

O Pibid de História/UFRN e o enfrentamento ao racismo na sala de aula: o Movimento Negro como ator social na educação

The Pibid of History/UFRN and the Fighting Against Racism in the Classroom: The Black Movement as a Social Actor in Education

Daniel Luiz Sousa de Lima*

Antonio Matheus Bezerra Costa**

RESUMO

O presente artigo se propõe a descrever o processo de elaboração e aplicação de um material didático e uma dinâmica nomeada de *Jogo da desigualdade racial*, com conteúdos relativos à reação e mobilização da população negra brasileira perante a opressão do racismo estrutural, principalmente no âmbito da educação. Estiveram à frente desse processo bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-Pibid/História-UFRN e o professor supervisor. Ao longo do artigo, iremos refletir sobre as motivações que nos levaram a trabalhar esses conteúdos, o papel do docente, da universidade e do Pibid na produção e execução das atividades que ocorrem na sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de História; Movimento Negro; Relações étnico-raciais.

ABSTRACT

This article proposes to describe the process of elaboration and application of a didactic sequence and a dynamic named *Game of racial inequality*. Those products contain contents related to the reaction and mobilization of the Brazilian black population, towards the oppression of structural racism. Were ahead of this process the colleagues of the Pibid/História-UFRN and the supervisor teacher. Over the article, we will reflect about the motivations that took us to work on these contents, the function of the teacher, the university and the Pibid in the production and execution of the activities that happen in the classroom.

Keywords: History teaching; Black Movement; Ethnic-racial relations.

* Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC/RN), Natal, RN, Brasil. demianfrom@gmail.com

**Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, RN, Brasil. antonioteteu189@gmail.com

O PIBID E SUAS FINALIDADES

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Pibid,¹ existe desde o ano de 2007, concedendo bolsas a estudantes de diversas licenciaturas com a finalidade de colocá-los em atuação nas escolas de ensino básico da rede pública. O programa é uma oportunidade para que graduandos entrem em contato com a experiência em sala de aula e, dessa forma, possam desenvolver, juntamente a um professor supervisor, diversas atividades do fazer docente, desde o planejamento até a execução e avaliação da prática. Além disso, uma das finalidades do programa é a de manter um diálogo entre academia e sociedade. Considerando a escola como espaço privilegiado para a formação inicial dos professores, o Pibid busca diminuir a distância entre teoria e prática (LIMA, 2019).

Margarida Maria Dias de Oliveira e Itamar Freitas (2014) afirmam que entre os problemas considerados de difícil solução, em relação à formação do professor de História, está a dicotomia entre as disciplinas de conteúdo e as pedagógicas, tornando a discussão sobre o ensino de História alheia aos seus departamentos específico. Assim, os componentes referentes aos temas educacionais são abordados principalmente pelos departamentos de Educação.

Entretanto, traremos aqui experiência do Pibid, desenvolvida no segundo semestre de 2018, em turmas do segundo ano do Ensino Médio, inseridas no âmbito do Subprojeto História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN/Natal, coordenado pelas professoras Juliana Teixeira Souza e Margarida Maria Dias de Oliveira. Consideramos que os alunos participantes do subprojeto conseguiam estar mais próximos da relação entre teoria e fazer docente, posto em prática por meio do princípio que norteava o projeto *Ensinar História como se faz História*.

Destarte, a experiência aqui relatada parte da compreensão de que a formação do professor de História passa também pela discussão sobre a função da disciplina escolar na educação básica. Ensinar História não se resume a reproduzir o conhecimento adquirido na academia e fazer apenas as simplificações e adaptação ao público escolar. Sobre isso, Margarida Maria Dias de Oliveira aponta que os alunos do curso de História, ao chegarem na prática de ensino, pensam estar diante de uma situação mais fácil, pois a sala de aula resume-se a partilhar a consciência histórica para aqueles que não sabem (OLIVEIRA, 2003). Ou seja, ensinar História passaria por fazer as simplificações e

dar conhecimento sobre processos históricos, deixando de lado a preocupação sobre sua finalidade e pertinência.

O sentido ou função social da História, por meio do ensino de História, é um tema que perpassa toda a elaboração e aplicação dos trabalhos no Subprojeto de História UFRN-Natal. No âmbito deste, os bolsistas eram incentivados a levantar uma série de problemáticas, tais como: o que ensinar em História? Porque ensinar determinado conteúdo? Qual a função dos conteúdos na formação cidadã dos nossos alunos? Perguntas pertinentes que acabam por ser invisibilizadas durante o processo de ensino-aprendizagem dos cursos de licenciatura e, conseqüentemente, a discussão não é levada para o cotidiano escolar. Nesse caso concordamos com o consenso, entre pesquisadores, apontado por Freitas e Oliveira:

O ensino não é a transposição pura e simples, para a sala de aula, do conhecimento produzido na academia. Portanto, um curso de licenciatura não pode considerar que forma seus profissionais trabalhando apenas processos históricos e ou as recentes discussões historiográficas. (FREITAS; OLIVEIRA, 2014)

