



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Marília



CULTURA  
ACADÊMICA  
*Editora*

## Ensino de Sociologia e educação etnicorracial

Eva Aparecida da Silva  
Fábio Luiz Lopes Cardoso  
Alexandre Matheus Ribeiro  
Mayara Gregoracci dos Santos  
Katia Yendo

**Como citar:** SILVA, E. A. *et al.* Ensino de Sociologia e educação etnicorracial. *In:* MENDONÇA, S. G. L.; FERNANDES, M. J. S.; TORRES, J. C.; MORELATTI, M. R. M. (org.). **PIBID/UNESP Forma(A)ção de professores:** percursos e práticas pedagógicas em Ciências Humanas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 33-50. DOI: <https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7983-973-3.p33-50>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

# ENSINO DE SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO ETNICORRACIAL

*Eva Aparecida da Silva*  
*Fábio Luiz Lopes Cardoso*  
*Alexandre Matheus Ribeiro*  
*Mayara Gregoracci dos Santos*  
*Katia Yendo*

## **INTRODUÇÃO**

A obrigatoriedade do ensino de Sociologia/Ciências Sociais, no nível médio, com a Lei 11.684/2008, trouxe também o desafio de selecionar entre os grandes temas que compõem as Ciências Sociais aqueles que seriam responsáveis por “introduzir” o(a) estudante desse nível de ensino a essa área do conhecimento.

Se nos anos 1950 a questão racial foi um importante tema de investigação, patrocinado pela Unesco, ao longo dos anos foi secundarizado no interior da academia, ficando restrito, na maior parte do tempo, aos pesquisadores negros que conquistaram espaço no mundo acadêmico, consideradas as significativas contribuições de pesquisa-  
<https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7983-973-3.p33-50>

dores não-negros envolvidos com o tema, em particular nas Ciências Sociais e na Educação.

Numa sociedade como a brasileira, que se fundamenta em relações racistas, ao contrário da crença na pretensa democracia racial, que tornaria as relações entre os diferentes grupos etnicorraciais (negros, brancos e indígenas) harmoniosas, e na qual a população negra experimenta cotidianamente situações de discriminação racial, por ser portadora de um fenótipo específico (cor da pele, textura do cabelo, etc.), considerado sinônimo de inferioridade, incapacidade intelectual, dentre outros estereótipos desvalorativos, se fazem necessárias ações educativas antirracistas, em especial na escola e a partir dela.

A escola, espaço sociocultural (DAYRELL, 1996), não está isenta desta pretensa democracia, daí a presença de relações discriminatórias entre alunos, professores e demais funcionários. Sendo assim, torna-se imprescindível a desconstrução de ideias e posturas racistas, por meio da reeducação das relações etnicorraciais, tal como proposto pela Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura da África e afro-brasileira no ensino fundamental, médio e superior, com o objetivo de fomentar o conhecimento acerca do continente africano e dos países da diáspora, em especial o Brasil e suas relações raciais, e, sobretudo, reeducar posturas racistas.

O tema da educação para as relações etnicorraciais ganha maior evidência, sobretudo, nas pesquisas sobre educação, como aquelas que articulam as Ciências Sociais e a Educação. No entanto, passados dez anos da Lei 10.639, ainda não houve a efetivação de sua implementação nas escolas de educação básica e superior, nas cinco regiões do país, tal como já atesta o trabalho de Gomes (2012).

Este capítulo objetiva, portanto, relatar uma experiência de implementação da Lei 10.639/2003 numa escola de ensino médio de Araraquara/SP, na qual se encontra o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Ciências Sociais<sup>1</sup>, a partir do projeto “Relações raciais

---

<sup>1</sup> Por meio do PIBID Ciências Sociais objetiva-se aproximar os graduandos em Ciências Sociais da prática de ensino de Sociologia, em suas metodologias e recursos didático-pedagógicos, e como parte dele assumir o compromisso com um dos grandes temas das Ciências Sociais – as relações raciais – buscando, com isso, construir na e com a escola metodologias que envolvam docentes e alunos em torno do processo de produção do conhecimento, mas, sobretudo, de relações etnicorraciais alicerçadas no respeito e na valorização das diferenças, em especial as de “raça”.

no Brasil e na escola”, pensado após a realização da Semana da Consciência Negra, no mês de novembro de 2014, composta pelas seguintes atividades: Dinâmica de Grupo sobre as representações dos alunos e as relações raciais na escola; Exibição do filme “Vaguei pelos livros e me sujei com a merda toda”; Debate; e Atividades culturais.

