessidades dos dois grupos. Essa divisão, e, na verdade, a visão da necessidade dessa separação entre os dois movimentos, é visto como sororidade, o

reconhecimento de que o feminismo tradicional não poderia alcançar as demandas daquele grupo de mulheres negras.

73% das pessoas que responderam o questionário afirmaram já ter ouvido o debate sobre a temática racial. Em sua maioria, cerca de 60% respondeu que o ouviram na escola. Em segundo lugar, com 22,7%, a família aparece como um local de discussões a esse respeito.

Entre as disciplinas que os estudantes acham mais adequado haver um debate a respeito da temática racial, História sai na frente sendo 41 vezes citada, enquanto que Sociologia foi citada em 30 vezes. Muitas respostas combinaram as duas disciplinas, mas ressaltou-se a disciplina de história com maior número de citações.

É interessante observar a predominância da disciplina de História para trazer esse debate. Nesse caso particular da Escola em estudo cabe um comentário. Em anos anteriores ao da pesquisa, por diversas vezes, a disciplina, com a devida organização e orientação da professora titular da matéria, na Semana da Consciência Negra, no mês de novembro, realizava e monitorava as atividades com os estudantes, que apresentavam ou participavam de oficinas de instrumentos ou de personalização de cabelos, ou ainda de confecção de objetos, assim como expunham painéis voltados à temática racial e faziam apresentações teatrais ou musicais voltadas ao tema em questão. É provável que haja o reconhecimento, por parte dos alunos, a esta dedicação da professora e por isso identificam não haver melhor disciplina para este debate racial do que a de História, mas essa é uma hipótese. É possível também que esta identificação se trate de uma correlação que os estudantes fazem entre a temática e a disciplina.

É uma perspectiva interessante, inclusive, perceber que em uma das perguntas do questionário : “Onde você já ouviu algum debate sobre a temática racial?” 80% dos respondentes afirmaram ter ouvido essa temática na escola. Dado que reflete o esforço dos profissionais em abordar temas que discutem as relações raciais para dentro da sala de aula. Aproveitando-se talvez de uma carga horária maior, a disciplina de História acaba sendo eleita como de maior compatibilidade para a discussão da temática racial, com relação à disciplina de Sociologia, com menor carga horária por exemplo, ou demais disciplinas do currículo com características técnico-profissionalizantes.

Os exemplos de famosos que pedimos que fossem citados denota algo bastante interessante. A maioria dos artistas admirados são pertencentes à cor parda ou preta, destacando-se a cantora Iza (com maior número de citações), a cantora Rihanna, assim como as cantoras Anitta e Ludmilla e as atrizes Juliana Paes, Taís Araújo e Camila

Pitanga, que também aparecem em algumas poucas citações. Entre os (as) artistas de cor branca aparecem a atriz Paolla Oliveira (com a maioria de citações), Youtubers brancos (as) diversos (as) e artistas da música oriental.

Uma parcela crescente de adolescentes vem demonstrando a preferência pela cultura oriental, com a popularização entre os brasileiros dos mangás e desenhos ou filmes japoneses, principalmente após a comemoração do centenário da imigração japonesa em 2008. Como afirma Oda (2011)

As comemorações do centenário da imigração são justamente uma das formas mais visíveis de como o Brasil se tornou um dos consumidores deste neonacionalismo global vindo do Japão (ODA, 2011, p.113).³⁰

A reflexão a respeito dessas escolhas passa pelo forte impacto que as mídias têm causado na sociedade. Não é novidade o poder de alcance e divulgação que a internet trouxe e o empoderamento negro ganha maior visibilidade nos espaços alternativos e até convencionais da programação brasileira de rádio, tv ou jornal: youtubers negros, maior presença de atores e atrizes negros nas novelas, programas de TV com maior participação de negros (as). É preciso reconhecer a participação do movimento negro nesse quadro positivo. Houve mais de 60 citações de pessoas negras (pardas ou pretas) contra 43 citações de pessoas brancas famosas.

Penha (2017), cujo trabalho versa sobre O feminismo negro, fala sobre a influência que as mídias digitais (redes sociais, canais de informação, blogs, etc.) podem ter sobre o comportamento da sociedade e dialoga com o leitor a respeito desses espaços alternativos de informação e transformação

Na concepção de Denis Moraes (2001)³¹, o ativismo digital possibilita o “dinamismo que possibilita as lutas das entidades civis a favor da justiça social num mundo que globaliza desigualdades de toda ordem”. O ativismo digital viabiliza o fortalecimento da sociedade no processo de universalização de valores e direitos democráticos. Ele facilita a comunicação de indivíduos e grupos heterogêneos que compartilham visões de mundo, sentimentos e desejos, defendendo identidades culturais, 25 valores e levando a interações políticos-culturais. (PENHA, 2017, p.24-25)

³⁰ ODA, Emani. Interpretações da "cultura japonesa" e seus reflexos no Brasil. *Rev. bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 26, n. 75, p. 103-117, Feb. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092011000100006&lng=en&nrm=iso>. acesso em 09/04/2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-69092011000100006>

³¹ MORAES, Denis APUD PENHA, Elaine Pessanha da Silva. O feminismo Negro e o uso da Internet em sua Propagação. UFF, 2017. disponível em <file:///C:/Users/PESSOAL/Downloads/O%20FEMINISMO%20NEGRO%20E%20O%20USO%20DA%20INTERNET%20EM%20SUA%20PROPAGA%C3%87%C3%83O.pdf>

Sobre a alta indicação de artistas da cor negra fala Penha (2017), que analisa a inserção da beleza negra no mundo da moda e relata que em sociedades que possuem um padrão estético hegemônico europeu, a beleza negra é vista desprovida de atributos físicos que a enquadrem num padrão estético a ser seguido, ficando preterido assim, pela beleza branca.