Tendo-se esse cenário em vista, observamos uma série de desafios, além dos supracitados. A maior parte deles dizia respeito, direta ou indiretamente, a um distanciamento do que é trabalhado na academia, que se propõe a formar professores de História que irão atuar no ensino básico, e as problemáticas concretas com as quais esses futuros docentes terão de lidar. Nessa realidade majoritária, nos deparamos com a existência de um currículo acadêmico que objetiva a mera memorização dos fatos históricos e discussões historiográficas (LIMA, 2019). Nesse sentido de crítica ao que é postulado nos currículos universitários, Costa afirma:

Falta (mais uma vez) a ampliação de perspectiva, projetar-se para fora daquilo que se faz na universidade [...]. Faltaria também um maior aprofundamento sobre [...] a discussão de um perfil de profissional que tome como eixo norteador não a preparação para um ou outro, mas que parta da pergunta (A quem serve a história?) [...]. (COSTA, 2010, p. 148-149)

Nesse sentido, Aryana Costa explica que, além da dicotomia teoria e prática, há uma clara distinção entre os cursos de licenciatura e bacharelado na área de História. Como confere Costa (2010), perguntas como “a quem os

serve?”, “quem os fala?” e “de onde se fala?” suscitam questionamentos acerca da historicidade dos currículos, além de serem profícuas para a formação cidadã. Destarte, é preciso compreender as dimensões políticas e sociais que atuam na configuração desses documentos, pois os desnaturalizam à medida que se entende o ensino de História como algo dinâmico e suscetível a mudanças. A partir disso, compreendemos que:

Há uma seara a ser aberta pela consciência de que a história atualmente precisa atender diferentes demandas da contemporaneidade e da sociedade que está fora dos muros das universidades [...]. (COSTA, 2010, p. 17-18)

Na contracorrente desses desafios, os questionamentos acerca da função social da história que aprendemos na academia e da história que ensinamos fora dela foram, em grande medida, trabalhados no Pibid de História da UFRN. Refletimos, por exemplo, sobre o sentido social da história idealizado por Rüsen, aqui descrito por Caio Lima:

As narrativas históricas, na concepção de Rüsen, possuem uma função muito clara em todas as sociedades, qual seja: a de fornecer orientação temporal. “Orientação” deve ser entendido aqui em sentido literal: é contando histórias que os seres humanos decidem o que fazer “em seguida” e como querem perspectivar os seus próprios futuros. Vê-se assim como a teoria da história de Rüsen está preocupada com a história para muito além da historiografia acadêmica. (LIMA, 2016, p. 11)

A nossa escolha de conteúdos e temas objetivava, também, o desenvolvimento da capacidade de construção de conhecimento histórico pelos discentes, a partir da articulação entre a problemática vivida no presente e as várias influências históricas que atuavam nas situações apresentadas. A partir desse posicionamento, objetivamos dar o sentido social à disciplina da História tal qual defende Prost, quando disserta sobre a relação da história com a sociedade francesa:

o saber é uma arma e a história – ao explicar o modo como se foi constituindo a nação – fornecia aos cidadãos os meios para que eles próprios formassem sua

opinião sobre a evolução política e social no decorrer do tempo. (PROST, 1996, p. 263-264)

Pensando nisso, e tendo como suporte discussões sobre currículo, seleção de conteúdo e que aprendizagens deveríamos construir na educação básica, as experiências explicitadas aqui foram elaboradas no sentido de assumir um planejamento que pudesse realmente fazer sentido para as turmas a que ele se destinava.

DE ONDE PARTIMOS

A Escola Estadual Zila Mamede (EEZM) mantinha as atividades do Sub-projeto de História-UFRN/Natal em 2017. No início de 2018, mesmo com todas as experiências bem-sucedidas, o Pibid foi suspenso em todo o país, retornando suas atividades no segundo semestre do mesmo ano. Dessa forma, a referida escola também voltou a ter o programa funcionando sob a supervisão do professor Daniel Lima.

A experiência aqui relatada diz respeito à construção de material pelos bolsistas e o professor supervisor do Pibid, produzida após o retorno do programa, em 2018. A sequência didática foi elaborada a partir de documentos do Movimento Negro do século XX no Brasil, suscitando, também, a formulação e aplicação de uma dinâmica chamada *Jogo da desigualdade racial*. Desse modo, pretendemos contribuir com a discussão sobre uma educação inclusiva, antirracista, e como o ensino de História pode atingir o objetivo principal da educação básica: formação de cidadãos, por meio da inserção de problemas cotidianos da escola em um planejamento que pensa o tempo presente como o ponto de partida.

A EEZM está localizada no conjunto Pajuçara, que, por sua vez, encontra-se no bairro de mesmo nome e está situado na maior zona administrativa da cidade de Natal-RN, a Zona Norte. A Zona Norte, em sua gênese, na década de 1970, foi destinada a trabalhadores de baixa renda e, segundo o último censo do IBGE, em 2010, essa realidade permanece, pois o rendimento médio da população gira em torno de 0,92 salário mínimo, sendo a mesma média de salário do bairro em que a escola está inserida. Se olharmos somente os números do Pajuçara, 25,02% recebe de $\frac{1}{2}$ a $\frac{1}{4}$ de salário mínimo e 35,11% recebe

de ½ a 1 salário mínimo (ARAÚJO; LOPES JÚNIOR; NUNES, 2018). Portanto, a escola está inserida em uma realidade em que boa parte dos alunos vem de famílias de baixa renda.

