



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



CULTURA
ACADÊMICA
Editora

Desmitificando mitos e desnaturalizando as Relações Sociais:

trabalhando questões étnico-raciais no ambiente escolar

Marcelo Augusto Totti

Simone da Conceição Silva

Letícia Lima de Souza

Richard Vambasters Camargo Cruz

Lanna Ramos

Como citar: TOTTI, M. A. *et al.* Desmitificando mitos e desnaturalizando as Relações Sociais: trabalhando questões étnico-raciais no ambiente escolar. *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. 105-122.
DOI: <https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7983-973-3.p105-122>



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.

DESMITIFICANDO MITOS E
DESNATURALIZANDO AS RELAÇÕES SOCIAIS:
TRABALHANDO QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS
NO AMBIENTE ESCOLAR

Marcelo Augusto Totti

Simone da Conceição Silva

Letícia Lima de Souza

Richard Vambasters Camargo Cruz

Lanna Ramos¹

INTRODUÇÃO

O trabalho desenvolvido pelo PIBID-subgrupo Ciências Sociais da UNESP de Marília, em uma escola da zona sul da cidade de Marília, suscitou inúmeros interesses e procurou atender uma demanda crescente da escola: a discussão sobre as questões étnico-raciais. Localizada em uma zona periférica, tal demanda apareceu de modo crescente e de forma um tanto estereotipada e fetichizada, as identificações trazidas pelos alunos

¹ Esse trabalho contou com a valorosa participação da bolsista Beatriz Ângelo Moraes, que infelizmente por motivos do número de autores não pode ter nome elencado entre eles.
<https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7983-973-3.p105-122>

eram mediadas pelos padrões de beleza e consumo veiculados pelos meios de comunicações.

Diante dessa questão, o grupo procurou uma abordagem a partir dos *Cadernos do Professor e aluno* da Secretaria Estadual de Educação, na qual, por sua vez, a temática não é tratada com a devida importância. Assim, com o intuito de aprofundar as discussões na sala de aula a respeito das desigualdades sociais no Brasil, tendo como eixo central as questões étnico-raciais, partimos de um levantamento de dados empíricos, reelaborados com estudos a fim de apreender o conhecimento dos estudantes sobre a questão das raças, submetendo-os a um questionário para avaliar suas informações sobre o tema.

O questionário versou sobre 10 questões² referentes à identidade, preconceito de cor e raça, conhecimento de datas históricas alusivas ao papel do negro enquanto sujeito político-social e representação dele nos meios de comunicação. Após essa primeira apreensão, realizamos algumas atividades sobre a temática, que procuravam trazê-la próxima da realidade sociocultural do estudante, chegando ao seu ponto crucial com a Semana da Consciência da Negra na escola.

Depois de vencida essa etapa, com o desenvolvimento das atividades em sala de aula e na semana da consciência da negra, retomamos a aplicação do questionário, que trouxe dados relevantes para entendermos de forma significativa a aplicação dos conceitos e o processo de desnaturalização das relações sociais, em especial, sobre a representação do negro nos meios de comunicação; na primeira aplicação do questionário poucos estudantes se declararam negros, após o desenvolvimento das atividades e do segundo questionário, 10% se autodeclararam negros, a própria apreensão histórica da consciência, que na primeira resposta com apenas 32,7%, já no segundo questionário o índice de acerto aumentou consideravelmente para 72,22%, o que denota uma apreensão dos conteúdos e da discussão ocasionada pelas atividades.

² Seleccionamos as questões mais significativas devido ao espaço destinado ao artigo.

OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL

Para entender melhor, utilizamos como parâmetro inicial a pesquisa da antropóloga Lilian Schwarz, que demonstrava que 98% das pessoas entrevistadas não se consideram preconceituosas, mas 99% diz conhecer alguém preconceituoso. Esse dado trazido pela autora demonstra que ainda persiste no Brasil um preconceito velado e não identificado na estrutura e nas relações sociais. Assim, procuramos desenvolver leituras a partir dos clássicos da sociologia brasileira como Fernandes (2008) e Costa (1999) para entender como se transfigura esse tipo de racismo na estrutura social brasileira.

A primeira questão que surgiu ao grupo é a disseminação da tese, ainda persistente, de uma suposta “democracia racial” no Brasil. Essa tese difundida por Gilberto Freyre (2006)³ ganhou ressonância na sociedade brasileira, não há que se negar, que sua tese centrada na escola culturalista combate de forma veemente e contribui de maneira significativa para romper com o higienismo, racismo e outras vertentes que consideravam a mistura de raças como algo de degeneração e enfraquecimento da raça.