A mídia, ou os meios de comunicação em geral, possuem grande influência nesses resultados de mudança no padrão de beleza. Influenciadora na divulgação e recepção de mensagens pelo mundo, a mídia, como Moreira (2010) afirma, influência na criação de subjetividades

[...] a mídia televisiva conta com o apelo das imagens que simulam a realidade cotidiana para influenciar os sujeitos [...] para além da intenção responsável dos produtores, temos as influências contínuas nos modos de vestir, de se comportar e de se relacionar [...] Temos, ainda, a questão das propagandas que, alimentadas pela sociedade de consumo, objetivam uma manipulação direta das subjetividades. Podemos afirmar que a mídia é, atualmente, um dos mais importantes instrumentos sociais, pois seu poder produz esquemas dominantes de significação e interpretação do mundo. (MOREIRA, 2010, p.)

As mídias com a força da internet ganharam um alcance maior e o poder de criar universos subjetivos desejáveis, influenciam na política, nos comportamentos, nos padrões de beleza. Não podemos esquecer da importância da atuação do movimento negro, contra o racismo e a segregação dos negros, a favor da igualdade racial, para essa mudança de padrão estético, para que as políticas afirmativas ganhassem popularidade e para que os negros (pretos e pardos) cada vez pudessem ter visibilidade na sociedade, é um clima que acaba por difundir um campo fértil para alterações na forma de pensar da população.

3.2 Semana da Consciência Negra

Na programação da pesquisa de campo havia a observação da Semana da Consciência Negra na escola em análise. Como já mencionamos, a Semana ficou reduzida a três dias, por ter uma programação curta que envolvia os três turnos da escola: manhã, tarde e noite. A programação, que foi construída pelos professores de História, Sociologia (professor de geografia que ministra aulas de filosofia e sociologia) e Artes, envolvendo um total de 4 professores que planejaram a seu modo algumas atividades para a Semana. Dentre as atividades, pudemos ver palestras, oficinas, apresentação de uma Música pelos alunos surdos da escola e também a apresentação de um grupo de capoeira, finalizando o evento.

As atividades aconteceram todas no Pátio Central da escola, de forma que todos os alunos assistiam às duas primeiras aulas programadas para o dia e posteriormente todos saíam da sala e dirigiam-se ao pátio para, sentados, ouvir e participar da atividade que era voltada para toda a escola, sem distinção entre as séries. A fim de garantir a permanência dos estudantes, a presença dos mesmos era contabilizada com um ponto na nota do 4º bimestre letivo, ao final dos três dias de atividade o (a) estudante somaria três pontos. As atividades foram programadas e muitas vezes repetidas ao longo dos três turnos.

No primeiro dia, a atividade ficou com o professor de História da escola que realizou uma palestra de conscientização e mostrou dois vídeos. Nos slides de apresentação, continha imagens e textos, que propunham os estudantes pensar a respeito da construção do racismo no país, além de conscientizar a respeito da data 20 de novembro como uma data simbólica para o movimento negro. Durante a apresentação, o professor mediou debates e mostrou também dois vídeos disponíveis no Youtube: “O preconceito Cega”³², um curta metragem sem som de pouco menos de 5 minutos, outro uma música da artista carioca negra Bia Ferreira “Cota não é esmola”³³, ouvida com bastante entusiasmo pelos estudantes que participavam do evento.

No dia seguinte não houve palestra, mas uma oficina, planejada em comunhão com a professora de Português e artes junto aos alunos do terceiro ano, de confecção de “abayomis” bonecas de pano símbolo da resistência negra, explicando a história das bonecas e a representação daquela fabricação, o encerramento deu-se com a confecção pelas estudantes das abayomis. À noite houve a repetição da palestra que aconteceu no momento da manhã. Nos três dias reservados para a Semana da Consciência Negra foram essas as atividades que de forma alternada foram propostas para os estudantes havendo o fechamento, no terceiro dia, com uma participação inclusive menor de estudantes e professores, com a roda de capoeira de alunos de outra escola estadual próxima, também a exposição de cartazes temáticos estrategicamente dispostos no pátio, local de realização do evento.

Vianna e Jesus (2019) evidenciam, em sua pesquisa, o fato de restringir a “Semana da Consciência Negra” para as disciplinas de humanas, além de limitar o tratamento desta temática a apenas uma época do ano letivo. Os autores reforçam que

³² Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=aec-i7n6V48> (acesso em 26/02/2020)

³³ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=QcQIaoHajoM> (acesso em 26/02/2020)

compreendem a necessidade do cumprimento do que sugere a lei 10.639, mas acreditam que

[...] somente a comemoração da data não tem a força necessária para combater sistematicamente o racismo, promover a valorização da cultura e da identidade negra e nem inserir os conhecimentos de matriz africana e afrodescendente no currículo. Ainda mais se pensarmos que essas festas, muitas vezes, ajudam a perpetuar estereótipos na forma de concursos de beleza negra, como se essa fosse uma das únicas maneiras de valorização dos povos negros, deixando de se pensar em ações e atividades cognitivas e, foco de nosso trabalho, científicas. (VIANNA e JESUS, 2019, p.199-200)

Sejam as atividades científicas ou as de ordem prática (como as oficinas de dança, música ou beleza), que incluem a temática ficam de fato relegadas à Semana da Consciência negra. Em anos anteriores ao da pesquisa de campo, já que trabalho há 10 anos na referida escola, pude presenciar oficinas de beleza, de construção de murais, oficinas de dança e música todas deixadas para o mês de novembro, planejadas e agendadas. É a época do ano de tratar de tais assuntos, criou-se assim um momento específico para falar sobre a demanda racial e já é sabido quem deve falar sobre isso, são os professores de humanidades.