Para melhor orientar o trabalho de planejamento para as turmas e utilizar problemáticas que estão próximas à realidade dos alunos, foi elaborado um diagnóstico pelos membros do Pibid de História-UFRN/Natal, orientados pelo professor supervisor. Aos alunos foi aplicado um questionário destinado a compreender melhor as situações cotidianas que já podiam ser observadas em sala de aula de maneira informal. Aqui nos limitaremos em demonstrar os dados das duas turmas do 2º ano do Ensino Médio do turno matutino, pois foram nelas que o material foi aplicado e, dessa forma, o professor que tenha interesse em reproduzir essa experiência poderá traçar estratégias baseadas nas semelhanças e diferenças de sua própria realidade.

Entre outros dados, notamos que os alunos do 2ºA e 2ºB tinham uma idade média de 16-19 anos, que 79% dos alunos das turmas se autodeclararam como pretos, pardos ou indígenas e que 84% do 2ºA e 71% do 2ºB se reconheciam como pertencentes a esses grupos étnicos historicamente marginalizados. No relatório, também foi reportada a experiência de racismo em algum tipo de ambiente escolar, onde 48% dos alunos do 2ºB e 50% do 2ºA informou já ter presenciado ou sido vítima.

Além dos dados levantados a partir do relatório diagnóstico, o professor supervisor e os bolsistas do Pibid observaram de maneira informal uma série de atitudes racistas, comumente travestidas de piadas e brincadeiras que sempre inferiorizavam os alunos negros, principalmente nas duas turmas do 2º ano do Ensino Médio, agravando-se ainda mais após o tema da escravidão ser abordado em sala de aula. Dessa forma, juntando os dados formais do relatório com os informais das observações cotidianas, foi decidido em reunião de planejamento que as atividades deveriam ser focadas na perspectiva de trabalhar diretamente com a problemática do racismo na escola.

Observando esse panorama, fundamentamo-nos pelas legislações vigentes, a saber Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN, Lei de Diretrizes e Bases – LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – DCNER. Esses documentos permitiram embasar nossos planejamentos, na medida em que são orientadores de discussões sobre os

objetivos da formação cidadã e, principalmente, de uma educação comprometida com o antirracismo e com a erradicação de desigualdades. Dessa forma, orientam a prática docente e explicitam a função social do professor.

Portanto, os membros do Pibid e o professor supervisor optaram por destinar uma atenção maior a essas problemáticas, abordando historicamente o racismo estrutural na sociedade brasileira e os instrumentos de agência do negro frente às opressões e atitudes de preconceito, principalmente no âmbito educacional e no ambiente escolar. Concebemos a realização dessas atividades com o objetivo de sanar os problemas observados a partir de uma tentativa de construção de conhecimento histórico.

A PRODUÇÃO DO MATERIAL E SEUS OBJETIVOS

A manifestação racista em âmbito individual ou coletivo – o racismo nas instituições da sociedade, por exemplo – é entendida como a materialização de uma discriminação racial que hierarquiza seres humanos, atribuindo vantagens e desvantagens a pertencer a uma raça, revelando o poder que um grupo social quer exercer sob o outro, segundo Almeida (2018). De acordo com o autor, as instituições sociais que não combatem esse preconceito, expondo as suas características e a sua história, estão fadadas a repetir as práticas racistas “normalizadas” pela sociedade.

Compreendendo o racismo estrutural e suas diversas formas, percebe-se como consequência a existência de uma série de arquétipos ligados à história da população negra. Uma dessas imagens que se criam é a visão extremamente problemática dessa história. Segundo Munanga (2015), a questão da história do negro brasileiro, atualmente, se resume ao tráfico de escravos e à escravidão – somando-se ao agravante de ocuparem uma posição marginal na história nacional, desprezando fatores essenciais à temática negra, como os relatos de sofrimento e as estratégias de resistências encabeçadas por essa população.

Das perspectivas históricas fincadas no imaginário da sociedade brasileira que revelam o preconceito racial, a mais significativa é a ideia da democracia racial, elaborada pelo intelectual Gilberto Freyre em *Casa Grande e Senzala*. Nesse conceito, é afirmado que as três raças formadoras da nação, indígenas, negros e brancos, historicamente, viveram em harmonia e em relações fraternais.