A ideia defendida por Freyre era que o intercuro sexual promovido pelo branco português, em convivência íntima no primeiro momento com o índio e posteriormente com a escrava negra, possibilitou uma miscigenação racial, essa miscigenação teve um caráter cultural de adaptação, mobilidade e miscibilidade por parte do branco português, angariando vários elementos da cultura indígena e negra nas formas de alimentação, hábitos, sociabilidade e cultura.

A questão é que tal tese fora disseminada a entender que a miscigenação, nos termos defendido por Freyre, levaria a uma “democracia racial”, pois não ocorreu uma imposição de padrões culturais ou sobreposição de uma cultura a outra, tese um tanto polêmica, mas que teve grande impacto nos círculos intelectuais no Brasil e possivelmente fora do país, exemplo dessa premissa foi o convite feito pela UNESCO a Roger Bastide⁴ para realizar um estudo sobre a questão da democracia racial no Brasil. Ao

³ Não há referências explícitas no texto de Freyre sobre essa questão, ao que parece que tal jargão fora difundido por leitores e intérpretes de sua obra.

⁴ Roger Bastide fora professor de sociologia da Universidade de São Paulo, integrante da chamada missão francesa, seus estudos versaram sobre a questão da cultura afrodescendente e das religiões de origem africana.

aceitar a realização do estudo, Roger Bastide convida Florestan Fernandes para integrar sua equipe e dirigir os estudos. Em um primeiro momento, Florestan é reticente ao convite, mas posteriormente aceita e o estudo realiza a pesquisa que fora denominada de *Branços e Negros em São Paulo*.

Neste estudo, Florestan realiza uma larga pesquisa empírica com inúmeros dados das denominadas “casas família” da cidade de São Paulo, através de cartazes sobre a oferta de empregos localizou o racismo implícito na elite paulista, com dizeres como: “precisa-se de empregadas ‘menos de cor’”, Florestan localiza o cerne do preconceito racial no Brasil e na cidade de São Paulo, um preconceito de cor, muito mais nefasto, pois está identificado na estrutural social, o que contrariava as teses da UNESCO de uma democracia racial.

Esse estudo possibilitou a Florestan aprofundar suas pesquisas sobre a questão racial e o livro *A integração do negro na sociedade de classes*, fruto do concurso de professor titular, teve o intuito de desmistificar justamente a ideia “democracia racial” no Brasil. O sociólogo faz uma análise histórico-sociológica de diversos dados sobre a população negra em São Paulo, retomando a questão da abolição da escravatura, que apenas libertou os negros oficialmente, mas não concedeu a essa população nenhuma prerrogativa legal, que na prática levou os negros à situação de discriminação e submissão e os inseriu em uma condição de trabalho escravo “clandestino”.

Relegando a população negra ao segundo plano, a República ainda importou a mão-de-obra europeia, o que ocasionou uma concorrência desleal, em virtude de o trabalhador imigrante estar afeito ao trabalho livre, em detrimento do recém-liberto trabalhador negro. A população negra foi lançada a sua própria sorte, sem condições de competição com a mão-de-obra branca europeia e sem nenhuma garantia de transição ao trabalho livre, coube ao negro integrar-se via exército industrial de reserva e uma condição de lumpemproletariado.

O liberto se viu convertido, sumária e abruptamente, em senhor de si mesmo, tornando-se responsável por sua pessoa e por seus dependentes, embora não dispusesse de meios materiais e morais para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva (FERNANDES, 2008, p.28)

Florestan aponta fatores históricos e sociais que foram entraves à assimilação do negro à ordem social competitiva. A falta de mão-de-obra em algumas regiões favoreceu a incorporação do negro que se manteve trabalhando como assalariado, por outro lado, em outras regiões onde a mão-de-obra era um pouco mais abundante, os negros foram substituídos pelos imigrantes e os grandes proprietários não coadunavam com a posição de não aceitação deles para determinadas condições laborais, isso era entendido como ofensa e gerou ressentimentos terríveis por parte desse grupo social.