A dinâmica de grupo objetivou apreender as representações dos(as) alunos(as) acerca das relações raciais (experiências vividas ou observadas) na escola, por meio de diferentes formas de expressão, individuais ou coletivas: desenho, texto, poesias, músicas. Dessa atividade constatou-se que a maioria dos(as) alunos(as) compreendem que a discriminação racial perpassa as relações entre alunos e alunos e professores, percebida principalmente por meio das chamadas “brincadeiras” de mau gosto, como por exemplo, o xingamento “macaco”, e das piadas (FONSECA, 2006). A ideia de igualdade está presente nas representações dos alunos, no entanto de forma a não demandá-la a partir das diferenças, ou respeitando-se as diferenças, mas enquanto algo ideal. Percebemos que alguns alunos se auto-afirmam negros (identidade política, independente do fenótipo; parte do grupo que compõe a população preta e parda brasileira, que, segundo o IBGE, apresenta semelhantes condições de vida, particularmente no que diz respeito à dificuldade de acesso aos direitos fundamentais, entretanto, outros não têm clareza acerca da identidade negra.

Após a dinâmica de grupo foi realizada a exibição do documentário “Vaguei pelos livros e me sujei com a merda toda”, que, ao abordar experiências com a discriminação racial vivenciadas por jovens moradores de favelas, e refletidas por eles através de textos literários (“literatura negra”) produzidos a partir de seus cotidianos, contribuiu para o debate, que foi mediado pela coordenadora do Programa, também pesquisadora das relações raciais no Brasil, e por integrantes do Coletivo Negro.

O segundo dia de atividades contou com uma apresentação cultural de uma *rapper* e do grupo de capoeira Sapucaia, composto, em sua maioria, por graduandos em Ciências Sociais. Cabe destacar que não houve apenas a *performance* do *rapper* e da capoeira, mas também a contextua-

lização da história de ambos e do seu significado para os seus representantes e na sociedade brasileira.

Dessas atividades, constatou-se que a Lei 10.639/2003 ainda não se efetiva plenamente na escola e na sala de aula, haja vista o desconhecimento dos(as) alunos(as) acerca da origem do racismo, de sua reprodução e repercussão ao longo do processo de construção da sociedade brasileira, sobretudo na vida de 50% de sua população (preta e parda), da história e cultura(s) do continente africano, no período pré e pós-abolição da escravidão, bem como da história e cultura(s) afro-brasileira.

### **CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A CONCRETIZAÇÃO DO PROJETO “RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL E NA ESCOLA”**

O projeto “Relações raciais no Brasil e na escola” foi pensado após a Semana da Consciência Negra, em 2014, e a partir de demandas da própria escola face às constantes situações de discriminação racial ocorridas nas relações estabelecidas entre professores e alunos, alunos e alunos, funcionários e alunos, e até entre funcionários e professores. E, ainda, como forma de contribuir com a implementação da Lei 10.639/2003<sup>2</sup>.

A primeira etapa da construção deste projeto foi o mapeamento dos temas que compõem os módulos dos Cadernos de Sociologia, realizado como forma de sabermos sobre a proximidade ou não do material didático-pedagógico utilizado pela disciplina de Sociologia, em particular os Cadernos, com o tema que envolve a história e cultura da África e Afro-brasileira (Lei 10639/2003), bem como as relações raciais.

O material pesquisado pelo grupo de bolsistas que compõe o PIBID – Ciências Sociais, os Cadernos de Sociologia do Estado de São Paulo, é composto por quatro volumes, para cada ano do ensino médio, sendo doze Cadernos do Professor (situações de aprendizagem com temas e conteúdos) e doze Cadernos do aluno (atividades sobre temas e conteúdos). Uma aproximação às relações raciais e à história e cultura da África e

---

<sup>2</sup> Cabe informar que em 10 de março de 2008 foi sancionada a Lei 11.645, que altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, em seu Art.26-A, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

afro-brasileira foi encontrada no Caderno do Professor Volumes 1 e 3, bem como no Caderno do Aluno Volumes 1, 2, 3 e 4.