Na experiência aqui relatada, acreditamos que as desculpas utilizadas pe-

los alunos para negarem serem autores de práticas racistas sempre estavam permeadas pela falsa ideia de uma pretensa democracia racial. Dessa forma, os alunos agentes do racismo recorriam à ideia da boa convivência com os colegas, afirmando que as vítimas do racismo não tinham problemas com as brincadeiras, até gostavam. Portanto, concordamos com Nascimento (1978) quando, ao analisar a ideologia e o impacto da democracia racial, afirma:

Desde os primeiros tempos da vida nacional aos dias de hoje, o privilégio de decidir tem permanecido unicamente nas mãos dos propagadores e beneficiários do mito da “democracia racial”. Uma “democracia” cuja artificiosidade se expõe para quem quiser ver; só um dos elementos que a constituiriam detém todo o poder em todos os níveis político-econômico-sociais: o branco. Os brancos controlam os meios de disseminar as informações; o aparelho educacional; eles formulam os conceitos, as armas e os valores do país. Não está patente que neste exclusivismo se radica o domínio quase absoluto desfrutado por algo tão falso quanto essa espécie de “democracia racial”? (NASCIMENTO, 1978, p. 46)

Nesse sentido, ao contrário de Gilberto Freyre, concordamos que os processos formadores da nação, que envolviam a escravidão e a omissão do Estado em inserir a população negra na sociedade no período posterior à abolição, não foram acidentais, e sim obras de um projeto político e discriminatório (ALMEIDA, 2018, p. 43).

CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Consideramos insuficiente apenas discutir a temática da escravidão para que haja uma compreensão sobre a consequência da experiência escravista na sociedade atual. Muitas vezes, ao utilizar o material didático disponível, não percebemos o quanto a abordagem desse conteúdo pode reforçar estereótipos de subalternidade, o que foi percebido, na experiência aqui relatada, nas atitudes de alguns alunos perante os colegas negros – as “brincadeiras” que tentavam relacionar esses alunos à condição de escravidão, minimizando aspectos da violência vivida por escravos, seja ela física ou psicológica. Portanto, “não basta apenas incluir os conteúdos” (CONCEIÇÃO, 2010, p. 143), é necessário

se colocar em uma posição crítica e repensar as práticas pedagógicas e o quanto elas podem reforçar estereótipos.

Com tudo isso posto, foi necessário modificar o planejamento elaborado no início do ano letivo pelo professor supervisor.² Não era possível que, como docentes, essas situações fossem ignoradas e simplesmente seguissemos os conteúdos programados. Consideramos que, por meio do ensino de História, deveríamos fazê-los compreender que as suas atitudes não eram somente prejudiciais nas relações sociais, elas também constituíam crime de racismo. Dessa forma, nos baseamos no que afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. (BRASIL, 2004, p. 12)

Consideramos a pertinência da discussão sobre como as estruturas que sustentam o preconceito étnico-racial no Brasil foram desenvolvidas e, mais do que isso, como as práticas ocorridas no ambiente da sala de aula, e fora dela, se constituíam como uma permanência das relações existentes no Brasil e que as práticas da escravidão não tinham sido rompidas totalmente após a abolição da escravidão em 1888. Para que não caíssemos novamente na armadilha de estereotipar e apresentar a população negra como passiva diante de todo o processo, trouxemos os documentos do Movimento Negro, dados estatísticos sobre as condições atuais e denúncias de racismo na atualidade. Um recorte do início do século XX até o XXI, que demonstra como eles se organizaram na luta contra o preconceito e o racismo.

O primeiro passo foi compreender o que estávamos chamando de Movimento Negro. Portanto, é importante destacar que, para a elaboração do material, e conseqüentemente das aulas, não trabalhamos com uma definição, que consideramos ampla, do Movimento Negro, como dizia Abdias Nascimento (apud PEREIRA, 2010, p. 83), que desde a chegada do africano escravizado no Brasil existe resistência, das mais diversas, sejam: fugas, rebeliões, movimento

aboliconista, os quilombos, clubes, irmandades etc. Dessa forma, teríamos um recorte muito extenso, por isso a decisão de trabalhar com a ideia de Domingues (2007) de Movimento Negro Organizado, começando a partir da abolição da escravatura no Brasil, com as associações culturais e clubes recreativos que envolviam o “homem de cor”, escolhendo como recorte o pós-abolicionismo, mais precisamente o século XX.

Ao observarmos essa realidade, foi elaborada uma sequência didática, na qual levamos as turmas a lerem e analisarem uma série de fontes produzidas³ pela população negra no âmbito do Movimento Negro, dando ênfase às questões educacionais e às denúncias de racismo nas escolas. Com a elaboração do material, objetivamos demonstrar que algumas situações vividas e presenciadas por eles cotidianamente, nas suas respectivas salas de aula, constituíam-se como continuidades da forma de tratamento vivida pela população negra ao longo de todo o século XX e que, apesar de toda opressão vivida no tempo que se decorreu, antes e após o fim da escravidão, ela resistiu e protestou das mais variadas formas.

O recorte temporal do pós-abolição até a contemporaneidade não foi escolhido por mero acaso. Na busca por desconstruir essas visões supracitadas e a perspectiva fincada no senso comum de que a escravidão e o racismo são coisas do passado, ensejamos demonstrar o quanto a abolição significou uma outra etapa da segregação racial na história brasileira, pois nos períodos que se seguiram após o fim do século XIX, o negro foi condenado à periferia, à exploração econômica assalariada e às sequelas econômicas e demográficas (FERNANDES apud NASCIMENTO, 1978).