3.3 Grupo Focal

O Grupo Focal foi a segunda etapa da pesquisa de campo. A escolha pelo método do grupo focal, baseou-se em Veiga e Gondim (2011), já que se trata de um processo de compreensão de um universo de complexidades, que envolvem percepções, atitudes e representações sociais dos grupos humanos. O grupo focal teve um roteiro previamente elaborado e quinze participantes escolhidos de forma aleatória entre os integrantes do Terceiro ano do Ensino Médio “B”, turma da tarde da Escola Jeronimo Albuquerque.

A proposta para a atividade era expor no quadro a Tela “A redenção de Cam” e solicitar aos estudantes participantes que realizassem a heteroidentificação da cor dos personagens da tela, participassem de um “julgamento” baseado na cor, a fim de aferir a relação que os mesmos faziam entre a cor e a prática de atos ilícitos cotidianos, assim como manter os estudantes atentos e párticipes da rotina do grupo Focal, que descrevemos a seguir.

Os estudantes foram dispostos em semicírculo voltados para o quadro, já que eu utilizaria o mesmo para projetar a tela “A Redenção de Cam”, conforme a Imagem 2 abaixo:



Após a dinâmica de descontração proposta, as identificações de cor ficaram assim dispostas no quadro, como vemos na tabela 3:

Cor disposta no quadro	qtd de escolhas
Negros	2
Branços	4
Pardos	6
Morenos	1
Indígenas	2

Foi curioso notar que houve um número considerável de participantes que responderam o questionário se identificando enquanto indígenas, 9% (para minha surpresa). Esse percentual dialoga com o obtido na sala durante o grupo focal, onde dois

dos quinze participantes do grupo identificaram-se como índios, o que corresponde a 13% do total dos participantes, apesar de haver, como sempre a maioria que se auto identificou como pardos, proporção de 40% no grupo focal, que dialoga também com os quase 33% de pardos auto identificados nos questionários.

Após mostrar o quadro e pedir a identificação de cor dos personagens da tela, à medida que eu anotava as cores obtidas pelos estudantes, percebi que só houve unanimidade na atribuição de cor aos personagens “Homem” e Bebê”, identificados de forma unânime como brancos. No caso específico do Homem, um aluno, levantou a possibilidade de classificá-lo como pardo, mas declinou dessa decisão após perceber que o braço e as bochechas rosadas da figura do personagem, para o aluno, significavam, sem dúvidas, que a cor de pele do personagem era mesmo a branca.

Aluno 4: *“Acho que é branco por causa do braço. O braço é bem branco, a bochecha bem rosada...é”*

Já quanto à mulher e a personagem idosa do quadro muitas foram as denominações: Pardas, morenas, mulatas, indígenas, negras e até “queimadas”.

Aluno 1: *“Tira essa queimada daí”*

Aluno 2: *“Mas ela é queimada”*

Aluno 3: *“Você vai preso, viu?”* - disse um outro aluno ao ouvir a discussão dos outros dois

Aluno 1: *“Professora, tire aquele queimada dali...tá muito...”*

Dentre as variadas formas de classificação, cita Schwarcz (2012) a “aquarela do Brasil”, 136 cores diferentes foram citadas na PNAD do IBGE na década de 1976. A autora nos diz que a pesquisa gerou respostas espontâneas que carregavam um misto de positividade ou negatividade, além de ironia e observa que “o resultado da enquête indica a riqueza da representação com relação à cor e o quanto sua definição é problemática”. (SCHWARCZ, 2012, p.100)

O termo “queimada”, atribuída pelo estudante à personagem do quadro retrata a diversidade da representatividade, mas guarda certa ironia, ou visão negativa da cor, tendo em vista o comentário posterior que, de certa forma, repreendeu o comportamento do colega de sala.

Desenhamos um quadro de atribuição de cores dos personagens da tela assim dispostos pelos estudantes:

Bebê	Mulher	Homem	idosa
Branco	Parda	Branco	Morena
	Negra		Negra
	Morena		Queimada
	Indígena		Indígena
	Amarela		Negra

Não restam dúvidas quanto à branquitude de dois personagens, no entanto, é notável a diversidade de opiniões a respeito das cores de pele atribuídas aos personagens mais escuros da tela que estávamos analisando. Kabengele Munanga (1999) discute a mestiçagem e o colorismo inerente a esta sociedade brasileira ao dizer:

a mestiçagem, como articulada no pensamento brasileiro entre o fim do século XIX e meados deste século, seja na sua forma biológica (miscigenação), seja na sua forma cultural (sincretismo cultural) desembocaria numa sociedade inicial e unicultural. Uma tal sociedade seria construída segundo o modelo hegemônico racial e cultural branco, ao qual deveriam ser assimiladas todas as outras raças e suas perspectivas produções culturais. O que subentende o genocídio e o etnocídio de todas as diferenças para criar uma nova raça e uma nova civilização brasileiras, resultantes da mescla e da síntese das contribuições dos 'stocks' raciais originais. Em nenhum momento se discutiu a possibilidade de consolidação de uma sociedade plural em termo de futuro, já que o Brasil nasceu historicamente plural." (MUNANGA p.151)