Esses fatores foram determinantes para uma mudança demográfica no Estado de São Paulo, sendo que em 1890, dois anos após a lei áurea, 63% da população era branca, sendo que desse grupo mais da metade eram dos chamados estrangeiros, esse contingente representava 5 vezes a população negra e mulata. Diante desse quadro, não restava aos negros grandes alternativas:

Diante do negro e do mulato se abrem duas escolhas irremediáveis, sem alternativas. Vedado o caminho da classificação econômica e social pela proletarização, restava-lhes aceitar a incorporação gradual à escória do operariado urbano em crescimento ou se abater penosamente, procurando no ócio dissimulado, na vagabundagem sistemática ou na criminalidade fortuita meios para salvar as aparências e a dignidade de “homem livre” (FERNANDES, 2008, p. 44).

Como se vê, Florestan traz dados históricos e estatísticos acerca do período histórico da abolição da escravatura e destaca a não inserção do negro na nova ordem social, a sociedade dividida em classes não incorporou o negro dentro do mercado de trabalho e relegou ao segundo plano, criando uma falsa ideia de democracia racial.

Emilia Viotti da Costa (1999) é outra autora que discute de modo crítico a visão da democracia racial, sua crítica centra-se em uma visão idílica de Gilberto Freyre, que disseminou uma versão na sociologia de que as diferenças no Brasil estão muito mais relacionadas com as questões sociais, do que propriamente represente preconceito de cor ou raça, nesta interpretação: “os negros brasileiros desfrutavam mobilidade social e oportunidades de expressão cultural” (1999, p. 365).

O mito da democracia racial apareceria como uma tentativa de apaziguar conflitos e amenizar as teses racistas vindas da Europa, que procuravam justificar uma suposta “superioridade” da população branca em relação aos negros e mulatos em virtude da cor de pele, de uma ideologia de branqueamento, nada mais salutar a ideia de que o “Brasil superaria seus problemas raciais, sua inferioridade, através da miscigenação” (COSTA, 1999, p. 371). Esse processo também aconteceria de forma semelhante nos Estados Unidos, porém com o mito dos *self-made man*⁵. Para contrastar o mito, a autora recorre a dados estatísticos, nos anos de 1950, sobre a inserção do negro no ambiente escolar:

Classificavam cerca de 60% da população total como tecnicamente branca, cerca de 25% como mulata e 11% como negra. Mas as estatísticas referentes ao atendimento escolar de nível primário revelavam uma distribuição dramaticamente diversa. Apenas 10% dos alunos eram mulatos e somente 4% negros. E nos estabelecimentos de nível secundário e superior o número de mulatos e negros era ainda menor. Somente 4% dos estudantes das escolas secundárias eram mulatos e menos de 1% eram negros. Nas universidades, apenas 2% eram mulatos, e somente cerca de um quarto de 1% eram negros. (COSTA, 1999, p. 369).

Conforme o funil do sistema educacional se aprofundava, maior era a exclusão da população negra chegando ao absurdo de menos de um quarto de 1% da população negra frequentar Universidade nos anos 1950. Neste caso, com a perspectiva de desmitificar e desnaturalizar as relações sociais é que propomos uma atividade com uma sequência didática, que levasse o estudante ao entendimento dos conceitos e de um melhor processo de aprendizagem de modo crítico, consciente e autônomo.

EMBASAMENTO TEÓRICO E SEQUÊNCIA DIDÁTICA

As atividades do grupo são pautadas pelos referenciais teóricos Willis (1991) e Fernandes (1958). Paul Willis em seu texto *Aprendendo a ser trabalhador*, oferece-nos uma importante pesquisa etnográfica que se tornou clássica dos estudos culturais em educação. A partir dessa, apresen-

⁵ O mito do *self-made man*, em linhas gerais, defende a ideia de que se trabalhando duro é possível obter quaisquer conquistas

ta uma extensa pesquisa etnográfica com jovens brancos do sexo masculino oriundos da classe trabalhadora inglesa. O autor contraria as teses reprodutivistas no período, de que a escola é mero instrumento da elite. O sociólogo inglês destaca que a escola não é sinônimo de dominação de classe, que nas sociedades contemporâneas tais processos são realizados por lutas permanentes. Pode-se assim dizer, que a classe operária tem uma cultura que se contrapõe à vigente, servindo como uma espécie de resistência escolar.

