

O surgimento do racismo, a luta dos movimentos negros e a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira na educação escolar

The origin of racism, the black movements' fight and the inclusion of african and afro-brazilian history and culture in school education

Guilherme Vinicius de Souza

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil

guilhermevinicius.souza@outlook.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2658-5217>

Jéssica Justino Brandão

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil

jessicajustino65@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1446-3239>

Leandro Augusto Manchini

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil

leandromanchini1993@outlook.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0134-4916>

Ricardo Lopes Fonseca

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil

ricardolopesf@uel.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2077-2476>

RESUMO

O presente artigo é resultado parcial do projeto de pesquisa *Questões raciais e as cidadanias negadas no município de Londrina-PR*. O artigo teve como objetivo investigar se a caracterização da população autodeclarada negra e sua condição de periferização atribuída pelo Estado contribuem para uma maior evasão escolar no município de Londrina. A primeira parte do artigo buscou realizar um levantamento bibliográfico acerca da história do racismo no Brasil e suas consequências; além da importância da não estereotipação da população negra nos livros didáticos e também a obrigatoriedade de abordagens sobre a História e Cultura Afro-Brasileira; Africana e Indígena. Os resultados foram obtidos por meio de questionários aplicados em dois Colégios públicos de Londrina-PR com alunos do 3º ano do Ensino Médio. As respostas foram analisadas por meio de gráficos e do modelo de categorização de Fonseca (2015) baseado na Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Mediante as respostas dos questionários foi possível constatar a existência do racismo institucionalizado e como o mesmo influencia a comunidade negra presente no ambiente escolar. Entretanto com a criação da lei 10.639/03 o debate a respeito do racismo começa a permear as salas de aula. Contudo a discussão deve permanecer constante para que se alcance uma equidade racial, e assim, não deixar que o racismo seja um contribuinte para a evasão escolar.

Palavras-chave: Racismo, Identidade, Pertencimento, Movimentos Sociais, Cultura Afro-brasileira.

ABSTRACT

This article is a partial result of the research project *Racial issues and denied citizenships in the city of Londrina-PR*. The article aimed to investigate whether the characterization of the self-declared black population and its condition of peripheralization attributed by the State contribute to a greater school dropout in the city of Londrina. The first part of the article sought to carry out a bibliographic survey on the history of racism in Brazil and its consequences; in addition to the importance of the non-stereotyping of the black population in textbooks and also the mandatory approach to Afro-Brazilian History and Culture; African and Indigenous. The results were obtained through questionnaires applied in two

public schools in Londrina-PR with students from the 3rd year of high school. The responses were analyzed using graphics and Fonseca's categorization model (2015) based on Bardin's Content Analysis (1977). Through the responses to the questionnaires, it was possible to verify the existence of institutionalized racism and how it influences the black community present in the school environment. However, with the creation of the Law 10639/03, the debate about racism begins to permeate the classrooms. Nevertheless, the discussion must remain constant in order to achieve racial equity, not allowing racism, in this sense, to contribute to school dropout.

Keywords: Racism, Identity, Belonging, Social movements, Afro-Brazilian culture.

1. INTRODUÇÃO

Para compreender a importância da inclusão do ensino geográfico referente à história e às culturas africana, afro-brasileira e indígena na educação básica por intermédio das leis 10.639/03 e 11.645/08, sancionadas pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, deve-se compreender em um primeiro momento o processo cultural que permeia a construção da sociedade brasileira. A construção da identidade desta população está ligada a um longo processo de escravização, que devido aos fortes estigmas construídos durante séculos, tornou a população negra e indígena sujeita a estereótipos de inferioridade, que foram incorporados durante o processo de colonização. Assim, os estudos das culturas negras e indígenas possibilitam a construção de uma nova identidade a respeito da população negra.

Ressalta-se que preconceito e a discriminação encontrados hoje no Brasil são frutos dos vários séculos de exclusão e exploração dos povos nativos, dos negros escravizados e de seus descendentes (SOUZA, 2018). Ao final da escravatura no Brasil os ideais de superioridade branca continuaram existindo, o que contribuiu para a proliferação do racismo, tornando-o assim, parte constituinte da sociedade.

Apenas na década de 1980 o movimento negro ganha a força necessária para que as discussões acerca das políticas públicas voltadas a negros e a indígenas ganhassem espaço. Ainda na década de 1980, o então deputado federal Abdias Nascimento apresentou o Projeto de lei nº 1.332 (BRASIL, 1983), que dispunha sobre ações compensatórias aos negros brasileiros em relação aos demais segmentos étnicos da população. O projeto abrangia diversas áreas como emprego (público e privado), Forças Armadas e educação. Em relação a esta última, o projeto obrigaria o Ministério e as Secretarias de Educação a estudar e implementar algumas modificações nos currículos escolares e acadêmicos, com a finalidade de incorporar conteúdo a respeito das contribuições positivas dos africanos e seus descendentes. O referido projeto não chegou a ser apreciado, mas já demonstrava o interesse do movimento negro em relação ao reconhecimento de sua importância na formação da sociedade brasileira (SOUZA, 2018).

Foram exatos vinte anos para que uma lei semelhante a de Abdias Nascimento, em relação à educação, saísse do papel. A lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterou o art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando, assim, obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira (SOUZA, 2018). Cinco anos após a instituição da lei 10.639/2003, a lei 11.645/2008 passa a incluir, além da cultura africana e afro-brasileira, a cultura indígena (BRASIL, 2008).

Mediante todo este cenário que se mostra positivo para o estudo da cultura dos povos negros, buscou-se verificar a efetividade do combate ao racismo, discriminação racial e preconceito junto à comunidade negra em colégios londrinenses e a efetividade da aplicação da lei nº 10.639/2003 nas disciplinas escolares. Portanto, o objetivo geral deste artigo foi de investigar se a caracterização da população autodeclarada negra e sua condição de periferização atribuída pelo Estado contribuem para uma maior evasão escolar no município de Londrina. Este texto está dividido entre discussão teórica, procedimentos metodológicos, apresentação e discussão dos resultados, por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) e considerações finais.

2. O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO COMBATE AO RACISMO

O racismo tem uma relação muito próxima com a escravidão, pois, dos tempos primitivos até por volta da Idade Média a discriminação se baseava em fatores religiosos, políticos, de nacionalidade e de linguagem (SANT'ANA, 2005). Assim, o preconceito racial só começa a se manifestar a partir do tráfico negreiro e se atrela à ciência após a Revolução Industrial europeia, quando as teorias eugênicas ganham corpo e número significativo de adeptos. O preconceito e a

discriminação encontrados hoje no Brasil são frutos desses vários séculos de exclusão e exploração dos povos nativos, dos negros escravizados e de seus descendentes.