Nesse período, surgiram diversas associações e agremiações como a Sociedade Progresso da Raça Africana, em 1891, o Centro Literário dos Homens de Cor, em 1903, a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos, em 1917, entre outras. Algumas dessas organizações tinham veículos de informação como: *A Pátria* (1899), *O Combate* (1912), *A Liberdade* (1918), *Clarim da Alvorada* (1924), entre outros. Simultaneamente, a imprensa negra passou a ganhar destaque com impressos publicados por negros e elaborados para tratar das questões do homem de cor naquele período, alguns já trazendo denúncias de racismo e luta contra o preconceito.

Após delimitado nosso recorte temporal e temático, o próximo passo seria fazer a pesquisa documental. Passamos à busca pelas fontes que deveriam

fazer parte do material. Dessa forma, trabalhamos com a leitura e discussão de fontes primárias relativas à agência negra no início do século XX. Utilizamos, por exemplo, uma série de jornais que vai do início do século até a década de 1940, passando pelo programa de ação do Movimento Negro Unificado de 1978, para que os alunos compreendessem como as reivindicações sobre educação foram se modificando ao longo do tempo.

Procuramos trechos que falam sobre as dificuldades vividas em âmbito escolar durante o século XX, como o que se segue:

Quando o diretor de um estabelecimento de ensino não pôde proibir a entrada de um aluno negro no corpo discente de seu educandário, e a veia de seu preconceito entra em efervescência, êle move-lhe uma perseguição durante o decorrer do curso, promove seu alijamento psicológico, dificulta-lhe o que houver de mais banal; enfim, tudo faz crer que há uma campanha subterrânea e organizada visando anular as aspirações do negro que deseja estudar. (QUILOMBO, 1948, p. 8)

A intenção era fazê-los questionar quais práticas ainda eram recorrentes na escola, e perceberem que aquilo afirmado como “brincadeira” nada mais era do que a perpetuação de uma situação de preconceito, a qual historicamente atingia os colegas negros. Objetivamos também a possibilidade de conseguirmos enxergar rupturas, como por exemplo o acesso à escola, mas que ainda existem continuidades nesse tratamento, ocasionando principalmente na dificuldade de permanência dessa população na escola.

Além disso, o material contou também com abordagens de problemáticas mais recentes. Nele, elaboramos uma análise sobre a música “Nego Drama” do Racionais MC’s,⁴ com perguntas a serem respondidas pelos alunos. Acreditamos que essa produção artística traria uma visão do que é viver na contemporaneidade sendo negro, e o que a cor de pele implica em questões sociais, históricas, culturais e econômicas. Os seguintes versos, acreditamos, consigam traduzir bastante essa questão:

Periferias, vielas, cortiços/ Você deve tá pensando: O que você tem a ver com isso/ Desde o início por ouro e prata/ [...] Me ver pobre, preso ou morto já é cultural/ Histórias, registros e escritos/ Não é conto, nem fábula, lenda ou mito. (Racionais MC’s, 1997)

Foram utilizados alguns casos de racismo noticiados e reportados nos jornais mais atuais, sobretudo no século XXI. Além disso, fizemos um esforço para elucidar a situação dos impactos do racismo na sociedade brasileira, apresentando uma série de dados referentes à escolaridade⁵ dos negros no país, mostrando estatisticamente como o racismo atinge a população negra dentro das escolas.

DINÂMICA DE APLICAÇÃO

Em sala de aula, os alunos foram divididos em grupos de até quatro pessoas, deixando-os livres para escolher seus companheiros. A leitura era feita em conjunto e cada fonte trazia de dois a três questionamentos⁶ específicos, além de na dinâmica da utilização do material existirem perguntas, feitas de forma oral, que se repetiam sempre, como: quando foi escrita? Quem escreveu? Qual seria o público alvo? Onde foi publicado? Esses questionamentos eram repetidos para que os discentes compreendessem que toda fonte de informação, não só histórica, deve ser observada a partir de alguns pontos, e principalmente quais suas intencionalidades. Partindo disso, passávamos, ainda em grupo, para análises mais aprofundadas sobre cada um dos documentos, as quais os levariam a interpretá-los e percorrer os caminhos que tínhamos traçado como objetivos.

Inicialmente, foi pedido que eles escrevessem as suas respostas no caderno para somente depois fazermos a discussão. Logo na primeira aula, percebemos que essa maneira não era muito dinâmica e limitava a participação dos alunos. Na segunda aula, mudamos a dinâmica: elencamos até onde iríamos a cada aula e, a partir disto, fazíamos a leitura dos documentos, dávamos alguns minutos para que, em seus grupos, os alunos pudessem debater. Posteriormente, abríamos espaço para discussão entre os grupos com a mediação do professor e dos bolsistas do Pibid. Dessa forma, a experiência se tornou muito mais profícua, pois eles acabaram focando em mostrar suas ideias, dialogando com os colegas da turma suas visões acerca do que estavam analisando. Para que mais adiante eles pudessem recuperar alguns pontos, pedimos para que fizessem anotações que consideravam importante no material.