O que podemos perceber nesse trabalho é que há um desenvolvimento de uma teoria mais geral das formas culturais e seu papel na reprodução social, ou seja, um papel na manutenção das condições de produção material no modo capitalista. Para a compreensão do alcance de seus objetivos, Willis adverte contra uma compreensão “reducionista” ou puramente “materialista” do nível cultural, desse modo, o sociólogo inglês vai tecendo suas críticas ao reprodutivismo que carrega pesos de construções ideológicas inscritos e traduzidos numa racionalidade técnica.

A etnografia realizada revela a força da cultura operária, que prossegue numa complexa e intensa relação de diferenciação/integração aos valores e ideias da escola e da sociedade capitalista. Mostra, assim, que há muitas rupturas, distâncias, antagonismos, lutas profundas e uma lógica subversiva real no interior e por trás dos processos culturais da reprodução, os quais lutam por resultados diferentes daqueles que no momento satisfazem o sistema. (MAIA, et al., 2000, p. 212)

Por assim dizer, nenhuma das duas maneiras de compreender o nível cultural deve sobressair à outra, pois, para obter êxito, seria necessário que o estudo em questão tenha por princípio buscar compreender a cultura dos agentes em foco, de forma a entender as influências das estruturas que esses sujeitos sofrem, e que, por sua vez, carregam conceitos sobre o poder simbólico de sua vivência, sendo mediador do humano e do cultural.

Não menos importantes são os apontamentos de Florestan Fernandes, ao defender a introdução do ensino de sociologia nos anos 1950, que salientava sua importância em remodelação e inovação do ensino secundário: “alterando-se as condições atuais do sistema, em sua estrutura, em seu funcionamento e na mentalidade pedagógica dominante” (FERNANDES, 1955, p. 104). A disciplina de sociologia teria uma perspectiva de mudança da estrutura do ensino, mas ela não era mero ele-

mento de mudança em si, seriam necessárias modificações profundas: “a Sociologia seria um elemento inovador, desde que as técnicas pedagógicas fossem modificadas” (MACHADO; TOTTI; 2013, p. 147).

Para o sociólogo uspiano, a sociedade passava por um processo de transformação social, enquanto a educação estava presa às amarras do passado, acarretando um divórcio entre ensino e condições sociais de existência, esse seria o grande dilema educacional brasileiro: a evolução do regime democrático e a incapacidade da escola cumprir as funções mínimas de socialização. Diante desse quadro, Florestan propunha mudanças de ordem estrutural e práticas, passando pela formação de professores, remodelação das escolas como unidade de trabalho didático e parte de um sistema comunitário. Para isso, é necessária uma atuação política do professor e compreensão da realidade sociocultural dos estudantes:

Pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática. Se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia (FERNANDES, 1989, p. 165).

Baseado nos referenciais acima, montamos uma sequência didática que teve como premissa adaptar o conhecimento científico à realidade sociocultural dos estudantes. Esse processo não é simples, visto que os conhecimentos sociológicos aparentemente abstratos se distanciam da realidade concreta, o que na realidade pode não se configurar como algo tangível. Como tais conceitos discutidos e elaborados pela sociologia são densos e requerem reflexão teórica, que apenas em duas aulas no ensino pode se tornar inexecutável. Diante dessas questões, a nossa sequência passa por um processo de elaboração, que vai do senso comum até apreensão dos conceitos por parte dos estudantes, ao qual passamos a relatar:

- **Conhecimento do senso comum e da realidade sociocultural dos estudantes:** a ideia nessa primeira etapa foi procurar compreender o conhecimento que o estudante tinha sobre determinado tema e/ou conceito. Isso pôde ser verificado através de questionários, aula dialogada, sempre procurando

dar voz aos estudantes e buscar obter ao máximo o conhecimento que eles tinham sobre determinado tema e/ou conceito proposto. Essa primeira etapa foi crucial para o restante do trabalho, pois através do entendimento que o estudante possuía sobre o conceito e tema trabalhado, torna-se possível montar os próximos passos da atividade.