No primeiro ano do ensino médio, os Cadernos 1 e 2 (do professor) tratam sobre a desigualdade racial presente na sociedade brasileira, através da definição de conceitos como raça, etnia, discriminação, preconceito, racismo. E informa sobre a desigualdade entre negros e brancos na inserção no mercado de trabalho, por meio de dados estatísticos. Já no segundo ano, nos Cadernos 1 e 2 (do aluno), discute-se a formação da diversidade brasileira, por meio da leitura e análise do texto “Imigração forçada dos negros”. O Caderno 4 (do aluno), ainda no segundo ano, aborda a violência e a taxa de mortalidade de brancos e negros. Por fim, no terceiro ano, os Cadernos 1 e 2 (do aluno) retratam a resistência negra (revoltas, quilombos etc), a luta pela conquista de direitos (racismo como crime prescrito pela Constituição Federal de 1988) e o protagonismo do Movimento Negro.

No contato com livros didáticos de Sociologia, como Sociologia para o Ensino Médio, de Nelson Dacio Tomazi, e Sociologia Hoje, de Henrique Amorim, adotados pela escola, assim como com os Cadernos de Sociologia, observou-se que a questão racial não se destaca como um dos principais temas contemporâneos e aparece apenas como ilustração de outros temas, como aqueles que envolvem Identidade e diferença, no campo da Antropologia Cultural, bem como Movimentos Sociais.

Diante deste mapeamento, o projeto “Relações raciais no Brasil e na escola” foi organizado em quatro módulos temáticos, a saber:

- 1) História e cultura africana, escravidão e abolição. Este módulo visou realizar uma introdução à história e cultura do continente africano, com destaque ao período anterior à diáspora, para então contextualizar o processo de escravização e sua relação com o nascente capitalismo (WILLIAMS, 2012). Em seguida deu-se ênfase à transição da condição de escravizado a cidadão (MOURA, 1977), o abolicionismo (NABUCO, 1988) e o pós-abolição;
- 2) Racismo: origem e repercussões. Neste módulo pretendeu-se contextualizar as origens do racismo (SANTOS, 1984) enquanto teoria científica, sua inserção no cenário brasileiro por meio

das teorias racialistas (SCHWARCZ, 1993) do final do século XIX e primeira metade do século XX, com destaque para teoria do branqueamento, a ideia de mestiçagem e democracia racial. Os conceitos de raça (GUIMARÃES, 1999), preconceito e discriminação entraram no debate, assim como os termos de classificação e autoclassificação racial/cor (negro, branco, pardo, preto etc.). Ênfase também foi dada às repercussões do racismo sobre as condições de vida da população negra ao longo da história da sociedade brasileira, principalmente através de situações concretas e dados estatísticos que atestam a gritante desigualdade racial existente no acesso aos direitos fundamentais (educação, saúde, habitação etc.);

3) Organizações negras: protagonismo e ação política. Este módulo buscou dar destaque às organizações negras existentes no período colonial (Revolta dos Alfaiates, Revolta dos Malês, Quilombos, Revolta da Chibata etc.) e no pós-abolição (clubes recreativos, Imprensa Negra, Teatro Experimental do Negro, Movimento Negro Unificado), bem como a seus protagonistas, como forma de visibilizar os movimentos de resistência e contestação à escravidão e ao racismo (ANDREWS, 1998; SANTOS, 2007).

4) Políticas de ação afirmativa. Neste módulo o debate foi sobre as políticas de ação afirmativa (GUIMARÃES, 1999; SANTOS, 2007) enquanto reparadoras/compensatórias de desigualdades raciais sócio-historicamente construídas, com destaque para a reserva de vagas (na universidade, nos concursos públicos, na mídia etc.), a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura da África e afro-brasileira, a Lei de Cotas (12.711/2012), o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2012).

Para abordá-los, primeiramente houve a apropriação, pela equipe, de um conhecimento específico sobre cada módulo, em seguida, a construção da metodologia que permitiria “traduzi-los” aos alunos, principalmente por meio do uso de recursos que articulassem situações cotidianas,

divulgadas pela mídia impressa ou virtual, filmes ou documentários, músicas, poesias, dentre outros. No início de cada módulo houve a realização de uma sondagem acerca das representações dos alunos dos segundos anos do ensino médio sobre os temas propostos e ao final os alunos se expressaram por meio de texto escrito, desenho, poesia ou outras formas de expressão para compartilharem novas representações e posturas.

O desenvolvimento do projeto, nesta escola de ensino médio de Araraquara/SP, com alunos do segundo período dessa modalidade de ensino, teve início com história africana, escravidão e abolição.