O desenvolvimento da comunidade negra se estruturou no entorno das cidades, em locais com pouca ou nenhuma infraestrutura, o que resultava em dificuldade no acesso aos direitos básicos. Situação esta que persiste até os dias atuais, pois a maioria da população negra está concentrada nas áreas periféricas das cidades, como revelam os resultados obtidos por meio do mapa racial do Brasil (MARIANI *et al.*, 2019).

No Brasil a discriminação racial envolve um processo complexo, em que vítimas e opressores acabam na maioria das vezes não compreendendo seus papéis sociais exercidos, gerando uma alienação dos sujeitos (SOUZA, 2018).

Faz-se importante destacar o termo raça e as categorias de brancos, pretos, pardos e negros utilizados nesta pesquisa, não fazem referência a questões biológicas, mas sim a socioculturais e históricas.

Para Medeiros (2013, p. 243), esses conceitos são:

[...] construções históricas e sociais cuja elaboração teve início com os chamados descobrimentos, desenvolveu-se com a ciência moderna e suas preocupações taxonômicas [...]. Não se trata, pois de um produto da biologia e da genética, embora estas ciências tenham contribuído para legitimá-lo.

Nesta perspectiva é importante a reflexão acerca de como os negros são representados socialmente e, para que se compreenda a evolução dessas representações, é necessário que se entenda as especificidades da discriminação racial brasileira e suas características históricas.

Com a abolição da escravatura a elite nacional colocou em prática as políticas destinadas não apenas a modernizar a sociedade brasileira, mas também a branqueá-la, ocasionando uma divisão ainda maior da população nacional corroborando para a proliferação das ideias racistas em território nacionais e uma superioridade branca, essas ideias foram introduzidas já no final do século XIX. Segundo Medeiros (2013, p.249):

Na visão racista que permeava o pensamento científico da época, especialmente nas ciências sociais e humanas, mas também na medicina e biologia, uma população como a brasileira (composta, segundo dados censitários de meados do século XIX, por cerca de 500 mil brancos, contra 1,5 milhão de negros, indígenas e mestiços) estaria necessariamente fadada ao fracasso.

Para transformar o Brasil em uma sociedade viável, após a abolição, havia a necessidade de modificações econômicas por conta da Revolução Industrial, e para isso era preciso que se injetasse um volume significativo de “sangue” branco, principalmente de norte-europeus, para que se construísse a nação planejada e desejada pela elite.

Diversos intelectuais e até mesmo cientistas compartilhavam neste período destes pensamentos eugênicos entre eles Monteiro Lobato, Euclides da Cunha e Renato Kehl. A política de imigração foi extremamente bem-sucedida e trouxe em cem anos mais de quatro milhões de imigrantes brancos (DIWAN, 2007).

Vale lembrar que o contexto social do Brasil, em que a cidade foi fundada, era o da valorização da brancura e do desprezo por todos aqueles que não se enquadravam no imaginário social como símbolo de desenvolvimento e de riqueza nacional. Os mestiços e os negros eram considerados inferiores e com baixa potencialidade para contribuir com o desenvolvimento do país. A desvalorização de grande parte da população brasileira influenciou as políticas nacionais impactando profundamente o destino da população mestiça, indígena e negra no Brasil (SILVA, 2014, p. 17).

Sem o apoio para seu estabelecimento com o final da escravidão e sofrendo de restrições provenientes da falta de oportunidades econômicas, a população negra passa a se desenvolver às margens da sociedade, e em territórios demarcados pela marginalização social.

Ao mesmo tempo a estas políticas de branqueamento, o paradigma de uma democracia racial era construído. Essa democracia racial foi amplamente difundida pela obra de Gilberto Freyre *Casa Grande & Senzala* (2001), no qual defende que a mistura racial que compunha a população brasileira não teria gerado relações conflituosas e sim o contrário, um país cordial e de democracia racial.

O mito da democracia racial foi finalmente comprovado por Florestan Fernandes e Roger Bastide ainda na década de 1960, por meio de sua obra *A integração do negro na sociedade de classes*, fruto de um desafio proposto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e que visava a compreender como se desenvolvia a “democracia racial brasileira” tão proclamada internacionalmente (TAUIL, 2014).

Por meio da pesquisa de Fernandes e Bastide iniciada na década de 1950 e explicitada na tese *A integração do negro na sociedade de classes*, de 1964, descobriu-se que essa democracia racial era apenas um mito e que a discriminação e o preconceito racial estavam presentes e atuavam fortemente para a exclusão do negro na sociedade brasileira.

Segundo Rosenberg (2009), é possível destacar três grandes correntes que caracterizam o pensamento social brasileiro sobre as relações raciais: a primeira ligada a Gilberto Freyre e sua obra *Casa Grande e Senzala*, em que postula a existência de uma democracia racial. A segunda de Florestan Fernandes, que destaca a desigualdade racial da população brasileira, mas que, no entanto assume uma postura otimista ao acreditar que a desigualdade desapareceria com o desenvolvimento da industrialização. E a terceira corrente é a representada pelos novos cientistas sociais, abraçados pelo movimento negro contemporâneo, e destacam não apenas o ponto de partida das desigualdades, mas também a falta de oportunidades e o racismo.

Na década de 1980, com a democratização e o fortalecimento dos movimentos sociais as discussões sobre esta temática ganham força e forma. O Movimento Negro Unificado (MNU) surge em 1978 para denunciar o racismo e exigir o acesso à educação formal da população negra. O mesmo movimento focaliza sua atenção para o ensino superior na década de 1990, quando percebem a importância de que o negro esteja presente não apenas na educação básica, mas também na superior e em todas as áreas econômicas (PAIVA, 2013).

No que tange aos movimentos negros destacam-se diversos eventos que deram o impulso necessário para a efetiva implantação das políticas de ação afirmativas raciais no Brasil no início dos anos 2000.

Entre esses eventos destaca-se a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban em 2001, foi o momento em que o Brasil reconheceu que a desigualdade racial e educacional merece atenção, e que o racismo no Brasil é histórico. Assim, após essa Conferência, o Brasil elaborou uma declaração e um programa de ação contra o racismo no país (PAIVA, 2013).

Mesmo levando em consideração a importância destes eventos para a aplicação de políticas de ação afirmativas não se deve esquecer a atuação do movimento negro, que desde a década de 1930, e depois da redemocratização na década de 1980 passou a atuar cada vez mais em busca de uma equidade dos direitos, principalmente no que tange à educação.