- **Atividades com vídeos e imagens:** A fase seguinte consistia em uma primeira aproximação do conceito à realidade dos estudantes, assim, após verificado o conhecimento do estudante com a utilização de imagens e vídeos que trouxessem significado para sua realidade, ela foi contrastada com os conhecimentos sociológicos, possibilitando um olhar inicial de desnaturalização da realidade. Vale destacar, que o supervisor e os bolsistas PIBID participam ativamente desse processo colocando conceitos e dando cientificidade a discussão.
- **Atividade com texto didático:** Posteriormente o momento foi de apreensão dos conceitos com o texto didático. Nesse caso, o texto didático foi elaborado pelos bolsistas PIBID, supervisor e coordenador e foi realizada a leitura em voz alta nasala de aula, tendo pausas em cada parágrafo para discussão e explicação dos conceitos. Os conceitos são definidos e descritos no texto à luz da discussão ocorrida na sala de aula, para alcançar êxito na atividade esse procedimento é fundamental, pois se a escolha se pautar por algum texto de livro didático, os elementos contidos nele, podem se distanciar da realidade do estudante e não ter sentido e significado. Por isso é fundamental a feitura dos textos pelos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.
- **Avaliação:** A avaliação da atividade teve por objetivo compreender o alcance conceitual que o estudante conseguiu adquirir, a elaboração de um texto livre sobre o tema ou de um glossário, ou mesmo o questionário que utilizamos nesta atividade, fizeram parte desse rol de avaliação, que também pode ser feita através de aula dirigida com debates sobre o tema.

A partir dessa sequência didática foi possível traduzir os conceitos densos do conhecimento sociológico ao horizonte cultural dos estudantes do ensino médio, valendo-se do estudo Willis (1991) que reconhece a existência de uma contracultura escolar, mas que ao mesmo tempo nega e reafirma valores de sua condição de classe, ao conhecer essa contracultura escolar tentamos estabelecer um diálogo aberto e partir desse horizonte e ao invés de se transformar em uma negação/afirmação, a ideia é de transformação no processo de mudança de sua condição social.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES E RESULTADOS

Seguindo os passos da sequência didática, elaboramos um questionário⁶ para observar o nível de conhecimento dos estudantes sobre a questão étnico-racial, a identidade de raça e cor, conhecimento sobre o dia da consciência negra, a questão se o negro era bem representado nos meios de comunicação. A seguir detalhamos os resultados sobre a identidade cor: autodeclararam-se pardos **60%**; brancos **30%**; amarelos **1,5%**; preto **0,5%**; e não se identificaram **18%**. Sobre o dia da consciência negra: **63,5%** não sabiam por que se comemorava essa data, ainda dos **32,7%** que afirmavam conhecer as razões da comemoração dessa data, apenas **35%** acertaram a resposta. Referente à representação dos negros nos meios de comunicação **57%** achava que o negro não é bem representado.

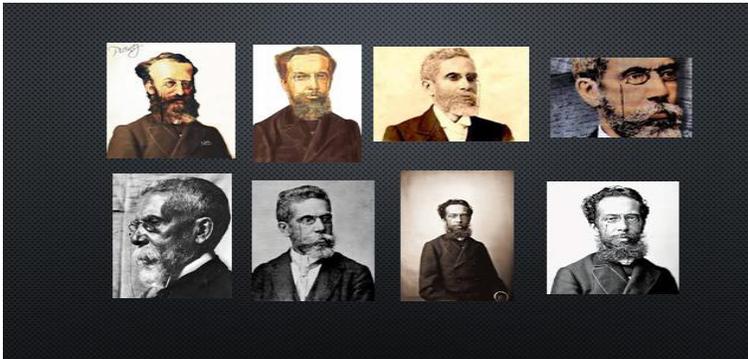
Assim, através do questionário, conseguimos obter uma noção do conhecimento dos estudantes e observamos que havia um total desconhecimento sobre a questão do negro e de suas lutas históricas, para sanar esse déficit, escolhemos alguns aspectos históricos na atividade como preparativo para a semana da consciência negra. A primeira atividade que o grupo realizou foi sobre Classe social e a questão étnico-racial no Brasil, o objetivo foi aprofundar a discussão sobre as desigualdades sociais no Brasil tendo como eixo a questão étnico-racial, articulada com a atualidade de questões históricas sobre o racismo.

Utilizamos a figura de Machado de Assis e o relato de José Veríssimo quando do seu falecimento, Veríssimo escreve um artigo para

⁶ O questionário e as análises dos dados não se utilizaram de métodos e técnicas estatísticas, o questionário foi um instrumento de balizamento do conhecimento dos estudantes para fins da atividade proposta.

o jornal referindo-se a Machado como mulato. Nessa descrição, Veríssimo havia quebrado uma convenção social e Joaquim Nabuco, mesmo sendo abolicionista, recomendou a Veríssimo retirar essa palavra do artigo, pois todos sabiam que “Machado era um mulato, mas reconhecer seria uma gaffe, uma ofensa a Machado” (COSTA, 1999, p. 377). Essa história é reveladora das tensões sociais e dos processos de acomodação característicos da sociedade brasileira, evidente que além de reveladora é enigmática de um processo de branqueamento por parte da elite brasileira, que sempre teve negros e mulatos, como Machado, mas os aceita dentro de determinados limites de acomodação. A partir dessa história, problematizamos com slides por meio de imagens, textos, vídeos e gráficos, a atualização histórica da situação do negro no Brasil.