O primeiro módulo - **História e cultura africana, escravidão e abolição** - compreendeu dois momentos: uma aproximação ao continente africano, no que era a sua configuração no período pré-colonial, dando destaque à diversidade de grupos étnicos e culturas, considerada também sua pluralidade geográfica e territorial; e uma apresentação de sua configuração já no período pós-colonial. Houve a intenção de desmistificar a ideia errônea da África como país e não como continente, e ainda, apreender as representações trazidas pelos alunos acerca dela, como aquelas que remetem à pobreza, à primitividade, ao exotismo, à AIDS etc., para, em seguida, promover um exercício de desconstrução de tais ideologias. Uma incursão também foi feita no período colonial, tal como ocorrido em “terras brasileiras”, destacando o sistema escravocrata e nele as relações existentes entre senhores e escravos, os movimentos de resistência à escravidão, a abolição e a inserção da população já não escrava, porém ainda sem direito à plena cidadania, à “sociedade de classes” (FERNANDES, 1978).

O segundo módulo - **Racismo e repercussões** - foi dividido em duas partes (As teorias racistas no mundo e como chegaram ao Brasil; Mestiçagem, mito da democracia racial, pensamento e obra de Gilberto Freyre). Ele teve início questionando os alunos segundanistas sobre a existência do racismo na sociedade brasileira, como ele surgiu e como ele acontece. É importante mencionar, aqui, a presença de um insuficiente conhecimento específico sobre a questão racial no Brasil, por esses alunos, seja a partir da disciplina Sociologia ou das demais, em especial daquelas que compõem as Ciências Humanas.

Em alguns segundos anos houve o interesse imediato pelo assunto, o que levou os alunos a responderem às questões propostas, mesmo que, muitas vezes, de forma equivocada, e em outras salas a apatia foi constante, exigindo que os graduandos em Ciências Sociais/bolsistas PIBID refletissem sobre novas metodologias e recursos didáticos para a abordagem do tema.

Para compreender a elaboração e incidência das teorias racistas foi necessário trabalhar com os conceitos de monogênese (origem dos seres a partir de uma única espécie ancestral) e poligênese (origem dos seres a partir de mais de uma espécie ancestral), no contexto do processo de colonização, em que ganharam força as primeiras ideias sobre as diferenças que definem os seres humanos (SCHWARCZ, 1993).

Em seguida tratou-se sobre a Frenologia e a Antropologia Criminal, sendo que a primeira, já na condição de ciência, defende que as características físicas seriam determinantes das condições social e intelectual dos sujeitos negros (“inferiores”) e brancos (“superiores”), e a segunda imputa, de forma a naturalizar, ao fenótipo negro (características físicas) a condição de criminoso (SCHWARCZ, 1993).

Para ilustrar as ideias propagadas por estas duas “áreas” do conhecimento utilizaram-se trechos do filme *Vênus Negra*, de Abdellatif Kechiche, que conta a história (real) de “Sarah “Saartjie” Baartman”, uma “Hotentote” forçada a trabalhar em um “circo dos horrores” e tratada como uma aberração da natureza, devido ao seu fenótipo.

Após esta exposição, um diálogo foi estabelecido com os alunos segundanistas para saber de suas representações ou opiniões acerca da reprodução deste tipo de ideologia ainda nos dias atuais.

O Evolucionismo Cultural, o Darwinismo Social e a Eugenia, no contexto do Iluminismo e da consolidação da ideia de raça, também foram abordados para explicar, primeiramente, que grupos culturais distintos passavam por estágios evolutivos diferenciados, indo do mais simples ao mais complexo, ou seja, do “primitivo” ao “civilizado”, e que, portanto, existiam sociedades humanas “superiores” a outras, e, por isso, poderiam “dominá-las” e “conduzi-las” rumo ao desenvolvimento. Sem desarticular cultura e natureza, dimensão cultural e física, esclareceu-se, ainda, que a

Eugenia, enquanto um conjunto de ideias e práticas para o “aprimoramento da raça humana” a partir da seleção dos genitores (reprodução), tem incidência no Brasil por meio da crença na necessidade de prevalência de uma raça branca “pura” (“superior”) sobre uma raça negra “impura” (“inferior”), hereditariamente fadadas ao “sucesso” ou “insucesso” social, respectivamente (SCHWARCZ, 1993), passando a servir como fundamento de outras teorias, tais como a do branqueamento e da miscigenação.

Neste momento também foi dada ênfase aos conceitos de raça, racismo, preconceito e discriminação racial, muitas vezes tratados indistintamente.