Dentre esses direitos, ressalta-se a necessidade da representação dos negros e indígenas em livros didáticos. Santos (2012) destaca que para não se encontrar material de cunho discriminatório referente a determinados grupos étnicos deve ocorrer uma minuciosa análise do livro didático, processo realizado por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado no ano de 1985 para distribuição dos livros didáticos referentes ao ensino fundamental público.

Em relação aos livros didáticos específicos de Geografia, estes passaram a ser distribuídos a partir do PNLD/2004 para as séries iniciais do ensino fundamental e pelo PNLD/1999 para as séries finais do ensino fundamental. (SANTOS, 2012)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi aprovada em 1996 e abrange diversos artigos que se referem aos mais diversos temas da educação brasileira, desde o ensino infantil até o ensino superior.

A luta dos movimentos negros para a inclusão de discussões a respeito da cultura do seu povo alcançou resultado com a aprovação da lei 10.639/2003 e, por consequência, a alteração da LDBEN, em que se torna obrigatório a partir deste ano, o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira, incluindo o estudo da História da África e dos Africanos e a luta dos negros no Brasil. Cinco anos após a implantação da lei 10.639/2003, entrou em vigor a lei 11.645/2008, na qual em sua atualização se inclui o estudo da cultura indígena.

Para Santos (2012), essas modificações na LDBEN devido às leis 10.369/2003 e 11.645/2008 efetivaram uma mudança no modo como a questão étnico-racial é abordada nos livros didáticos e são frutos de uma antiga reivindicação do movimento negro.

Segundo Pacífico (2011), a lei 10.639/03 viabilizou uma educação antirracista, visando a uma melhoria do ensino e da aprendizagem e na manutenção dos alunos negros nas escolas, fazendo com que eles tenham voz e participação ativa em sua educação. Para Pacífico (2011, p. 41):

Ao ter conhecimento que o continente africano não se reduz a imagem transmitidas pelos filmes de Tarzan, nas cenas de extrema pobreza da Etiópia e nos conflitos étnicos, crianças e adolescentes, negros(as) e não negros(as), tem a possibilidade de ser apresentados(as) a um continente que enfrenta dificuldades, mas também com inúmeras riquezas. O desenvolvimento do Continente Africano pode ser constatado através de cidades altamente industrializadas e usufruindo de excelentes condições tecnológicas, que ao serem mostradas podem alimentar o imaginário infantil com ilustrações positivas da população e dos países africanos.

Desta maneira, é necessário que os negros tenham representatividade nos livros didáticos brasileiros; no entanto não de uma forma estereotipada e carregada de preconceitos e discriminações. Após as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 é fundamental que não apenas as discriminações explícitas do preconceito racial sejam analisadas ao se fazer a averiguação dos livros didáticos pelo PNLD. Todas as imagens e conteúdos expressos nos livros que serão encaminhados para os discentes devem ser analisadas de forma crítica e profunda para que não gere futuras formas de discriminação ou mesmo de falta de representatividade da maior parte da população brasileira.

Levando em consideração que o livro didático é, muitas vezes, o único recurso didático ao qual os alunos de ensino público têm acesso, é essencial que se pense na forma como os personagens negros são representados por meio de fotos e figuras, para que não se reproduzam preconceitos raciais e não estimulem a discriminação e a consequente evasão escolar de alunos pretos e pardos.

Faz-se importante destacar que segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2013), a população negra se constitui pela somatória de quem se autodeclara pardo ou preto. No entanto, Oliveira (2004, p. 57) ressalta que “[...] ser negro, é, essencialmente, um posicionamento político, onde se assume a identidade racial negra.” Desta forma, a identidade racial ou étnica é um sentimento de pertencimento, uma assunção social a um determinado grupo. E esse sentimento de pertencimento tem a ver com a história de vida e a educação de cada indivíduo e a consciência adquirida diante das prescrições sociais raciais ou étnicas, racistas ou não, de uma dada cultura (OLIVEIRA, 2004).

O preconceito e a discriminação estão presentes do contexto escolar de diversas maneiras, começando por sua não discussão em classe não sendo destacada na criação dos currículos escolares, das práticas racistas que não repreendidas, e algumas vezes no próprio livro didático. (SILVA; PACÍFICO, 2014).

Mediante as respostas obtidas na aplicação dos questionários com os alunos foi essa visão do negro como posicionamento político que se pode averiguar, uma vez que grande parte dos alunos que se declararam pardos não se reconhecia como negro.

3. OS CAMINHOS DA PESQUISA

Inicialmente foi elaborado um questionário para aplicação junto aos alunos do 3º ano do ensino médio dos colégios estaduais Dr. Willie Davids e Tsuru Oguido, ambos localizados na cidade de Londrina e que atendem pessoas provenientes de bairros periféricos do município.

O estudo realizado nos colégios buscava compreender a visão dos alunos declarados negros a respeito do preconceito e discriminação existentes no ambiente escolar bem como se estes fatores exerciam alguma influência a respeito do seu pensar sobre a escola e, ainda, se os mesmos já pensaram em abdicar da educação ofertada pelo estado por conta de problemas relacionados à sua família, problemas pessoais ou financeiros.

Por fim, uma última análise foi efetuada a respeito dos estudos da História e Cultura Afro-Brasileira, incluindo o estudo da História da África e dos Africanos, e a luta dos negros no Brasil, obrigatórios desde a implantação da lei 10.639/03 e sua alteração por meio da lei 11.645/08 e como veem essa cultura representada nos livros didáticos os quais os mesmos utilizam.

Assim, utilizou-se de questionário composto por oito questões norteadoras relacionadas ao reconhecimento como negros, racismo, discriminação e preconceito sofridos em ambiente escolar e como afeta o desempenho e a escolha por deixar de frequentar as aulas daqueles que sofrem como os mesmos bem como a respeito das cotas sociais e raciais¹ buscando compreender as ideias inerentes a respeito da temática.²

Buscando compreender a visão dos alunos a respeito da existência e manutenção do racismo no ambiente escolar, e como o mesmo se manifesta e se isto afeta de alguma maneira sua vida dentro e fora da instituição de ensino foi realizada a aplicação de 49 questionários dos quais 28 alunos se declaram pretos ou pardos, contudo somente 16 desses se reconheceram enquanto negros, o que vem a reforçar a ideia do negro como representação social, e não somente por declararem-se pretos ou pardos.

Posteriormente à aplicação dos questionários foi realizada sua interpretação e sistematização das respostas obtidas junto aos alunos autodeclarados negros. As explicações apontadas pelos alunos foram estruturadas por meio de gráficos e Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977). A escolha por estes meios de análise das respostas foi determinada pela complexidade das respostas obtidas nos questionários aplicados, em que as respostas mais simplificadas foram ordenadas em gráficos e as respostas nas quais os alunos explanaram com maior estruturação foram realizadas a Análise de conteúdo.