Figura 1 - As diferentes representações de Machado de Assis e a tentativa de branqueamento da sociedade Brasileira



Após a apresentação dos slides e a problematização das ideias de branqueamento, fizemos a leitura do texto didático, elaborado pelo grupo, sobre a questão racial:

A questão racial no Brasil

*A formação da sociedade brasileira é marcada pelo processo de **miscigenação**, que inicialmente se desenvolveu pelo encontro de indígenas, o branco português e o negro africano. Esse processo não ocorreu de forma harmoniosa, pelo contrário, pois através do processo de escravidão, primeiro do índio e depois do negro, os colonizadores portugueses dominaram o território que*

hoje compreende o Brasil. Assim, esse processo de dominação para extração dos recursos naturais e exploração da força de trabalho perdurou por séculos, sendo o Brasil o último país a abolir a escravidão.

Entre os fatores que desencadearam a abolição da escravidão, podemos citar: a pressão externa da Inglaterra, que estava em pleno processo de industrialização e via no trabalho assalariado a possibilidade de aumentar o mercado consumidor para seus produtos; a pressão dos movimentos abolicionistas; a resistência dos negros que fugiam da opressão senhorial, e organizavam-se nos Quilombos¹. Além desses fatores, o preço dos escravos que aumentou sensivelmente com a promulgação, em 1850, da lei Eusébio de Queiroz, que proibia a comercialização de escravos no Brasil, que igualou o custo de manutenção do escravo ao do trabalhador livre.

¹ Os **quilombos** constituíram-se em locais de refúgio dos escravos africanos e afrodescendentes em todo o continente americano. Os escravos fugiam das fazendas entre os séculos XVI e XIX, e se abrigavam nos quilombos para se defenderem da escravidão e resgatarem os laços de família perdidos com a escravização. Neles, existiam manifestações religiosas e lúdicas, como a música e a dança. O mais famoso deles na história do Brasil foi o de Palmares. Denominam-se “quilombolas” os habitantes dos quilombos. Atualmente, as comunidades quilombolas passam por um processo de reconhecimento legal de sua existência por parte dos governos nacionais e das organizações internacionais.

A abolição da escravidão, em 13 de maio de 1888, ocorreu em virtude de diversos fatores econômicos, políticos e sociais. Logo após a abolição, os negros se viram numa condição de liberdade sem qualquer auxílio ou ajuda, e sem que sua força de trabalho fosse incorporada aos novos processos de trabalho. Isso colocou a população negra em condições desiguais em relação aos brancos. A condição de desigualdade, na qual os negros recém-libertos não foram incluídos nos novos processos de trabalho, pode ser considerada o primeiro impeditivo para que os negros pudessem se desenvolver econômica, política e socialmente.

Em outras palavras, embora os negros tenham conquistado a liberdade, se livrando do jugo da escravidão, esta liberdade não lhes garantiu condições efetivas para seu pleno desenvolvimento, tendo sido abandonados à própria sorte.

Apesar dessa constatação histórica, não é raro observarmos nas ruas, nos bairros, as pessoas dizerem que não há racismo no Brasil, que as oportunidades

*entre brancos e negros são iguais e que vivemos em uma democracia racial. Essa ideia foi disseminada pelo antropólogo **Gilberto Freyre**, que argumenta que as distâncias sociais no Brasil são resultados das diferenças de classes, bem mais que o preconceito de raça ou de cor.*

*Essa tese ganhou tal notoriedade, que a própria Unesco, nos anos 1940, chegou a encomendar uma pesquisa ao sociólogo da USP (Universidade de São Paulo) Roger Bastide para que demonstrasse como se configurava a democracia racial no Brasil. Para realizar tal pesquisa, Roger Bastide convidou outro sociólogo, **Florestan Fernandes**, após intenso trabalho de pesquisa em que coletaram informação de jornais e entrevistas, os sociólogos demonstraram que no Brasil existe um preconceito de cor e isso se manifesta nas relações cotidianas que buscam afirmar uma suposta “superioridade” do branco em relação ao negro, o que pode ser observado por meio de piadas, como: “Negro, quando suja na entrada, suja na saída”, você é “negro de alma branca” “negro não fala, resmungá”.*

A manifestação do racismo por meio de piadas além de perverso, demonstra que da o racismo faz parte própria estrutura da sociedade brasileira. Neste sentido, na sociedade brasileira para que o negro consiga mobilidade social, ele tem que superar duas barreiras, uma material, de ascensão econômica e outra de aceitação social.