Um dos documentos analisados foi o programa de ação do Movimento Negro Unificado – MNU, de 1990.⁷ No ponto relacionado a educação dos negros,

a prática pedagógica, que conspira contra crianças, jovens e adultos negros, tentando silenciá-los enquanto cidadãos, realiza-se no interior das escolas. Sejam públicas ou particulares, estejam no centro ou na periferia, nas zonas urbanas ou rurais. Essa violência praticada dentro da escola traz conseqüências nem sempre fundamentais da pessoa humana, quanto para o cidadão negro em formação. É fato que os negros que conseguem concluir algumas etapas da escolarização são submetidos a humilhações que dificultam, ou até impedem, a formação de uma identidade racial negra. No período escolar, o negro é obrigado a aceitar um processo de embranquecimento, que busca atingi-lo em sua essência. Não raro, e por razões já sabidas, muitas crianças e jovens afastam-se de sua comunidade, de seu povo, rejeitando-o em conseqüência da violência racial de que foram vítimas. É o preço que pagam por terem permanecido na escola que tratavam de reivindicações específicas à esse grupo social oprimido, como o analfabetismo entre os negros, o desemprego e a situação igualmente miserável dessa população – mesmo após a abolição. (MNU, 1990, s. p.)

Juntamente a esse trecho do documento do MNU, foram discutidos alguns dados sobre a evasão escolar entre as pessoas negras. Dessa forma, os grupos foram levados a discutir quais são os fatores que fazem estudantes negros se afastarem da escola.⁸ A discussão girou em torno de como as atitudes que, muitas vezes, passam despercebidas por alguns podem dificultar a formação de identidade e gerar problemas de aceitação. Nessa discussão, os alunos negros expuseram suas angústias e como eles se sentiam frente ao tratamento dos seus colegas e como essas brincadeiras eram recebidas por eles.

Além disso, a fonte abriu a possibilidade de trabalhar com as reivindicações formais feitas pelo Movimento Negro a partir da ideia da criação de uma série de mecanismos legais para políticas afirmativas. Por esse motivo, decidimos concluir os trabalhos da sequência didática com um debate sobre cotas raciais. Nele, a sala foi dividida em dois grandes grupos que teriam que debater contra e a favor, trazendo fontes e dados que pudessem embasar os seus posicionamentos.

O debate foi mediado pelo professor e pelos bolsistas do Pibid. Ao longo da discussão, foram listados no quadro todos os argumentos utilizados contra e a favor das cotas raciais. Ao final, foi pedido que os grupos utilizassem os argumentos do grupo contrário para fazer um texto defendendo a posição, que outrora eram contra. Ou seja, quem participou do debate defendendo as cotas

raciais deveria, agora, fazer um texto antagônico a essa posição e vice-versa, utilizando-se para isso os argumentos que foram escritos no quadro. Pensamos que desta maneira todos teriam acesso aos argumentos contrários e favoráveis, levando-os a pensar, de maneira autônoma, que o debate precisa ser feito de forma séria.

As perguntas feitas relacionadas a cada fonte, reportagem ou estatísticas foram formuladas na expectativa de que provocassem uma série de discussões na sala de aula, com foco no tema da desigualdade racial histórica que observamos no Brasil. Não nos limitamos à exposição oral, e constantemente os discentes utilizaram-se da escrita. A partir dessas discussões e das atividades, objetivou-se uma reflexão dos discentes acerca da realidade que os cercava, na tentativa da compreensão dos fatores que influenciam não somente as piadas de cunho racista reportadas, mas que envolviam a posição social que eles ocupavam e as especificidades dos problemas e reivindicações da maior parte das pessoas da sala.

Através da avaliação continuada da aplicação, nos propomos a mudar os métodos com os quais estávamos trabalhando com os discentes, a fim de integrá-los de maneira mais ativa no processo de aplicação e elaboração das atividades. O resultado foi profícuo e percebemos que a maior parte dos alunos se demonstrou interessada em participar dos debates e das dinâmicas propostas.

O JOGO DA DESIGUALDADE RACIAL

Após a aplicação da sequência didática e do debate, optamos por continuar trabalhando a temática da desigualdade racial em um evento da EEZM chamado *Semana da Cidadania-SC*. A SC foi concebida como um momento no qual seriam aprofundadas as noções de cidadania. Por meio da discussão e reflexão de temas determinados previamente pelo professor de História em conjunto com os bolsistas do Pibid e demais professores da escola. Os temas estão ligados diretamente à seleção de conteúdos relacionados à opressão social que certos grupos marginalizados estão sujeitos, como as mulheres e os negros.

Como é feita geralmente em novembro, muitos professores da escola aproveitam para trabalhar temas desenvolvidos ao longo do ano letivo. Objetivamos por esse caminho e refletimos sobre como poderíamos articular as questões da cidadania com os conteúdos relativos ao racismo estrutural da

sociedade brasileira. Para que o tema trabalhado fosse apresentado para toda a escola, desenvolvemos uma atividade lúdica que, além do racismo, traria em si reflexões acerca da desigualdade de gênero.