Constatando-se, uma maioria de pardos na sala de aula, partimos para a próxima etapa da atividade, que constava julgar os personagens. A atividade de julgamento, assim foi escolhida, a fim de mensurar como os estudantes se colocam diante do

racismo e discriminação pela cor de pele. Esta atividade gerou intenso debate e excitação nos estudantes, que acabaram por empatar entre o homem branco e a mulher parda sobre quem teria uma maior inclinação a ter cometido alguma espécie de crime, com 7 (seis) votos para os dois personagens. Houve uma abstenção de um aluno, que se identificou como branco e justificou dizendo não haver elementos suficientes para julgar algum personagem naquela tela:

Aluno branco: *“Não tenho dados suficientes para concluir isso...não consigo, não quero me sujar. A senhora poderia perguntar a outra pessoa, por favor?”*

Aluna parda: *“professora, eu votei na mulher porque normalmente a gente culpa quem tem mais uma cara de psicopata ou bandido, às vezes o culpado é aquele com cara de bonzinho, que a gente nem esperava, por isso acho que foi a mulher.”*

Outro aluno pardo: *“Qual a cor do indígena, professora? Indígena pra mim é negro”*

Em alguns dos comentários/perguntas que surgiram durante a realização do grupo focal há certa confusão com os termos raça e etnia. Certamente uma dificuldade em compreender estes conceitos, além do problema recorrente relacionado à questão do colorismo. O termo colorismo é recente e de acordo com Mônica Francisco (2018) há pouco material acadêmico concernente ao tema, carece de mais pesquisas. trocando em miúdos, o termo chama atenção para a quantidade de cores e tons de pele que as pessoas podem assumir a depender das situações, algo que Lilia Schwarcz (2012) discute

Cores por aqui representam uma forma de linguagem privilegiada, que repercute cultural, econômica e socialmente. Definir a cor do outro ou a sua é mais do que um gesto aleatório; o ato vincula outros marcadores fundamentais para a conformação e o jogo de identidades. (SCHWARCZ, 2012, p.102)

A escolha de cores dos personagens cabe a discussão sobre colorismo e talvez uma divisão racial, como defende Munanga (1999), entre os que são um pouco mais aceitos (negros com pele mais clara) e os menos aceitos (negros com pele mais escura). A junção dos termos pretos e pardos dentro de uma mesma categoria, no caso a negra, é feita já que: *“As condições sociais de ambos os grupos são semelhantes entre si quando comparadas aos indicadores sociais apresentados pelas pessoas brancas”*, além das

semelhantes formas de sentir a discriminação negativa entre pardos e pretos. (SANSONE e ARAUJO, 2008).

Veronica Daflon (2014) em sua tese de doutoramento, chama atenção para a percepção do preconceito sofrido por pessoas pardas em detrimento de pretos. A autora observa que apesar dos pretos e pardos serem agrupados em uma mesma categoria a fim de analisar a discriminação que sofrem, os pretos reportam esse preconceito de forma diferente do pardo. Utilizando a Escala de Discriminação Cotidiana, Daflon (2014) demonstra que pretos e pardos de classes mais baixas têm percepções parecidas de atitudes discriminatórias, enquanto que pretos e pardos de classes médias ou altas reportam essa discriminação diferentemente; os pretos nesse caso, muito mais do que os pardos. A autora observa que:

A linguagem do racismo e do antirracismo, o ideário da “morenidade”, a baixa etnicização e forte adesão a um discurso de nacionalidade “mestiça”, a natureza dos estereótipos e mecanismos complexos de interação entre cor e classe na produção das discriminações foram apontados como responsáveis pela baixa percepção dos pardos das discriminações de que são vítimas (DAFLON, 2014, p.180)

Além da percepção diferenciada, Daflon (2014) também percebe certo agrado entre os pesquisados a respeito do discurso da mestiçagem. Baseada em dados de uma pesquisa da Fundação Perseu Abramo em 2003 a autora nota que

“82% dos respondentes concordaram com a assertiva: “uma boa coisa no povo brasileiro é a mistura de raças”. Autodeclarados brancos, pretos, pardos e indígenas tiveram todos os índices de mais de 80% de concordância com essa afirmação. A única exceção foi encontrada entre os autodeclarados negros, que ainda assim tiveram um índice de 70% de concordância – possivelmente parte deles detectou a armadilha contida em uma frase que propaga implicitamente o ideário da “democracia racial” (DAFLON, 2014, p. 109)

A respeito dos efeitos do mito da democracia racial ao longo das décadas nos fala também Mendes (2016), sobre como o mito criou um ambiente desfavorável ao povo negro. Em sua dissertação, analisa a identidade racial em crianças de seis anos de uma Escola Municipal do Recife. A autora realiza uma pesquisa investigatória de como se dá o processo de percepção de cor entre as crianças de uma turma da Educação Infantil. Na sua pesquisa, de cunho qualitativo que usa como suportes desenhos infantis, notas de diário de campo e videografia, é possível perceber que as crianças realizam sua

identificação racial e a do outro por meio de características fenotípicas (branco, negro, moreno), a autora consegue captar sentimentos negativos, como angústia, agressividade ou constrangimento relacionados à identificação negra em contrapartida a uma valorização e certa preferência presentes na identificação racial branca nas análises feitas em sala de aula com os alunos interagindo em grupo.