Para Bardin (1977) a Análise de Conteúdo (1977, p.169)

[...] peut, théoriquement, s'appuyer ou renvoyer aux éléments constitutifs Du mécanisme classique de la communication: le message (signification et code) et son support ou canal d'une part; l'émetteur et le récepteur d'autre part, comme pôles d'inférence proprement dits³ (GOMES, 2003, p.27).

Desta forma, segundo Fonseca (2015, p.75):

¹ As cotas sociais e raciais fazem parte de políticas públicas de ação afirmativas que são entendidas para Gomes (2003, p.27) como: "Um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, nem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais, como a educação e o emprego".

² O questionário foi aprovado pelo Comitê de Ética envolvendo Seres Humanos, da Universidade Estadual de Londrina, sob nº 3.749.351.

³ "[...] pode, teoricamente, apoiar-se ou reportar-se aos elementos básicos do mecanismo clássico da comunicação: a mensagem (significação e código) e seu suporte ou canal, de uma parte; o emissor e receptor, de outra parte, como polos de inferência (comuns) propriamente ditos" (Tradução nossa).

O método de Análise de Conteúdo surge como uma ferramenta utilizada na compreensão da constituição de significado que os atores sociais expõem em seus pronunciamentos, o que propicia ao pesquisador a compreensão das demonstrações que a pessoa reproduz em relação à sua realidade e à interpretação que faz dos significados à sua volta (FONSECA, 2015, pg.75).

Assim, a Análise de Conteúdo pode apoiar-se nos elementos básicos do mecanismo de comunicação: a mensagem, o emissor e o receptor, sendo a mensagem o suporte ou canal de uma parte e de outra parte, o emissor e receptor como polos de inferência (BARDIN, 1977).

Assim, a presente pesquisa utilizou na análise de algumas questões o modelo de categorização elaborado por Fonseca (2015, p. 96) baseado na Análise de Conteúdo de Bardin (1977) para a interpretação das respostas elaboradas pelos discentes.

Os quadros elaborados para este artigo possuem: as categorias e a descrição das mesmas, as unidades de registros (UR), exemplos de verbalizações, a frequência relativa com que as verbalizações foram utilizadas pelos discentes, e o metatexto onde são discutidos os resultados obtidos com os quadros.

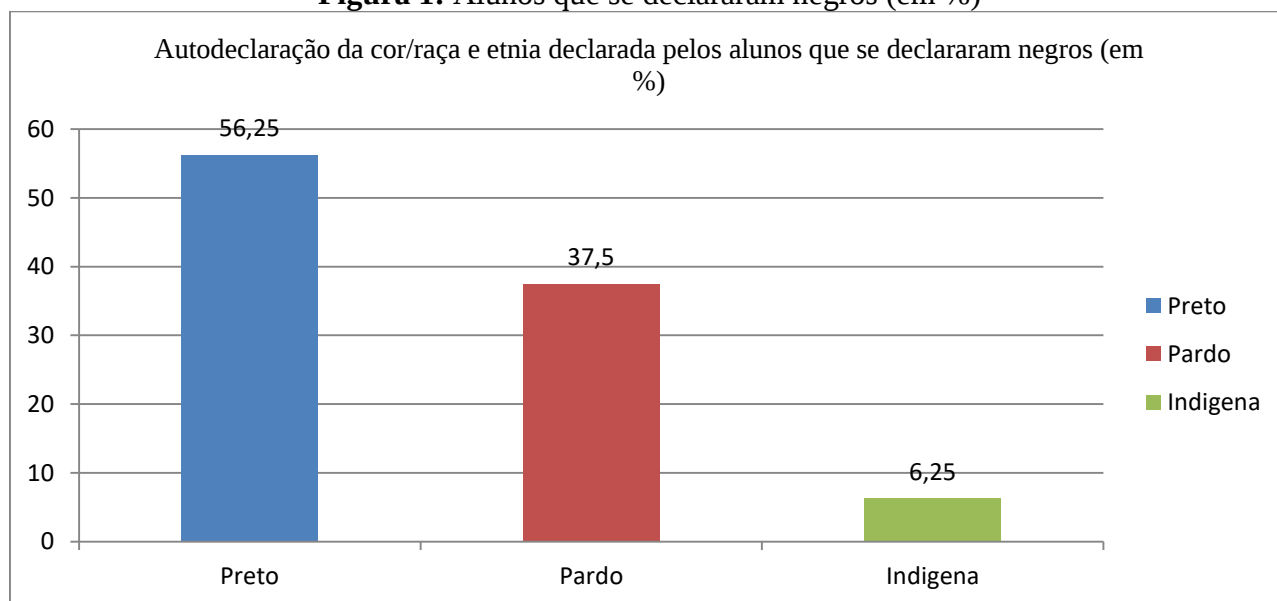
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Levando em consideração a atual classificação utilizada nos censos demográficos pelo IBGE, foi pedido para que os alunos autodeclarassem sua cor/raça. Como nesta pesquisa foram levados em consideração apenas os alunos que se reconheceram como negros nas perguntas iniciais do questionário a divisão de cor/raça ficou da seguinte maneira: na figura 01, 56,25% dos alunos que se reconheceram como negros se autodeclararam pretos, 37,5% como pardos e 6,25% (um aluno) como indígena.

A **Figura 1** pode ser analisada juntamente com a **Figura 2**, em que se considera a cor/raça autodeclarada por todos os alunos que responderam ao questionário, ou seja, incluindo aqueles que não se reconhecem como negros.