A atividade consistia em um jogo, no qual os participantes representavam quatro personagens diferentes, duas mulheres, branca e negra, e dois homens, branco e negro, que estavam dispostos no início de quatro caminhos que terminavam no mesmo ponto, o centro da sala. O caminho era composto por cartas, desenvolvidas pelos bolsistas do Pibid com auxílio da turma,⁹ que continha acontecimentos históricos que iniciavam no final do século XIX até o século XXI, que afetariam de forma diferente cada personagem. Esses acontecimentos históricos foram divididos pelas áreas de educação, cidadania e trabalho.

Antes de prosseguirmos, é importante explicar como se dava a dinâmica da apresentação. A SC funciona como uma espécie de Feira de Ciências, comumente apresentada nas escolas. Dessa forma, os alunos das turmas do 2ºA e 2ºB ficaram responsáveis por montar o jogo em uma determinada sala e outras turmas da escola faziam visita para poderem observar o trabalho que estava sendo apresentado. Assim, os alunos de outras turmas, de séries distintas, assumiam os personagens para poderem jogar. Nesse caso, a atividade não estava restrita às turmas do 2º ano, o que foi pensado na tentativa de fazer com que os conhecimentos produzidos pelos discentes fossem compartilhados.

Os discentes do 2ºA e 2ºB estavam na sala para guiar os jogadores e também ler as cartas e orientar os passos dos personagens da atividade. Por exemplo, quando foi lido o acontecimento histórico da proibição de pessoas negras nas escolas brasileiras, na primeira metade do século XIX, o homem branco dava dois passos à frente e a mulher branca apenas um,¹⁰ enquanto os personagens negros ficaram para trás. Nesse caso, as escolhas para os passos desiguais se deram devido ao fato desse acontecimento histórico oportunizar exclusividade aos brancos de estudar. Todavia, a mulher branca ainda contava com impeditivos, visto as justificativas do papel mais doméstico da mulher, além da moralidade.

O objetivo da atividade era mostrar que, apesar de toda a luta e conquistas da população negra, o homem branco teria percorrido um caminho mais fácil durante o período que estava sendo mostrado, sendo seguido pela mulher branca,¹¹ que, apesar das desigualdades de gênero a afetarem, ainda possui

privilégios, se comparadas ao homem negro e à mulher negra, visto que esta sempre esteve mais prejudicada, pois se pesava sobre ela as desigualdades de gênero, de raça e de classe.

Acreditamos que o objetivo da atividade foi atingido, sendo profícua para o aprendizado dos alunos. A atividade se propunha a fomentar uma reflexão no sentido de que, mesmo com as conquistas dos movimentos negros, são necessárias as políticas públicas para diminuir a diferença entre brancos e negros. A recepção dos alunos para as atividades foi, em geral, satisfatória. A maior parte se mostrou interessada em participar e ajudar na aplicação delas. A elaboração ficou sob a responsabilidade de professores e bolsistas, apesar de alguns alunos também terem participado do processo, principalmente em sua aplicação, seja da montagem de cenário, ou a leitura dos fatos históricos.

CONCLUSÃO

Percebemos que, a partir de um levantamento mais detalhado sobre a realidade em que nossos alunos estão inseridos, podemos, por meio do ensino de História, ter a possibilidade de atuar na promoção de uma sociedade mais justa e igualitária, principalmente no sentido da formação de cidadãos que são conscientes da sua posição na sociedade e que conseguem atuar frente às problemáticas cotidianas.

Não temos a pretensão de apresentar uma receita pronta para lidar com os mais diversos problemas dentro da escola. Apesar da diversidade característica de cada contexto particular, há situações que são comuns em muitas salas de aula Brasil afora e muitos profissionais se deparam com elas no ambiente escolar – e nem sempre estamos preparados para enfrentá-las. O que tentamos demonstrar com essa experiência é que é justamente essa diversidade que precisa ser levada em consideração. As experiências são compartilhadas para que elas sejam disseminadas e adaptadas a cada realidade.

Nossa percepção sobre a aplicação da atividade referente às questões raciais que atuam no processo histórico brasileiro, com enfoque na educação da população marginalizada negra, foi bastante positiva. Partindo do pressuposto de analisar as problemáticas que existem em torno da realidade dos discentes da educação básica e utilizá-las como um ponto de partida para a discussão na sala de aula e em projetos na escola, cumprimos nosso objetivo de promo-

ver reflexões referentes à agência do negro no período da pós-abolição. Com isso, acreditamos que conseguimos fomentar as discussões acerca do racismo estrutural atuante no processo histórico brasileiro, que se faz presente desde a ocorrência de piadas racistas em uma sala de aula até a histórica marginalização do negro na história do Brasil.

Há décadas o Movimento Negro, subsidiado por pesquisas acadêmicas, tem se esforçado no sentido de evidenciar a importância do ensino de História como elemento estratégico na busca por qualquer política que procure superar a dificuldade do reconhecimento identitário e na construção de uma visão positiva dos negros pela sociedade, levando em consideração sua história, cultura, legado e luta ao longo do tempo.