Essa foi mais uma das situações em que uma característica física da raça negra foi utilizada como uma referência para que as crianças demonstrassem suas preferências. E, mais uma vez, o que podemos notar é uma desvalorização e atitude racista relacionada à raça negra [...] Podemos inferir que [há] reprodução [de] atitudes e comportamentos preconceituosos que podemos inferir que estejam relacionados às interações que estabelecem em diversos contextos sociais, uma vez que entendemos ser por meio de tais relações que se dá a constituição desse sujeito, seus valores, crenças e atitudes. (MENDES, 2016, p. 129 [grifo nosso])

Após a seleção das cores e constatação das diversas cores associadas às personagens de tom mais escuro da tela seguimos com a pergunta *se era mais fácil no Brasil viver tendo a pele mais clara ou mais escura*, houve bastante discordância e debate, mas um sentimento da maioria dos participantes se sobressaiu relatando certa concordância de que viver tendo a pele mais clara é mais fácil, mas houve discordância:

Aluna parda: *“Hoje em dia todos têm a mesma oportunidade, direitos iguais, hoje não, mas antigamente não era assim.”*

Foram duas discordâncias no grupo focal, apenas uma quis se manifestar e ilustrar sua fala. No caso a estudante via que as oportunidades eram hoje iguais, diferentemente de tempos remotos. A aluna, que se auto identificou como parda, enxergar igualdade de oportunidades entre negros e brancos na sociedade, nos leva a compreender o que se considera por “igualdade de oportunidades” entre negros e brancos no nosso país., principalmente por termos dados alarmantes, inclusive econômicos que dizem justamente o contrário, que é sim mais fácil ter oportunidades quando se tem a pele mais clara.

Marcelo Paixão (2015) analisando a relação existente entre o desenvolvimento econômico e as relações raciais no Brasil observa que na primeira metade do século XX houve uma corrente de pensamento de um Brasil desenvolvimentista que se fortalecia

no mito da democracia racial e a união pacífica das três raças para forjar um modelo de Brasil progressista e em crescimento, talvez até de iguais oportunidades tendo em vista tanta mestiçagem aqui presente, Paixão (2015) afirma que “o ideário mítico da mestiçagem, ou da morenidade acabou sendo utilizado instrumentalmente pelas elites brasileiras como um instrumento mobilizador do desenvolvimento e do progresso” e critica

Ou seja, as assimetrias é o preço que se paga pela paz. Assim, no interior deste ponto de vista, são as disparidades raciais que garantem a qualidade dos modos de interação entre brancos e negros no Brasil. Esta é a chave do entendimento da Lenda da Modernidade Encantada. Ou melhor, esse é o segredo do racismo à brasileira. (PAIXÃO, 2015, p.28)

No ano de 2019, o DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos) realizou pesquisa a respeito da inserção de negros no mercado de trabalho do Distrito Federal no primeiro semestre de 2018 e 2019, constatando que os negros são maioria, mas sofrem muito mais com desemprego, entre os dois semestres analisados, constatou-se leve aumento no desemprego para negros de 19% para 19,5%, colocando as mulheres negras esse índice sobe para 23,1%, com relação aos 18% das mulheres não brancas.³⁴ Há algo errado no país em que as oportunidades não estão em igualdade quando alteramos a legenda cor da pele nas estatísticas.

³⁴ Dados do DIEESE, disponível em <https://www.dieese.org.br/analisepe/2019/2019pednegrosbsb.html> (acesso em 28/02/2020)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho nos propomos a averiguar de que maneira o ensino de sociologia atua ou contribui para processos de subjetivação e formulação de identidades étnico-raciais entre estudantes do nível médio da Escola Jerônimo Albuquerque. Cientes também da necessidade de se realizar uma sociologia do Ensino de Sociologia é que encaixamos nosso objetivo em um rol de possibilidades para o ensino da disciplina a fim de discutir com o leitor, através das teorias pedagógicas já existentes, o currículo de sociologia e a prática pedagógica dessa disciplina no Ensino médio da Escola Jerônimo Albuquerque. Iniciamos essa pesquisa cientes de que a mesma, resultado de um estudo de caso único, não emite a fala de toda uma rede de escolas do Governo do Estado de Pernambuco, mas pode propiciar que tenhamos alguns comentários a respeito das nossas observações.

É interessante perceber como o número de autodeclarados negros vem crescendo, assim como a quantidade de mais pessoas aderindo ao termo “preto” também para se autoidentificar. As mudanças, ligadas a uma tendência nacional, mostram também a adoção, cada vez maior, da palavra “negro”, ao invés de “moreno (a)”, podendo-se constatar nessa transformação lingüística no uso dos referidos termos uma realização do Movimento Negro de exaltação à cor da pele negra para empoderar e resgatar nossas raízes africanas, junto a uma mídia criadora de subjetividades e modificadora de comportamentos, que atuou e ainda atua em favor de um padrão de estética europeizante.

É compreensível que a mudança de atitude, que já é questão nacional, se repita na Escola Jerônimo Albuquerque. Houve um maior sentimento de pertença à cor negra (inclusos aqui pardos e pretos), apesar do número expressivo dos que se identificam ainda como pardos, que corresponde à maioria da população brasileira. Quanto ao sentimento de pertença ligado à morenidade, apenas dois estudantes fizeram essa menção, o que de acordo com Schwarcz (2012) parece ser algo que está saindo mesmo do cenário nacional, anteriormente vista como a “cor do Brasil”.