Conforme vimos na aula passada, a pesquisa da antropóloga Lilian Schwarz demonstrou que 98% das pessoas entrevistadas não se consideram preconceituosas, mas 99% diz conhecer alguém preconceituoso. Esses dados revelam que a democracia racial é um mito e o racismo no Brasil é velado, ainda retomando os dados da aula passada, vimos pelos dados do IBGE que os negros estão em condições sempre inferiores comparados aos brancos, seja pelo rendimento menor, escolaridade, denotando que o racismo além de caráter moral, se desdobra fortemente em nossa estrutura social.

Todos esses fatores demonstram o quanto o racismo está infiltrado em diversos âmbitos da sociedade, não deixando de lado inclusive padrões de beleza, que tem como referência traços brancos/europeus: cabelos lisos e claros, traços faciais finos e magreza. Dessa forma, os traços afros acabem sendo colocados de lado ou amoldados pelos padrões brancos/europeus. Nessa tentativa de se encaixar, muitos negros negam sua identidade, afirmando padrões e costumes que pouco ou nada tem em comum com suas origens africanas.

Mas o que poucos sabem é que no Brasil existe um padrão de beleza corporal ideal (imaginário) e real. O padrão de beleza ideal idealizado pela indústria cosmética é o branco europeu, enquanto o real é negro e mestiço; o que reforça esse padrão de beleza ideal racista é a falta de representatividade da identidade negra na mídia e na própria sociedade.

Portanto, conhecer a própria história e cultura negra, valorizar sua identidade são meios de resistência em frente ao sistema opressor e racista.

Após a discussão, realizamos a preparação para a semana da consciência negra com os estudantes das primeiras séries do Ensino Médio, a ideia era organiza-lós para oferecer oficinas sobre as bonecas Abayomi e realizarem uma exposição durante a semana da Consciência Negra. Primeiramente recuperamos a história das bonecas Abayomi, que surgiram na diáspora dos negros ao Brasil durante o tráfico negreiro, onde as crianças desesperadas ao verem a dor e o sofrimento enfrentado nos navios de seus pais e parentes choravam e suas mães, para acalentá-las, rasgavam tiras de suas saias para que as crianças pudessem se distrair em meio ao caos que se encontravam.

As Abayomi são bonecas pretas de diversos tamanhos, que podem ser produzidas com tecidos ou cordinhas com amarrações, sem costura alguma. As bonecas são amuletos que representaram proteção, acalento e têm conteúdo simbólico singular, sem contar que demonstram o poder feminino e as formas de resistências das mães negras.

Figura 2 - Figura das abayomi



Fonte: Arquivo dos Autores

Na semana da Consciência Negra, uma sala foi decorada com cartazes que continham informações sobre o continente africano, suas curiosidades e dados. Com fundo de músicas raízes africanas, que representassem a figura do negro. A participação foi intensa de toda a escola, estudantes de outras salas se sentavam em uma mesa e os alunos oficinairos explicavam a história e a importância da boneca e ensinava-os como confeccioná-las.

Através da oficina, notamos um ganho qualitativo em termos de aquisição do conhecimento e desmitificação das relações sociais nos estudantes como maior apreensão do conteúdo. Essa percepção foi verificada através de um segundo questionário, que fora aplicado logo após as atividades em sala de aula e da semana da consciência negra.

O questionário tinha praticamente as mesmas questões do anterior e os seus resultados demonstraram uma melhora significativa. No que se refere à questão da identidade de cor, aqueles que se identificavam como brancos foram **27,5%**; pardos **40%**; amarelos **15%**; pretos **10%** e indígenas **7,5%**. Com relação ao conhecimento e significado do dia 20 de Novembro demonstraram um de acerto em **72,5%** na resposta. Outro dado substancial foi relacionado ao preconceito racial, perguntamos se eles compreendiam que o negro era bem representado nos meios de comunicação, as respostas denotaram que **75%** acreditam que o negro não é bem representado nos meios de comunicação.