Os currículos e os livros didáticos ainda são permeados pelo etnocentrismo europeu. Se não nos posicionarmos no sentido de questionarmos sobre a prática docente, a seleção de conteúdos e, sobretudo, qual o papel da disciplina de História na construção de uma sociedade mais igualitária, nos distanciamos sempre da formação de um pensamento sobre uma sociedade plural que considera e valoriza as diferenças e as múltiplas raízes étnicas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação/Secad. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana*. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.
- CONCEIÇÃO, Maria Telvira. O trabalho em sala de aula com a história e a cultura afrobrasileira no ensino de história. *Coleção explorando o ensino de História*. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- COSTA, Aryana Lima. *A formação de profissionais de História: o caso da UFRN (2004 – 2008)*. 2010. 191 f. Dissertação (Mestrado em História) – UFPB. João Pessoa, 2010.
- DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo (UFF)*, v. 23, 2007.
- FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *Cultura histórica e livro didático ideal: algumas contribuições de categorias rüsenianas para um ensino de His-*

- tória à brasileira. *Espaço Pedagógico*. v. 21, n. 2, Passo Fundo, p. 223-234, jul./dez. 2014.
- FERNANDES, Florestan. *Prefácio*. In: NASCIMENTO. Abdias. *O Genocídio do negro brasileiro – processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.
- LIMA, Caio Rodrigo Carvalho. *Além dos muros da academia: sentido da história e trauma histórico na obra de Jörn Rüsen (1983-2013)*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em História, 2016.
- LIMA, Daniel Luiz Sousa de. *Cultura e educação: contribuição à valorização do patrimônio afro-brasileiro na cultura potiguar*. 2019. 192f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistória) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.
- MNU. *Programa de Ação*. IX Congresso Nacional. Belo Horizonte, 1990.
- MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.
- PEREIRA, Amílcar Araújo. “O mundo negro”: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). 2010. Tese (Doutorado em História) – UFF. Rio de Janeiro, 2010, 255 fls.
- ARAÚJO, Carlos Virgílio Sales de; LOPES JÚNIOR, Francisco; NUNES, Danielle Salviano S. N. *ANUÁRIO NATAL 2017*. SEMURB, 2018. Disponível em: https://www2.natal.rn.gov.br/semurb/paginas/File/Anuarios/anuario_2017.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.
- QUILOMBO. *Vida, problemas e aspirações do negro*. Rio de Janeiro, ano I, n. 1, 09 dez. de 1948. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/acervo-digital/leituras/ten-publicacoes/jornal-quilombo-no-01/>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- RACIONAIS MC’S. *Negro Drama*. São Paulo, Cosa Nostra Fonográfica, 1998.

NOTAS

¹ O Pibid é um programa mantido pelos recursos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

² Apesar do planejamento inicialmente versar sobre as questões étnico-raciais e abordar temas como o racismo estrutural na sociedade brasileira, no período colonial e imperial, observamos a pertinência de expandir o recorte temporal, incluindo o século XX, para possibilitar uma melhor articulação com problemáticas do cotidiano escolar.

³ Para facilitar para o leitor, colocamos todas as fontes utilizadas, bem como os links para acessá-las, neste documento: https://docs.google.com/document/d/1E-ftBM8tN0WfBAa7iBs70XcUZBD_0zoKm4dwMM6anNQ/edit?usp=sharing

⁴ Para ouvir a música: <https://www.youtube.com/watch?v=u4lcUooNNLY>.

⁵ É possível acessar esse e outros dados, utilizados em sala de aula, referentes às diferenças de gênero e raça no link a seguir: <https://www.ipea.gov.br/retrato/>.

⁶ O material utilizado nesta sequência está disponibilizado no seguinte link: https://drive.google.com/file/d/1aeGT4IAWftTRvR__jTcExBFYytCINIF4/view?usp=sharing.

⁷ Disponível em: https://mnu.org.br/wp-content/themes/flawless-child/docs/programa_de_acao.pdf.

⁸ Disponível em: https://www.ipea.gov.br/retrato/infograficos_educacao.html.

⁹ Para consultar as cartas elaboradas, acessar o link: <https://drive.google.com/drive/folders/1tphDe1b8cV7Uaa81eipFCCZhJ0COMMhw?usp=sharing>

¹⁰ Os passos de cada personagem foram predeterminados pelo professor e bolsistas do Píbid, baseando-se nos acontecimentos que estavam sendo expostos nas cartas. Dessa forma, o caminho poderia ser controlado e sempre se chegava ao mesmo resultado. Esses passos estão apontados em cada uma das cartas, anteriormente disponibilizadas neste artigo.

¹¹ A opção por não apresentar as desigualdades de classes entre brancos foi proposital, decidida em reuniões de planejamento entre professor supervisor e bolsistas do Píbid. Obviamente, essas questões foram levantadas, pois, nas situações iniciais, que justificaram a elaboração e aplicação do material, ouvíamos muitos alunos brancos dizerem que também sofriam racismo por serem brancos. Com o desenvolver da sequência, os argumentos foram sumindo. Porém, decidimos não abordar as diferenças de classe para que não houvesse mudança na dinâmica do jogo, ou mesmo para não dificultar seu objetivo, que era mostrar a desigualdade racial historicamente presente no nosso país. Assim, foram mantidas somente as questões de raça e gênero.

Artigo submetido em 28 de maio de 2021. Aprovado em 10 de julho de 2021.