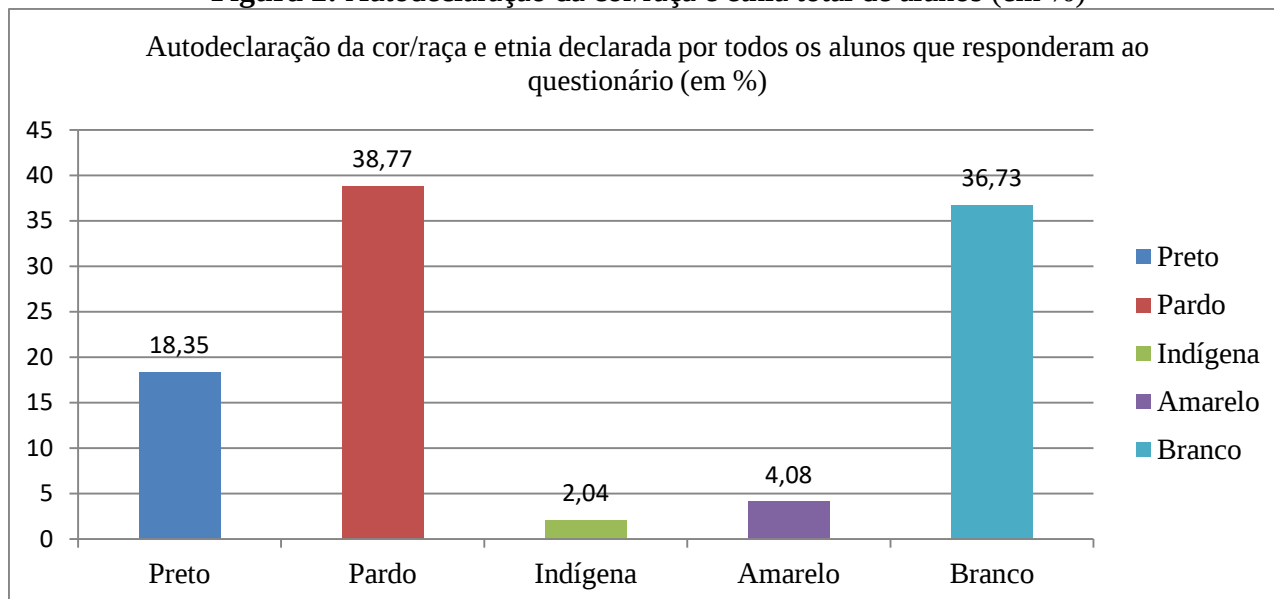
Ao se comparar as **Figuras 1 e 2** é possível notar que a quantidade de alunos pardos é maior do que a de alunos que se autodeclararam pretos, ou seja, nem todos os discentes pardos se identificam como negros, o que reforça a ideia de que ser negro, é, um posicionamento político, em que se assume a identidade racial negra destacada por Oliveira (2004).

Figura 1: Alunos que se declararam negros (em %)



Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Figura 2: Autodeclaração da cor/raça e etnia total de alunos (em %)

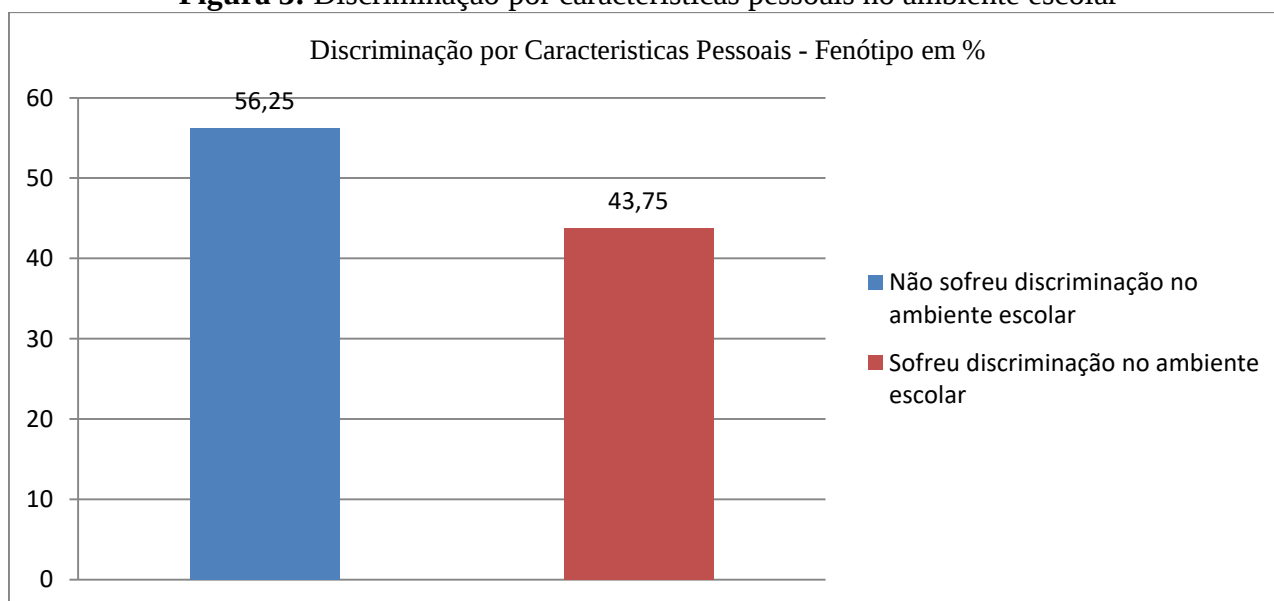


Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

No total, todos os alunos que se autodeclararam pretos se reconheceram como negros, mas apenas 31,5% dos discentes pardos se reconheceram enquanto negros. Este panorama reforça a necessidade de mais debates quanto à questão racial nas escolas.

Mediante as respostas obtidas junto aos alunos, conforme **Figura 3**, 56,25% dos mesmos informaram nunca ter sofrido nenhum tipo de discriminação ou preconceito por conta de suas características pessoais proveniente de outros alunos ou membros da comunidade escolar qual estão inseridos. Entretanto 43,75% dos que responderam o questionário alegam sofrer ou já ter sofrido discriminação ou preconceito por conta de suas características pessoais, com destaque para a tonalidade da pele, e demais particularidades fenotípicas provenientes de sua ancestralidade africana, outro aspecto levantado pelos alunos como motivador do preconceito estava relacionado ao sobrepeso não se encaixando no padrão determinado pela sociedade.

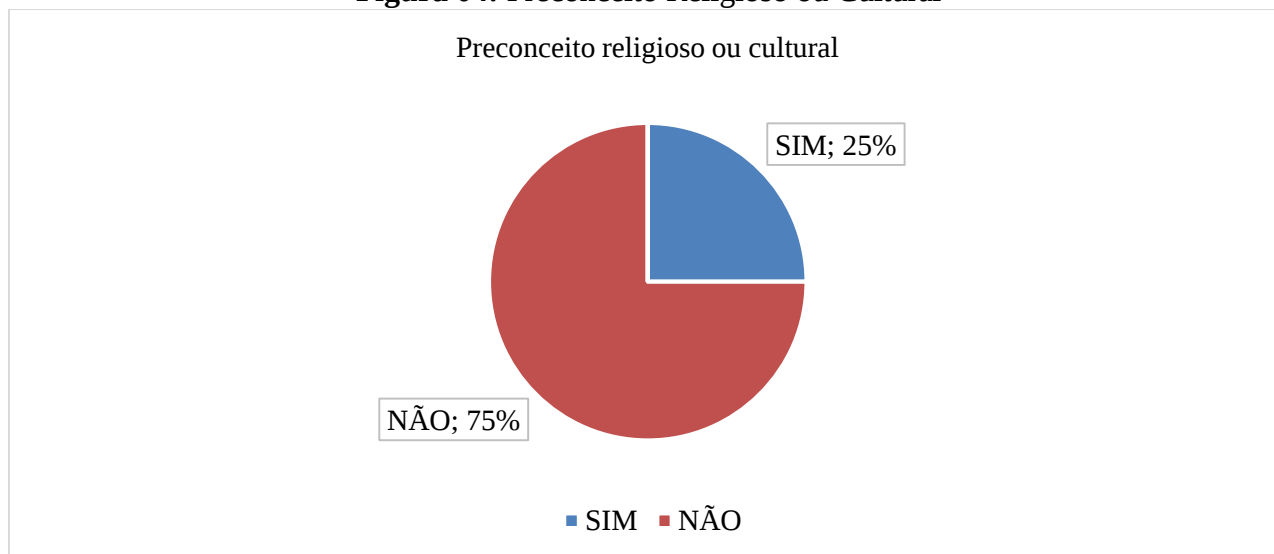
Figura 3: Discriminação por características pessoais no ambiente escolar



Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Ao analisar os dados do questionário aplicado aos alunos, 75% alegaram que nunca sofreram nenhum tipo de discriminação decorrente de suas crenças religiosas, ou manifestações culturais. Entretanto uma parcela dos alunos representada por 25% destes alegam sofrem ou que sofreram preconceitos, ligados aos dogmas religiosos provenientes da religião quais os mesmos são praticantes, causando desconforto nos mesmos pela falta de aceitação dos demais alunos que muitas vezes não possuem o conhecimento acerca da referida religião. A respeito da questão cultural, foram relatados preconceitos quanto ao gosto musical individual que não é bem aceito pelos demais. Uma aluna em específico sofre discriminação pela forma como arruma seu cabelo exaltando a cultura de seus ancestrais por meio do turbante que utiliza, conforme se pode notar na **Figura 4**.

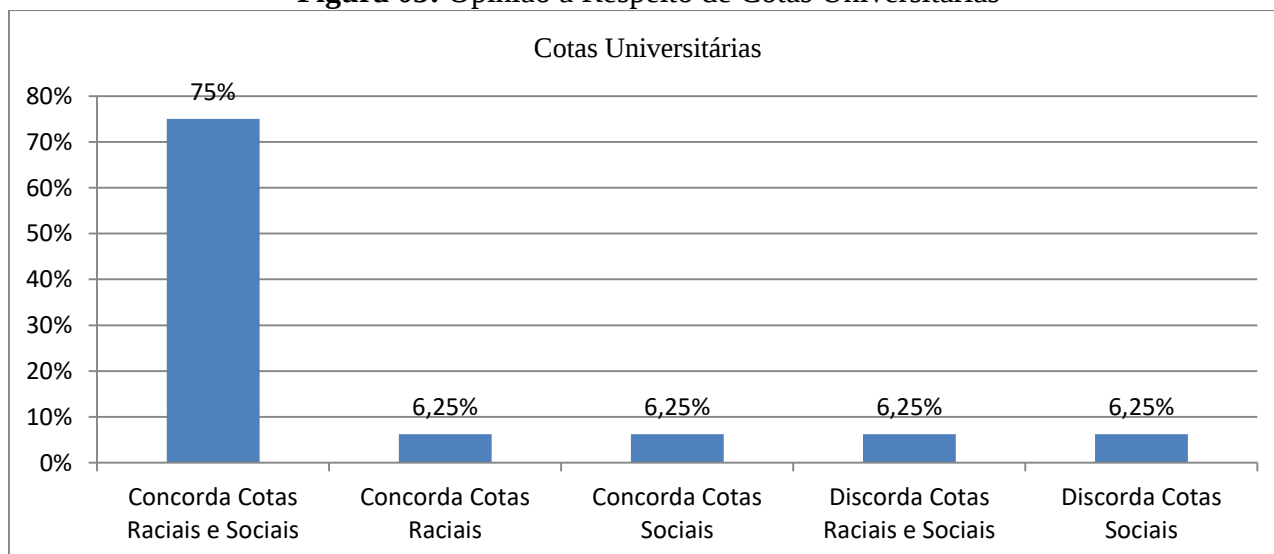
Figura 04: Preconceito Religioso ou Cultural



Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Conforme a **figura 05**, os alunos que pontuaram discordar de cotas sociais e raciais têm como alegação a meritocracia, defendendo que apenas escolhas dos indivíduos interferem em resultados positivos ou negativos em sua construção acadêmica sem levar em conta os fatores sociais. Assim, muitos alunos não acreditam que fatores raciais e sociais interfiram no acesso à educação superior pública.

Figura 05: Opinião a Respeito de Cotas Universitárias



Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Aqueles favoráveis à implantação e manutenção das cotas nas universidades justificam sua escolha devido às diferenças sociais existentes no país bem como a construção histórica nacional destacando as intempéries sofridas pela população negra e proveniente de bairros periféricos. Esses estudantes acreditam que as cotas são um direito aos indivíduos historicamente prejudicados, ou seja, uma forma de ingressar na universidade e ocupar vagas em todos os cursos, até os elitizados.

Portanto, para estes alunos as cotas universitárias se tornam um incentivo para os mesmos continuarem a estudar e adentrar no ensino superior buscando ampliar o conhecimento pessoal e social.

Na sequência é apresentado o **Quadro 1** contendo as respostas obtidas junto aos alunos como sendo os maiores motivadores para o abandono/evasão escolar.

Quadro 1: Respostas obtidas junto aos alunos como sendo os maiores motivadores para o abandono/evasão escolar

Categoria: Motivos para a evasão ou abandono escolar		
Na sociedade atual em que os movimentos negros lutam cada vez mais para uma integração do negro ao ambiente escolar lutando por uma educação em que a história dos afro-brasileiros e sua cultura bem como a cultura histórica africana, teoricamente alcançada pela lei 10.639/03 e alterada com a inclusão da cultura indígena por meio da lei 11.645/08. Ao estudar os aspectos relacionados ao abandono escolar se verifica que na faixa etária entre 15 aos 19 anos que compreende os alunos do ensino médio brasileiro a maioria dos estudantes que deixam de frequentar a escola são pretos e pardos oriundos de bairros periféricos onde contam com um menor auxílio do poder público em todas as esferas. Portanto, busca-se compreender quais fatores contribuem para essa maior exclusão escolar da comunidade negra no Brasil.		
UNIDADES DE REGISTRO	EXEMPLOS DE VERBALIZAÇÃO	FREQUÊNCIA RELATIVA
UR1 – Problemas Familiares	Estrutura familiar; cuidar membros da família.	6,25%
UR2 – Problemas Pessoais	Discriminação escolar; Sentimento de inferioridade; Desânimo proveniente do preconceito;	62,50%
UR3 – Problemas Financeiros	Necessidade de trabalhar; Ajudar financeiramente em casa;	31,25%

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Baseado nas respostas obtidas pelos alunos quanto à motivação para a evasão ou abandono escolar, o quesito referente às questões do ambiente familiar foi a menos mencionada, ou seja, poucos estudantes negros apontaram questões referentes à estruturação familiar como determinante para abandonar o aprendizado adquirido na escola. A respeito da questão financeira, a mesma foi apontada por 31,25% como motivadora para que os mesmos pensassem em deixar o ambiente escolar ou que acreditam ser motivador para os colegas abandonassem o colégio pela necessidade de auxiliar no complemento de renda familiar ou mesmo para sua manutenção pessoal quando não convivem, mas com suas famílias.