A respeito do ensino de sociologia e a autopercepção de cor, e sobre como aquela pode atuar nesta, temos a compreensão, observando os dois Currículos, de História e Sociologia, que cada disciplina trabalha a temática dentro do que lhe é possibilitado, levando em consideração a carga horária dispensada a cada uma e a perspectiva de atuação das mesmas no nível médio. Claro que é de se supor que se há

pouca previsão no conteúdo sobre a temática, explorar pontos como racismo, negritude, colorismo, autopercepção de cor, conquistas do movimento negro, etc fiquem relegadas a segundo plano ou, ainda, a um momento único anual: A referida Semana da Consciência Negra. Contudo, é observável o esforço demandado dos profissionais em realizar a tarefa de levar a debate esse tópico, o que, de acordo com Oliveira (2014) compreende já a parte da luta prática necessária a criar no ensino de sociologia uma contribuição à questão racial. A luta diária do corpo pedagógico, fica clara durante a observação em campo, quando notamos a dedicação dos professores, diríamos exclusivamente da área de humanas, na realização da Semana e na inclusão da temática racial nos seus planejamentos bimestrais dispostos no SIEPE..Somando-se a luta prática à política, mencionada pelo autor, no que tange ao trabalho epistemológico de revisita aos campos racionais teóricos da questão, tem-se uma boa frente de combate para execução da educação antirracista e empoderadora para todos os negros.

As respostas obtidas com os questionários aplicados, o grupo Focal realizado e a observação da Semana da Consciência Negra, que durou três dias, além da ausência do (a) professor (a) de Sociologia e a improvisação de atividades fora de um planejamento curricular, já defasado, nos levam à conclusão de que a Unidade escolar em questão cumpre o objetivo legal imposto pela Secretaria de Educação, mas parece sofrido a abordagem de conteúdo diante de um ambiente escolar que não oferece a ferramenta necessária para o trabalho empenhado do corpo escolar.

O fato dos alunos terem, em sua maioria, associado a escola como principal local para discussão da temática racial é um forte indicativo, como já mencionamos, do esforço que é feito pelo grupo Escolar no que tange ao levantamento de tal discussão imprescindível, apesar de consideramos que os processos de subjetivação que ocorrem com esses estudantes podem ser manipulados, de forma mais expressiva, no ambiente externo à escola. As mídias televisivas, a internet, a preferência por Youtubers negras (os), constroem um “palco mental” que faz brilhar o negro e sua luta de afirmação social. A escola aparece, na vida desse estudante, para historicizar essa luta, para afirmar, como mais um local de prática social na vida dos jovens. Estes parecem não esperar mais tanto mais, dessa disciplina de Sociologia, do que já tem, falta grade curricular, horário para trabalho, temáticas envolventes e muitas vezes, até professor para planejar as atividades.

O sentimento de pertença é construído de forma expressiva externamente ao ambiente escolar. Isso pode ser constatado quando confrontamos as análises das

questões respondidas no questionário que tratam da identificação com personalidades midiáticas, as questões respondidas com relação ao grau de importância, que os estudantes apresentaram à temática racial e ensino de sociologia, ou ainda temática racial e demais disciplinas. Confrontando os resultados dessas questões, e ainda considerando que a escola foi escolhida como local primordial onde os estudantes questionados discutem essa temática, é notável o segundo lugar que a família ocupa nas respostas, além do notável esforço empreendido pelos professores em executar a Semana da Consciência Negra e levar esse assunto à tona no ambiente escolar.

De qualquer forma as análises mostram uma derrubada do padrão estético hegemônico europeu e a aceitação de novos padrões de beleza, mas não só estético, como também de representatividade midiática em diferentes postos de trabalho, como o caso de apresentadores televisivos, dentre outros. Um ganho do movimento negro que se reflete no cotidiano escolar e na sociedade como um todo, mas que precisa de discussão histórica anual, planejada para criar nos estudantes o sentimento de que a escola também é o principal local de afirmação de identidades.

A respeito do livro didático e o ensino de sociologia, França (2016) percebe como a questão étnico-racial é tratada de forma pouco expressiva nos livros didáticos, geralmente em pequenos excertos ou através de imagens e comentários a outro texto principal - que não alude à temática étnico-racial, deixando claro que o tema não é tratado de forma central no livro didático analisado na pesquisa, no caso o de Sociologia para o Ensino Médio. No livro didático que tivemos acesso, ao contrário do que França (2016) percebeu, há um forte tratamento dado à questão étnico racial, o que nos leva a crer certa mudança para melhor no aspecto importância da temática para a discussão em sala de aula. O que preocupa mesmo é o tempo demandado e a importância dada à disciplina. Outro fator preocupante é a nova BNCC que deixa em segundo plano as disciplinas de Humanas privilegiando um esquema básico comum curricular, deixando de lado características específicas, generalizando o local, até pior, submetendo-o a um caráter único imposto pela base curricular. Como dar conta de tanto conteúdo, como abordar a questão racial, como empoderar os estudantes, como informá-los a respeito dos acontecimentos nesse ínterim em uma aula semanal? O assunto acaba mesmo ficando relegado à Semana da Consciência negra, que junto com outros professores, de humanas, trabalham a temática de maneira global, deixando a desejar a retratação da

cotidiano, a importância de se trabalhar assuntos adjacentes ao tema, como o sentimento de pertencimento à cor negra.

O ensino de Sociologia tem um papel de possibilitar a atitude reflexiva nos jovens e, com uma carga horária maior, poderia de fato fazer-se notada como principal disciplina a tratar desta temática, no entanto, de acordo com as observações obtidas na escola e de acordo com os dados obtidos nos relatos dos estudantes, ela acaba por posicionar-se como auxiliar, como co-relacionada à disciplina de História, que aparece em primeiro lugar elencada como primordial a se criar diálogos com a temática racial, logo depois, Sociologia³⁵. O que não é um mau resultado, mas precisa de uma maior dedicação na elaboração do currículo da disciplina e no modelo do ensino da mesma. O que preocupa é que com o Novo Ensino Médio essa demanda passa a ser cada vez mais deixada para segundo plano.