Por fim, introduziram-se os pensamentos de Raimundo Nina Rodrigues, Euclides da Cunha, Arthur Ramos e Gilberto Freyre, que ora davam destaque à relação entre “raça” (aspectos biológicos), criminalidade e loucura (aspectos morais e psicológicos) e meio (aspectos geográficos), ora simplesmente atribuíam às diferenças uma dimensão histórica ou culturalista, com ênfase na mestiçagem.

O pensamento de Gilberto Freyre foi aprofundado na segunda parte (Mestiçagem, mito da democracia racial, pensamento e obra de Gilberto Freyre) deste primeiro módulo (Racismo e suas repercussões), após a contextualização do período pós-abolição, caracterizado pela preocupação com a construção da nação e da identidade brasileira, que via na miscigenação entre negros e brancos um fator positivo, uma vez que era vista como possibilidade de se construir uma nação mestiça, ou em longo prazo, integralmente branca (teoria do branqueamento), através do incentivo a uma intensa imigração européia (política de imigração), como defendido por João Baptista de Lacerda, ou um fator negativo, pois degenerativo da nação.

Uma breve exposição também foi feita sobre a Lei de Terras (1850), que estabeleceu a compra, ao contrário da doação, como única forma de aquisição de terras, o que tornava remota a possibilidade dos negros, recentemente libertos, fazerem-se proprietários; e sobre a “Lei da vadiagem” ou de combate à ociosidade, que punia àqueles sem trabalho, forçando os negros a se submeterem a empregos de baixa remuneração. Cabe mencionar que nenhuma política de Estado foi implementada no sentido

de promover a ampla cidadania dos sujeitos negros, de forma a lhes garantir escolarização, profissionalização, dentre outros direitos fundamentais.

Freyre (1963), autor de *Casa Grande e Senzala*, defendeu a existência de relações harmoniosas entre brancos e negros, e também indígenas, escravos e senhores, levando ao tão propalado mito da democracia racial, que, até os dias atuais, exclui ou ameniza, a presença de conflitos raciais entre estes grupos, dado o caráter mestiço da população brasileira. Buscou-se a desconstrução desse mito, através do debate acerca do racismo à brasileira, representado por constantes situações de discriminação racial no contato entre negros e brancos nas diferentes instituições e espaços sociais, na relação com o segregacionismo institucional presente em alguns estados dos Estados Unidos, até a década de 1960, e com o *apartheid* vigente de 1948 a 1994, na África do Sul. Ao mesmo tempo colocou-se em debate o “mito branco”, que associa a branquitude à pureza, beleza, capacidade intelectual, civilização, etc. e o “mito negro”, que, em oposição, relaciona a negritude à impureza, feiura, incapacidade intelectual, primitivismo etc.

Para discutir a mestiçagem, a partir do mito da democracia racial, e a dificuldade dos brasileiros se autotransformarem em relação à cor/raça, tomou-se como referência uma pesquisa realizada pelo DataFolha, em 1995, na qual obtiveram-se diversos termos autotransformatórios, o livro *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*, de Kabengele Munanga (2006), o quadro *A redenção de Cam*, de Modesto Brocos (1895), que expressa a miscigenação, a mestiçagem e o tão desejado branqueamento, ao longo de várias gerações, e um vídeo em que o cantor Emicida faz uma crítica ao preconceito racial existente no Brasil e defende a luta pela igualdade racial, no programa “Altas Horas”, da Rede Globo, em 2015, trazendo os tipos raciais aceitos e marginalizados pela sociedade brasileira.

O módulo 3 - **Organizações negras: protagonismo e ação política** - teve início com a apresentação da música Negro Nagô, a qual os alunos secundaristas tiveram acesso à letra e à música. Ela representa um ritmo típico da região nordeste e também uma dança - de coco ou de roda -, bem como uma expressão de resistência negra à época da escravidão.

Em seguida, deu-se início ao trabalho com o conteúdo acerca do processo de luta e resistência de negros e negras ao longo da história (da

escravidão ao Movimento Negro Unificado, em 1979), mas antes, tratou-se sobre o conceito de movimento social<sup>3</sup>, já que o tema dizia respeito às organizações ou movimentos sociais negros.

As lutas dos negros durante a escravidão foram retratadas a partir das ações de resistência: ao trabalho, enquanto forma de contestação ao regime econômico ao qual estavam submetidos, sendo elas aqui representadas pelas fugas individuais ou coletivas dos engenhos, ataques aos senhores, abortos, suicídios, sabotagens, guerrilhas, insurreições cidadinas; ao acultramento (adaptação/conversão à outra cultura), por meio das (re)criações culturais, como a capoeira, o coco, as religiões de matriz afro-brasileira, etc.