Finalizando o principal motivador para a evasão ou abandono escolar, segundo os estudantes, está relacionado a problemas pessoais ligados ao preconceito, discriminação e ao racismo. Uma questão importante levantada é que, embora a escravidão tenha sido abolida efetivamente há 130 anos, os ideais de superioridade racial e o racismo proveniente da mesma estavam incrustados na sociedade vigente na época e mesmo nos dias atuais continua sendo visível, mesmo com as constantes lutas dos movimentos negros para o combate ao racismo, este ainda se faz presente na sociedade atual mesmo que de forma velada e persiste no ambiente escolar fortemente uma vez que muitos alunos o colocaram como fator determinante para cogitarem a ideia de abandonar o ensino escolar. Destaque para a questão da auto estima, fator apontado fortemente, ou seja, os alunos negros relataram que por

conta das constantes ataques sofridos passam a acreditar que são inferiores, o que lhes dá o sentimento de inferioridade mediante aos alunos brancos o que os desmotiva a continuar frequentando a escola, por fim o que foi constatado é que o combate ao racismo e a discriminação racial deve ser diário para se combater o racismo institucional presente nas escolas brasileiras e contribuir para um ambiente onde a população declarada negra consiga manter sua autoestima e incentivo à permanência na escola. Um fator positivo que começa a ser destacado pelos mesmos é o início dos debates a respeito das culturas afro-brasileira e africana garantidos pela lei 11645/08.

O **Quadro 2** analisa as respostas dos alunos quanto às abordagens da cultura e da história africana; afro-brasileira e indígena

Quadro 2: Respostas dos alunos quanto às abordagens da cultura e da história africana; afro-brasileira e indígena

CATEGORIA: Abordagem da cultura e história africana; afro-brasileira e indígena nos colégios.		
Com a aprovação da lei 10.639/2003, tornou-se obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira, incluindo o estudo da História da África e dos Africanos, e a luta dos negros no Brasil. Cinco anos após a implantação da lei 10.639/2003, entrou em vigor a lei 11.645/2008 que acrescentou o também da cultura Indígena. As aprovações destas leis foram o resultado de intensas reivindicações do movimento negro, que resultaram (pelo menos na teoria) na mudança no modo como a questão étnico-racial é abordada nos livros didáticos e também nas salas de aula.		
UNIDADES DE REGISTRO	EXEMPLOS DE VERBALIZAÇÃO	FREQUÊNCIA RELATIVA
UR1- Identificação de abordagens quanto à referida temática na escola	A cultura negra é passada de várias maneiras; Poemas e textos que retratam a cultura negra; Abrindo a mente em prol da igualdade; Apesar das passagens de sofrimento e escravidão a cultura é reconhecida e valorizada; Pouco tempo dado para explorar a temática; Mostram a cultura, forma de viver e a luta pela igualdade; Só é lembrada próxima da consciência negra.	50%
UR2- Não identificação de abordagens quanto à referida temática na escola	Só retrata o sofrimento; Poderíamos estudar mais a fundo; Fugir dos padrões que a escola impõe; Só retratam o sofrimento; Só fala da pobreza; A cultura e a beleza não são mostradas; O assunto não é abordado corretamente nem com a devida importância.	31,25%
UR3- Identificação de abordagens quanto à referida temática apenas por alguns professores	Depende do professor; Alguns professores são neutros.	12,5%
R4- não respondeu a questão		6,25%

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Em relação a esta questão metade dos alunos acredita que a escola ou os professores abordam a cultura e a história africana; afro-brasileira e indígena. No entanto, alguns destes discentes ressaltaram que poderiam ser exploradas com mais frequência, além de dar ainda mais ênfase a aspectos positivos de tais culturas, como pode ser observado nas seguintes respostas: “Sim, acho que exalta positivamente o pensamento dos alunos quanto ao estudo dado por essas culturas, mas ainda

acho que é pouco tempo dado para se entender melhor essas culturas”; “Só é lembrada sobre a cultura africana e afro-brasileira quando está próximo da ‘consciência negra’”.

Desta forma, parte dos alunos que acreditam que os professores e a escola abordam a cultura e a história africana; afro-brasileira e indígena, também acreditam que essas abordagens não são suficientes ou precisam de modificações; maior ênfase e duração, demonstrando assim, consciência crítica quanto às formas de abordagens do conteúdo.

Uma parte dos alunos (31,25%) não identifica abordagens quanto à cultura e a história africana; afro-brasileira e indígena, ou acreditam que estas abordagens são retratam a história e a cultura de uma forma positiva, como foram expressas nas respostas seguintes: “Não, na escola só é retratado o sofrimento que tal cultura sofreu, acredito que poderíamos que estudar mais a fundo esta cultura, fugindo dos padrões que a escola impõe, pois relatam dor e sofrimento”; “Não são exaltados, pois só falam na pobreza, mas não mostra as belezas da cultura e suas crenças”.

Pode-se constatar que parte dos alunos não acredita que a referida temática venha sido trabalhada pelos professores, ou quando é abordada, os docentes acabam relacionando o conteúdo com aspectos negativos, causando a estereotipação das referidas culturas e histórias.

Uma pequena parte dos alunos (12,5%) relatou que a temática em questão é abordada apenas por alguns professores e que alguns se mostram neutros quanto ao assunto. Esses argumentos podem ser vistos nas respostas: “Depende dos professores ou de qual assunto que entram”; “[...] alguns professores (depende) agem neutros dependendo do assunto)”.

Apenas um aluno (6,25%) não quis ou não soube responder a questão, deixando-a em branco. A constatação que se chega mediante a análise referente aos questionários é que o racismo constituído historicamente no país desde o período colonial ainda é presente em parte dos estudantes ouvidos. Ao relatarem já terem sofrido preconceito por suas características físicas demonstram que estereótipos raciais ainda fazem com que parte dos alunos sofram discriminações.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente a população negra foi relegada a áreas periféricas das cidades brasileiras ou regiões menos desenvolvidas, qual foi renegado aos mesmos recursos sociais básicos, ou seja, seu crescimento e desenvolvimento ocorreram às margens da história brasileira (MARIANI *et al.*, 2019).