Através do desenvolvimento do trabalho do PIBID, notamos um ganho qualitativo em termos de aquisição do conhecimento e desmitificação das relações sociais pelos estudantes, a própria construção da identidade é verificada em uma mudança expressiva na autodeclaração dos jovens como identificação preta, que antes era mencionada timidamente, além do negro teve o aumento de autodeclarações indígenas e amarelas. Mediante a elaboração do contexto histórico e as contribuições específicas do método sociológico, buscou-se aproximar os conteúdos desenvolvidos em sala de aula do contexto social na qual os alunos estão inseridos, conseguindo não apenas uma apropriação do conteúdo, como também, uma mudança significativa sobre si, o olhar do próprio jovem enquanto sujeito da sociedade e seu papel social.

Os processos que interagem com as penetrações das estruturas externas e relações básicas são apreendidos como relações simbólicas e produzem um campo cultural, assim, mesmo que simbolicamente observamos um ganho significativo na altivez e valorização de suas raízes e identidades dos jovens da escola José Alfredo em Marília. Interessante notar que no estudo etnográfico de Willis (1991), ele denomina o processo de contracultura escolar como forma de resistência, mas destaca suas “limitações”, pois as decisões de vida dos jovens ao negar o percurso escolar são direcionadas para reproduzir e não para transformar as relações sociais existentes.

Diante do que denomina-se a crise na educação, devido ao avanço dos modelos progressivistas, em que há uma notável falta de opinião dos professores envolvidos e completa ausência de julgamento dos estudantes, Willis (1991, p.228) propõe entre inúmeras medidas: “usar mais práticas coletivas, discussões e projetos em grupo, para desvelar e examinar esses mapeamentos culturais do trabalho”, tais elementos foram norteadores das atividades do grupo PIBID/Ciências Sociais na escola José Alfredo, possibilitando determinado grau de êxito nas atividades desenvolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no contexto escolar tem sido significativo em trazer para o interior da escola experiências de atividades bem sucedidas. Pode-se dizer que o principal resultado dessas atividades têm sido o maior envolvimento dos estudantes, destacando-se a referência aos *jovens protagonistas*, como atesta a atividade realizada durante a Semana da Consciência Negra, na qual os próprios estudantes ofereceram oficinas de confecção de bonecas Abayomi para os demais colegas da escola. Tal atividade demonstra que, além do crescimento intelectual dos estudantes diretamente envolvidos no projeto, constrói-se uma referência positiva de protagonismo juvenil entre todos os participantes da atividade, uma vez que, são seus próprios pares a lhes demonstrarem tal possibilidade de exercício dos conhecimentos escolares.

Em sala de aula, o envolvimento dos estudantes com o projeto foi significativo no seguinte aspecto: a valorização do conhecimento escolar.

Por meio de atividades dinâmicas e sistematicamente planejadas, respaldadas no Currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, foi possível desenvolver os conteúdos escolares envolvendo de maneira significativa os estudantes de todas as turmas nas quais o projeto esteve diretamente atrelado. O resultado de tal envolvimento pode ser mensurado por meio do conjunto das atividades nas quais houve progressiva participação dos estudantes durante as aulas.

REFERÊNCIAS

- COSTA, E. V. *Da monarquia à república: momentos decisivos*. 7. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.
- FERNANDES, F. *A etnologia e a sociologia no Brasil*. São Paulo: Anhembi, 1958.
- _____. A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultura provocada. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 75, p. 28-78, jul/ set. 1959.
- _____. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.
- _____. *A integração do negro na sociedade de classes*. Ensaios de interpretação sociológica. São Paulo: Globo, 2008. Volume 1.
- FREYRE, G. *Casa grande e senzala*. 51. ed. São Paulo: Global Editora, 2006.
- MACHADO, V.; TOTTI, M. A. Do debate acerca da implantação da disciplina de Sociologia no currículo escolar no interior do 1º Congresso Brasileiro de Sociologia aos desafios atuais. In: SILVA, L. F.; DIAS, M. S.; MANZONI, R. M. *Cadernos de docência na educação básica II*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.
- MAIA, D.; FRESHSE, E.; SANTOS, L. A.; GOMES, N. L. Contextualizando a obra. *Revista Mediações*, v. 5, n. 2, p. 211-231, jul./dez. 2000.
- WILLIS, P. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.