A formação de quilombos por todo o território brasileiro também pode ser entendida como movimento social negro de contraposição ao sistema escravocrata e à aculturação e, considerada a diversidade de suas configurações, os quilombos representaram espaços com produção relativamente autônoma e centrada na partilha, com relações comunitárias, na maioria das vezes, parentais, bem como “um corpo militar competente”, como é o caso de Palmares. Neste momento do debate foi trabalhado o poema *Quilombo*, de José Carlos Limeira.

Outros movimentos negros de contestação à escravidão ocorridos no período escravocrata foram citados: a Revolta dos Malês (1835), na província da Bahia, realizado majoritariamente por negros islâmicos que praticavam atividades livres, reivindicando o fim da escravidão e do catolicismo até então imposto; a Balaiada (1838 a 1841), no Maranhão, que se posicionou contra o monopólio político e a concentração de terras por fazendeiros da região; e a Revolução em São Domingos (1791 a 1804), no Haiti, contrária ao domínio colonial francês, referência para muitos movimentos de abolição mundo a fora, como é o caso do Brasil.

No início do século XX, a Revolta da Chibata (1910), no Rio de Janeiro, na qual os marinheiros negros se uniram para combater o racismo existente dentro da Marinha Brasileira, foi uma das primeiras manifestações no período pós-abolição.

---

<sup>3</sup> Em síntese, considera-se, aqui, movimento social como coletivos que mantêm uma continuidade temporal e que têm uma agenda de reivindicações sociopolíticas para certo grupo de pessoas, gênero, etnia, classe, etc. que realizam ações para o atendimento de suas pautas.

E já nas primeiras décadas deste século há também a difusão da imprensa negra em São Paulo e no Rio de Janeiro, enquanto mais um espaço de organização negra, para além dos clubes recreativos e outras associações. Com ela, os jornais deixam de ser meramente informativos e adquirem uma função social, política e econômica, ao denunciarem as condições de vida, a segregação e a violência contra a população negra brasileira, assim como se tornam instrumentos de educação e formação. A comunidade negra via na educação formal um dos principais elementos para obtenção da ascensão social. Neste momento do debate com os segundanistas, houve a análise de jornais da época, como “A Liberdade”, “A voz da Raça” e “Clarim da Alvorada”.

Da atuação da imprensa negra surge, em 1931, a Frente Negra Brasileira (FNB), que, como consta do Art. 3.º de seu Estatuto, visava à “elevação moral, intelectual, artística, técnica, profissional e física; assistência, proteção e defesa social, jurídica, econômica e do trabalho da gente negra” (OLIVEIRA, 2006). E para isso se dedicou, principalmente, à escolarização da população negra.

A FNB, em 1936, se tornou partido político, mas com a ditadura de Getúlio Vargas (1965 a 1977) todos os partidos foram desativados e a questão racial, assim como outras, passou a ser pauta do departamento de segurança nacional.

É importante destacar a criação, em 1944, no Rio de Janeiro, do Teatro Experimental Negro (TEN), que, liderado por Abdias do Nascimento (2004):

[...] se propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana européia, imbuída de conceitos pseudo-científicos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte (p.210).

O TEN teve fecunda atuação até meados da década de 1960 no processo de alfabetização de centenas de homens e mulheres, em particular negros, bem como na oferta de cursos de iniciação à cultura geral, ao tea-

tro e à interpretação, o que levou à formação dos primeiros atores/atrizes negros, entre eles Ruth de Souza.

Com o final dos anos 1970, no contexto do efervescente cenário da redemocratização do país e das constantes manifestações da sociedade civil brasileira, assim como dos movimentos de libertação das colônias portuguesas na África e dos direitos civis e do poder negro (*Black Power*) nos Estados Unidos, é fundado em 1979 o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR). Ele exerce um forte impacto no processo de conscientização da população negra quanto à discriminação e desigualdade raciais no Brasil, e na organização de seus membros para a luta contra o racismo, trazendo consigo uma extensa agenda de demandas, denúncias e reivindicações:

[...] contra a discriminação racial e a marginalização do negro; por uma presença significativa do negro nas áreas importantes de decisão do País; pela reformulação da Lei Afonso Arinos ou a criação de nova legislação de proteção à comunidade negra; contra a violência e repressão policial; pela valorização da cultura negra e o combate sistemático à sua comercialização, folclorização e distorção; pela liberdade de expressão e prática das religiões afro-brasileiras; garantia de participação nos meios de comunicação estatais ou sob influência do estado, para a comunidade negra veicular seus valores culturais e humanos; preservação e eventual tombamento dos sítios e monumentos históricos negros; oficialização do 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra no calendário cívico brasileiro; por mais e melhores empregos para os negros; contra o desemprego; contra a perseguição racial e o racismo na seleção de pessoal para as empresas; pela eliminação do requisito “boa aparência” para admissão em empregos; pela valorização do papel da mulher negra na sociedade e na História do Brasil; contra a inclusão de questões específicas do povo negro nos programas dos partidos políticos sem consulta aos Movimentos Negros organizados, etc. (HASENBALG, 1987, p.82-83).

A educação para e da população negra constitui-se como sua principal demanda, assim como foi de outras organizações negras anteriores:

[...] contra a discriminação racial e a veiculação de idéias racistas nas escolas; por melhores condições de acesso ao ensino à comunidade negra; reformulação dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na História do Brasil e a introdução de matérias como

História da África e línguas africanas; pela participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares; contra uma educação que leva o negro que ascende socialmente a negar seus valores étnicos e culturais e pela adequação entre os valores transmitidos pelo ensino e os vividos pela comunidade [...]. (HASENBALG, 1987, p.82-83).

Após defender sua pauta de reivindicações no processo de elaboração da Constituição Federal de 1988, conquistando alguns direitos, a atuação do MNUCDR se acirra nos anos 1990, momento em que a discussão sobre as “relações raciais” ganha amplitude e alcance na sociedade brasileira, e, em especial, na agenda política do Estado. Há o reconhecimento público da existência do racismo, um enfraquecimento da ideia de democracia racial e o fomento das ações afirmativas.

*A Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida*, em homenagem aos 300 anos de morte de Zumbi, saiu às ruas de Brasília no dia 20 de novembro de 1995, em direção ao Congresso Nacional, reivindicando, ao então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (FHC), medidas concretas de combate ao racismo.

A III Conferência Internacional contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, em setembro de 2001, faz com que o Brasil assumira o compromisso de implementar políticas de ação afirmativa, que viessem reduzir um gritante quadro de desigualdade racial, entre brancos e negros, sócio-historicamente construída.

Algumas medidas são tomadas ainda no governo FHC, no entanto, com o mandato do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva elas ganham corpo, especialmente com a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003.

Para o trabalho com os alunos secundaristas, as bolsistas responsáveis por este módulo, abordaram o tema por meio de aula expositiva, mas também se utilizaram de imagens ilustrativas, de modo a envolver sua atenção e com eles promover o debate.

Por fim, o módulo quatro – **Políticas de ação afirmativa** – encerra o desenvolvimento da proposta, conceituando ação afirmativa como aquela que reitera o princípio da igualdade de oportunidades e justifica-se apenas como forma de restituí-lo, e, por meio de políticas compensatórias, instaura o debate acerca das cotas para negros nas universidades brasileiras, uma das formas de se implementar tal ação. Destacam-se, nesse momento, os principais argumentos favoráveis e contrários às cotas, sempre na interlocução com as opiniões que já trazem os alunos, assim como os tipos de cotas mais comumente adotados (cota para alunos de escola pública, ou social; cota etnicorracial, para negros e indígenas; cota racial, apenas para negros; ou bônus, acréscimo de pontuação na nota final dos candidatos à universidade).

Este tema levou a uma discussão efervescente, demonstrando que há opiniões preconcebidas por parte dos alunos, mas um não conhecimento específico que as fundamente a partir de pesquisas qualitativas, dados estatísticos e experiências compartilhadas, possíveis de serem tratadas por várias disciplinas que compõem o currículo escolar, entre elas a Sociologia/Ciências Sociais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao final do desenvolvimento do projeto “Relações raciais no Brasil e na escola”, constatamos que, apesar de ocorrem situações cotidianas de discriminação racial nas relações processadas na escola e no interior da sala de aula entre alunos, professores e alunos, alunos e demais funcionários, assim como entre professores e funcionários, como detectadas durante as atividades propostas para a Semana da Consciência Negra, em 2014, e observadas no cotidiano escolar, a questão racial não se destaca como um dos principais temas contemporâneos abordados pela disciplina Sociologia, aparecendo apenas como ilustração no campo da Antropologia Cultural, ao tratar Identidades e diferenças, e os Movimentos Sociais. Assim como não há um trabalho efetivo de implementação da Lei 10.639/2003, após seus doze anos de sancionamento, tornando o ensino da história e cultura da África e afro-brasileiras obrigatório no ensino fundamental e médio público e privado. Daí a impor-

tância da realização do projeto elaborado pelo PIBID Ciências Sociais, por meio da constante interlocução com a escola e com seus docentes, em particular aquele responsável pela disciplina de Sociologia, e da sensibilidade da escola em viabilizá-lo.