³⁵ Consideramos também que o nosso questionário, aplicado a cento e um estudantes do nível médio, poderia ter um acréscimo de questão a respeito do Ensino de Sociologia e como os alunos enxergam a relação entre o mesmo e a temática racial, no entanto preferimos abordar uma generalidade de disciplinas, deixando uma questão aberta para que os mesmos apontassem essa relação, de forma espontânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, José D'Assunção. **A construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira**. Ed. Vozes, 2009

BOLSANELLO, Maria Augusta. **Darwinismo social, eugenia e racismo “científico”: sua repercussão na sociedade e educação brasileiras**. Educar, Curitiba, n.12, p.153-165, 1996. Editora da UFPR.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antonia. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. Revista Evidência, Araxá, v.7, n.7, p.251-266, 2011)

DAFLON, Veronica Toste. **Tão longe, tão perto: pretos e pardos e o enigma racial brasileiro**. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

DAYRELL, Juarez. **O Jovem como sujeito social**. Set /Out /Nov /Dez 2003 Nº 24 chromeextension://oemmndcbldboiebfnladdacbfmadadm/<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf> (acesso em 22/08/2018) p.40-52

FRANCISCO, Monica da Silva. **Discursos sobre colorismo: educação étnico-racial na contemporaneidade**. Ensaios Filosóficos, Volume XVIII – Dezembro/2018. Disponível em http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo18/07_FRANCISCO_Ensaios_Filosoficos_volume_XVIII.pdf (acesso em 27/02/2020)

FRANÇA, Ana Carolina Araujo de. **O ensino de Sociologia: Limites e Possibilidades para a efetivação da temática étnico-racial no livro didático**. Inter-Legere –Revista de Pós Graduação em Ciências Sociais da UFRN Natal RN, ISSN 1982-1662 nº 19, jul./dez. de 2016 p. 150-172. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/11785/8266>. Acesso em 04/05/2019

FREITAS, Wesley R. S e JABBOUR, Charbel J.C. **Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões**. Estudo & Debate, Lajeado, v.18, n.2, p. 07 – 22, 2011)

GADEA, Carlos A. **O significativo negro e a pós-africanidade: a diáspora haitiana em Miami**. Sociologias, Porto Alegre, ano 15, nº34, set/dez 2013, p.220-245. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/soc/v15n34/09.pdf> (acesso em 23/05/2020)

GASKELL, George e BAUER, Martin W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi – Petropolis, RJ: Vozes, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de pesquisa**. 5.ed São Paulo:Atlas, 2010.

GOMES, Mariana Selister. **O imaginário social <Mulher Brasileira> em Portugal: uma análise da construção de saberes, das relações de poder e dos modos de subjetivação**. Tese Instituto Universitário de Lisboa. Escola de sociologia e políticas Públicas, 2013. Disponível em

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito**. Novos Estudos Cebrap, São Paulo, v. no 2001, n. 61, p. 147-162, 2001. APA.

_____, Antonio Sérgio. **Cor e Raça: Raça, Cor e outros conceitos analíticos**. in SANSONE, Livio e ARAUJO, Osmundo Pinho (org.). **Raça: Novas perspectivas antropológicas**. 2ª ed. Ver Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008

HALL, Stuart . **“Quem Precisa da Identidade?”**, in Silva, Tomaz Tadeu (org.) **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 9ª Ed. Petrópolis: Vozes: 103-133. 2009

HANDEAS, Anita e MAÇAIRA, Julia Polessa. **O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica**. BIB, São Paulo, nº 74, 2012 (publicada em julho de 2014. p.43-59.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora UNESP, 2006LOTIERZO, Tatiana H. P. e SCHWARCZ, Lilia K. M. **Raça, gênero e projeto branqueador : a redenção de Cam, de modesto brocos**. *Arteologie*, n°5, Outubro 2013. Disponível em: <http://cral.in2p3.fr/arteloge/spip.php?article254> (acesso em 12/03/2020)

LOPES, Alice Casimiro. **Por um currículo sem fundamentos**, Linhas Críticas, 21(45): 445-466, Mai/Ago, 2015.

_____. **Teorias pós-críticas, política e currículo.** Educação, Sociedade e Culturas, nº39, 2013, p.7-23.

MENDES, Marília Silva. **A identidade racial a partir de um grupo de crianças da educação infantil na Rede Municipal do Recife.** Dissertação – UFRPE, 2016. Disponível em <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/bitstream/tede2/7607/2/Marilia%20Silva%20Mendes.pdf>. Acesso em 20/05/2019

MORAIS, Danilo de Souza; RAMOS, Paulo Cesar. JUVENTUDE NEGRA NA CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA BRASILEIRA DO SÉCULO XXI. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 5, n. 9, p. 107-125, fev. 2013. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/239>>. Acesso em: 22 fev. 2019.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. **Currículo, Conhecimento e Cultura** in Indagações sobre o currículo no Ensino Fundamental.Ministério da Educação, Boletim 17, setembro/2007. Disponível em <https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/1426101400598.pdf#page=20> (acesso em 20/07/2020)

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo. Identidade e etnia.** Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03. Disponível em <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>

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, v.19, n.1, p.287-308, novembro, 2006.