Este desenvolvimento marginal e os estereótipos atrelados à população negra causaram uma alienação social visto que mesmo entre os alunos declarados negros algumas ideias desenvolvidas durante o período eugenista como a questão da meritocracia mencionada pelos alunos que dizem ter os mesmos privilégios e acesso a serviços que os demais, portanto suas condições de inferioridade social estão estritamente relacionadas a forma como direcionam sua vida e que com seu esforço obterão os mesmos benefícios que as demais etnias. Fato não consumado quando analisada a atuação do poder público junto à sociedade, onde os que vivem na periferia são deixados de lado, ou aos mesmos são atribuídos recursos escassos para seu desenvolvimento social.

Por meio das respostas obtidas verificou-se que, mesmo com as lutas do movimento negro a partir da década de 80, que culminaram na criação da lei 10.639/03 quando inseriu-se a obrigatoriedade do ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira, incluindo o estudo da História da África e dos Africanos, e a luta dos negros no Brasil essas questões não estão sendo trabalhadas efetivamente nas escolas.

Entretanto, o estudo das culturas afro-brasileira e africana é presença de suma importância nos currículos escolares auxiliando na transformação do pensar sobre a sociedade negra e combatendo o racismo institucional presente neste espaço de convívio social.

Mediante as respostas obtidas junto aos alunos o debate a respeito do racismo começa a permear mesmo que timidamente as salas de aula ocasionando na diminuição da discriminação e do preconceito racial. Contudo, o debate deve permanecer constante para que a sociedade como um todo verifique a necessidade de mudar seu pensar a respeito da superioridade racial, possibilitando um

convívio com maior equidade racial, em que negros recebam o mesmo tratamento que a população branca, percebendo que os mesmos auxiliaram e muito na construção do país e compreendam melhor suas origens e a importância da cultura africana e afro-brasileira.

Por fim, o que notamos foi o início de uma mudança na mentalidade que está intrínseca na população em que existe uma população superior a outra por conta da tonalidade de sua pele. Para que ocorra uma mudança de fato o movimento negro deve permanecer lutando por uma educação de qualidade para a população negra criando um pensamento crítico a respeito da temática e o que percebemos é que essa mudança de pensar deve surgir do convívio familiar, entretanto a escolar vem a ser um grande contribuinte para essa mudança. Cabe ao professor, portanto, coordenar essa discussão e debater sobre as características de toda a população não aumentando ou diminuindo determinado povo, pois é somente através da educação que poderemos construir uma sociedade que não está atrelada a essas correntes de pensamento racista.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **L'analyse de contenu**. 8^a édition corrigée. Paris: Presses Universitaires de France, 1977. 291 p.

BRASIL, **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. D.O.U de 10/01/03. Brasil, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Re/ações Étnico-Raciais e para o Ensino e Cultura Afro- Brasileira e Africana. 2005.

BRASIL, **Lei 11.6945 de 10 de março de 2008**. D.O.U de 11/03/08. Brasil, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Re/ações Étnico-Raciais e para o Ensino e Cultura Afro- Brasileira e Africana. 2008.

DIWAN, P. **Raça Pura**: uma história da eugenia no Brasil e no mundo. 1ed. São Paulo: Contexto, 2007. 159 p.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala**. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FONSECA, R. L. **Avaliação da preparação de graduandos de Geografia para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2015. 183 f. Tese (Doutorado) - Curso de Geografia, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

GOMES, J. B. O debate constitucional sobre ações afirmativas. In: SANTOS, R. E. dos; LOBATO, F. (org.). **Ação afirmativa**: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-57.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: síntese de indicadores 2013. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94414.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

MARIANI, D.; RONCOLATO, M.; TONGLET, A.; DUCROQUET, S. **O que o mapa racial do Brasil revela sobre a segregação no país**. 2019. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/especial/2015/12/16/O-que-o-mapa-racial-do-Brasil-revela-sobre-a-segrega%C3%A7%C3%A3o-no-pa%C3%ADs>. Acesso em: 21 jun. 2020.

MEDEIROS, C. A. Brasil, Estados Unidos e a questão racial: a fertilidade de um campo cheio de armadilhas. In: PAIVA, A. R. **Ação Afirmativa em questão**: Brasil, Estados unidos, África do Sul e França. 1.ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 240-265.

MORE. **Mecanismo online para referências**, versão 2.0. Florianópolis: UFSC: Rexlab, 2013. Disponível em: <http://www.more.ufsc.br/>. Acesso em: 12 ago. 2021.

OLIVEIRA, F. Ser negro no Brasil: alcances e limites. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n.50, p.57-60, fev. 2004.

PACÍFICO, T. M. **Relações raciais no livro didático público do Paraná**. 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

PAIVA, A. R. Políticas Públicas, mudanças e desafios no acesso ao ensino superior. In: PAIVA, A. R. **Ação Afirmativa em questão**: Brasil, Estados unidos, África do Sul e França. 1.ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 40-73.

ROSEMBERG, F. Desigualdades de raça e gênero no sistema educacional brasileiro. In: SILVÉRIO, V. R; MOEHELECKE, S. **Ações afirmativas nas políticas educacionais**: o contexto pós-Durban. São Carlos: EduFScar, 2009. p.231-261.

SANT'ANA, A. O. de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: KABENGELE, M. **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-65.

SANTOS, W. O dos. **Relações raciais, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e livros didáticos de geografia**. 2012. 192 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SILVA, F. C. da; PACÍFICO, T. M. Análise das Relações Raciais nas Imagens de um Livro Didático de Português do 5º Ano. In: ANPED SUL, n.10., 2014, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: 2014. p. 1-7

SILVA, M. N. da. Alguns aspectos da trajetória dos negros na região metropolitana de Londrina. In: SILVA, Maria Nilza da. **Território e Segregação Urbana**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2014. p. 17-35.

SOUZA, A. E. P. de. **O Engendramento de uma nova sociabilidade**: as políticas de ação afirmativa e suas influências no contexto acadêmico. 2018. 172 f. Tese (Doutorado) - Curso de Serviço Social e Política Social, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

TAUIL, R M. Florestan Fernandes: questão racial e democracia. **Revista Florestan**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 12-22, jan. 2014.



Informações sobre a Licença

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da Licença de Atribuição Creative Commons, que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que o trabalho original seja devidamente citado.

License Information

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which allows for unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, as long as the original work is properly cited.