Para os(as) bolsistas do PIBID Ciências Sociais, para além do aprofundamento do conhecimento sobre a história e cultura da África e afro-brasileira, e as relações raciais no Brasil e na escola, a experiência proposta foi desafiadora no que diz respeito ao planejamento e replanejamento e à preparação das aulas, pois tema, teorias e conceitos deveriam ser trabalhados de forma dialógica, a partir de metodologias e recursos que se mostrassem atraentes e envolventes na relação com os alunos secundaristas, sem perder de vista o conhecimento prévio elaborado pelos mesmos. Somente assim se tornou possível construir e (re)construir conhecimentos, estranhar e desnaturalizar saberes pré-concebidos, e até mesmo conhecer o então desconhecido.

*O trabalho dentro e fora de sala aula, que envolvem o tratamento e o planejamento das atividades a serem realizadas com os alunos, foi uma lição muito importante que tiramos dessa temporada na escola junto com o projeto PIBID-Sociologia. A capacidade de apreender e sintetizar conteúdos são elementos importantes na profissão docente, sem a qual a comunicação com os alunos pode se mostrar infrutífera. Contudo o esquema universitário não funciona nos bancos dos ensinos médios, no primeiro se dá seminários/aulas, no segundo se pede maior entrega e envolvimento. Por isso a paciência, a tradução de conceitos, os frequentes questionamentos e exemplos se fazem fundamentais para uma boa aula. Deste modo acreditamos que mais do que a experiência de professores adquirimos outra visão da sala de aula e o fazer-se da educação. Para além disso, o projeto se fez muito importante pois trouxe uma temática pouco trabalhada na escola, que é a questão do negro no Brasil e em África, previsto na lei 10.639/2003. Acredito que são conteúdos fundamentais para entender as dinâmicas das relações interpessoais em uma sociedade que reconhecemos hoje como racista. Os conteúdos e saberes que pudemos compartilhar neste projeto não fizeram parte da nossa educação básica, mas puderam se fazer presentes na educação dos alunos da escola (Bolsista PIBID Ciências Sociais).*

## REFERÊNCIAS

- ANDREWS, G. R. *Negros e Brancos em São Paulo: 1888 a 1988*. Bauru:EDUSC, 1998.
- BRASIL. Lei 10639, de 13 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2003.
- \_\_\_\_\_. Lei 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2012.
- DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- FERNANDES, F. *A integração do negro na sociedade de classes*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978. V. 1.
- FONSECA, D. J. *Novas bases para o ensino de história da África: desconstruindo mitos*. São Paulo: CEERT, 2006.
- FREYRE, G. *Casa Grande & Senzala*. 12. ed. Brasília: Editora da UNB, 1963.
- GOMES, N. L. (Org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei no. 10.639/03*. Brasília: MEC; Unesco, 2012. (Educação para todos; 36).
- GUIMARÃES, A. S. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999. (Parte I e III)
- HASENBALG, C. O negro nas vésperas do centenário. *Estudos Afro-Asiáticos*, n. 13, 1987.
- MOURA, C. *O Negro: de bom escravo a mau cidadão?* São Paulo: Editora Conquista, 1977.
- MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- NABUCO, J. *Abolicionismo*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- NASCIMENTO, A. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. *Estudos Avançados*, v.18, n. 50, 2004.
- OLIVEIRA, A. C. *Quem é a “Gente Negra Nacional”?* Frente Negra Brasileira e A Voz da Raça (1933-1937). Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: [s.n.], 2006.
- SANTOS, J. R. *O que é racismo?* São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1984.
- SANTOS, S. A. *Movimentos negros, educação e ações afirmativas*. Brasília: UNB. Tese de Doutorado, 2007.
- SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das letras, 1993.
- WILLIAMS, E. *Capitalismo e escravidão*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.