OLIVEIRA, Amurabi. **Os desafios teórico-metodológicos do Ensino de Sociologia no Ensino Médio,** Perspectiva, 32(3): 1019-1044, Set/Dez. 2014

_____. **O Currículo de Sociologia na Escola: Um Campo em Construção (e Disputa)**, Espaço do Currículo, 6(2): 355-366, Mai/Ago, 2013.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. **Didática e ensino de sociologia: questões didático-metodológicas contemporâneas**. In: Oliveira, Luiz Fernandes de (org). Ensino de Sociologia: desafios teóricos e pedagógicos para as ciências sociais, 2016. Pg. 106-120 disponível em <http://www.academia.edu/9682974/EnsinodeSociologiadefiosteoricosepedagogicosparaasCienciasSociais>.

OLIVEIRA. Luiz Fernandes de. **Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia**. Educação & realidade, vol.39, num 1, 2014, PP. 81-98. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317229656006> (acesso em 24/05/2020)

Orientações curriculares para o ensino médio ; volume 1 Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006./http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **O Sistema Classificatório de “Cor ou Raça” do IBGE**. Texto para discussão nº996. Brasília, 2003.

PAIXÃO, Marcelo. **O Justo Combate: relações raciais e desenvolvimento em questão**. Revista Simbiótica, vol.02, n.02, dez/2015. Disponível em <http://periodicos.ufes.br/simbiotica/article/view/11721> (acesso em 24/05/2020)

PETRUCCELLI, Jose Luis, SABOIA, Ana Lucia (Org.). **Características Etnico-raciais da população: Classificação e Identidades. Estudos e Análises, Informação Demográfica e Socioeconômica**. Rio de Janeiro, 2013.

SANSONE, Livio e ARAUJO, Osmundo Pinho (org.). **Raça: Novas perspectivas antropológicas**. 2ª ed. Ver Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008.

SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz. **Questão Racial e etnicidade. In: O que ler na Ciência Social Brasileira (1970-1995).** (antropologia, v.1) São Paulo: Ed. Sumaré: Anpocs; Brasília, DF: CAPES, 1999.

_____, Lilia Katri Moritz. Espetáculo da miscigenação. Estudos avançados p. 137-152, 1994. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ea/v8n20/v8n20a17>. (acesso em 23/05/2020)

TELLES, Edward. **O Significado da Raça na Sociedade brasileira.** Trad. Ana Arruda Callado. Versão divulgada na internet em agosto de 2012. <https://docplayer.com.br/19368-Edward-e-telles-o-significado-da-raca-na-sociedade-b...> (acesso em 18/08/2018)

TRANCOSO, Alcimar Eneas Rocha. OLIVEIRA, Adelia Augusta Souto. **Juventudes: Desafios contemporâneos conceituais.** ECOS, vol.04, n.02, 2014. Disponível em <http://www4.pucsp.br/nexin/artigos/download/juventude-desafios-contemporaneos.pdf>

VEIGA, Luciana. GONDIM, Sônia Maria Guedes. **A utilização de métodos qualitativos na Ciência Política e no Marketing Político.** *Opin. Publica* [online]. 2001, vol.7, n.1, pp.1-15. ISSN 0104-6276. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-62762001000100001>.

WELLER, Wivian. **Karl Mannheim: um pioneiro da sociologia da juventude.** Trabalho apresentado no GT26: Sociologia da Infância e Juventude no XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, 2007 disponível em https://www.researchgate.net/profile/Wivian_Weller/publication/228652175_Karl_Mannheim_Um_pioneiro_da_sociologia_da_juventude/links/54f3bd360cf2f9e34f081d73.pdf

ANEXO 1 - Quadro A redenção de Cam



ANEXO 2 - Questionário

PESQUISA ENSINO DE SOCIOLOGIA E AUTOPERCEPÇÃO RACIAL: UM ESTUDO DE CASO

JULLIANA TENORIO FAUSTO DE ARAÚJO

Questionário - Estudantes

Marque sua opção para cada questão e responda às perguntas.

IDENTIDADE DE SEXO, GÊNERO, IDADE, RELIGIÃO

1. Sexo: (☐) Homem; (☐) Mulher.

2. Gênero: _____

3. Idade: _____ anos.

4. Religião: (☐) Candomblecista; (☐) Católica; (☐) Espírita; (☐) Evangélica;

(☐) Umbandista; (☐) Nenhuma; (☐) Outra. Qual? _____

IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL

5. Etnia e raça: (☐) Amarela; (☐) Branca; (☐) Indígena; (☐) Negra;

(☐) Parda; (☐) Outra. Qual? _____

6. Razão porque você reconhece como sua a identidade étnico-racial acima:

() Cultura, tradição; () Alguém **me** disse; () Origem familiar;

() Está na **minha** certidão de nascimento; () Traços físicos (boca, nariz, cabelo);

() Cor da pele (); Opção política; () Outra. Qual? _____

7. Se você pudesse, mudaria a cor da sua pele? () Sim; () Não.

8. Em caso positivo, que cor de pele você adotaria? _____

9. Você já ouviu algum debate sobre a temática racial? () Sim; () Não.

10. Em caso positivo, em qual ambiente: () na família; () na escola;

() no trabalho; () na igreja; () em outro ambiente. Qual? _____

11. Na escola, em qual/quais disciplina/s você considera que deveria haver debate sobre a cor da pele? _____

12. Cite exemplos de pessoas publicamente conhecidas (famosas) que você

considera muito bonitas: _____

IDENTIDADE ESTUDANTIL E PROFISSIONAL

13. Ao terminar o Ensino Médio, você pensa em:

() Continuar os estudos e fazer um curso técnico. Qual curso? _____

() Continuar os estudos e ingressar numa universidade. Qual curso? _____

() Trabalhar. Em que atividade? _____

() Outra alternativa. Qual? _____