

RACISMO POR MEIO VIRTUAL OU IMPRESSO: UMA ANÁLISE DA APOSTILA UTILIZADA NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

*RACISM BY VIRTUAL OR PRINTED
MEDIA: AN ANALYSIS OF THE APOSTILE
USED IN THE PUBLIC SYSTEM OF
EDUCATION OF MINAS GERAIS
DURING THE COVID-19 PANDEMIC*

Bruna Ramalho Marques **1**
Maria de Lourdes de Lucena Sartor **2**

Resumo: Esse artigo apresenta uma análise do material didático disponibilizado pela secretaria estadual de educação do governo de Minas Gerais como subsídio as aulas em sistema de ensino remoto durante o isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19 em 2020, especificamente a apostila referente ao ensino de história. O enfoque do estudo foi a análise sobre a abordagem de tal material ao retratar a participação da população negra na formação social brasileira. Constatou-se que a mesma acaba por reproduzir representações racistas ao invisibilizar tal parcela da população ou retratá-la por meio de estereótipos negativos. A pesquisa foi desenvolvida em diálogo com bibliografia referente ao tema da educação para as relações étnico-raciais e seus apontamentos indicam uma defasagem conceitual significativa de tal material didático, contribuindo para um processo de exclusão e privação do direito à diversidade.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-raciais. Racismo. Material Didático. Diversidade.

Abstract: This article presents an analysis of the didactic material made available by the educational state department of the government of Minas Gerais as a subsidy for classes in the remote education system during the social isolation imposed by the Covid-19 pandemic in 2020, specifically the apostile referring to the teaching of history. The focus of the study was the analysis on the approach of such material when portraying the participation of the black population in the Brazilian social formation. It was found that it ends up reproducing racist representations by making such a portion of the population invisible or portraying it through negative stereotypes. The research was developed in dialogue with a bibliography referring to the theme of education for ethnic-racial relations and its notes indicate a significant conceptual gap in such didactic material, contributing to a process of exclusion and deprivation of the right to diversity.

Keywords: Ethnic-racial Relations Education. Racism. Education. Diversity. Didactic Material.

Mestra em Sociologia e Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1376136302453026>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1372-6623>.
E-mail: brunar_marques@hotmail.com

Mestra em Educação, Cultura e Comunicação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Professora da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6314284843560422>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7614-7821>.
E-mail: professora.malu.sartor@gmail.com

Introdução

Um pouco mais de um mês após o início do ano letivo de 2020 as aulas na rede estadual de educação de Minas Gerais são suspensas por tempo indeterminado. Tal medida singular se dá em função da pandemia ocasionada pelo novo tipo de coronavírus, desconhecido até o final do ano anterior e que conforme previsões chegava ao Brasil nesse momento, após deixar um saldo considerável de mortos e enfermos em países como China e Itália¹.

A suspensão oficial das aulas se deu a partir do dia 18 de março de 2020. Algumas semanas depois, sem uma previsão de quando as escolas poderiam voltar a funcionar normalmente, o governo de Minas Gerais indica que vai estabelecer na rede pública de educação um regime não presencial de atividades a partir do mês de maio. A princípio coube ao corpo docente a tarefa de elaborar um material a fim de trabalhar o currículo escolar à distância. No entanto, a partir da segunda-feira, 18 de maio, foi colocada em uso uma apostila intitulada “Plano de Estudo Tutorado” (PET), destinada a ser o cerne do trabalho à distância, juntamente com um programa televisionado e um aplicativo para *smartphones*. Também foi informado pela secretaria estadual de educação que as escolas deveriam realizar a impressão e entrega dessas apostilas para aquelas e aqueles estudantes que não tivessem outros meios de acessar o ensino remoto.

Os aspectos problemáticos acerca da maneira como esse regime de funcionamento da educação básica pública foi realizado são inúmeros, a começar pelo fato de que a comunidade escolar, ou seja, profissionais da educação, estudantes e responsáveis por estudantes da rede pública não foram ouvidos a respeito das melhores maneiras de viabilizar a educação nesse contexto. Para além disso, esse modelo suscita diversos outros questionamentos: como é possível realizar um processo educativo, sobretudo na educação básica, prescindindo de uma relação direta entre corpo docente e discente? Como ficam aquelas e aqueles estudantes que não possuem meios materiais ou psicossociais para estudar por conta própria²? Esse modelo não agudiza desigualdades sociais já existentes no acesso à educação? Quem elaborou o material didático a ser utilizado e qual a verba utilizada para esse fim³? Qual foi o processo para selecionar os profissionais/empresas que elaborariam essas apostilas?

A respeito dos materiais didáticos, tanto a forma como o conteúdo dos chamados “PET’s” geraram diversas inquietações. Segundo reportagem do jornal G1 “Uma comissão de professores analisou o material e encontrou 42 erros de ortografia e gramática, 122 plágios – lições copiadas da internet sem informar quem são os autores – e 89 conteúdos errados.”⁴. Além disso, ao longo da apostila há sugestão de vídeos, *links* e outras mídias digitais que não podem ser acessadas por quem estiver consultando o material impresso, material disponibilizado justamente com o intuito de ser acessível a estudantes que não possuem meios para utilizar a internet. Além dessas questões, que aparecem no conteúdo de diversas disciplinas da apostila, o PET de História tem ainda uma problemática específica: a maneira como pessoas negras são

1 A notícia a respeito do primeiro caso confirmado de covid-19 no Brasil foi publicada em 26 de fevereiro de 2020 no site do Ministério da Saúde: <https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/46435-brasil-confirma-primeiro-caso-de-novo-coronavirus>

2 Muitas e muitos estudantes da rede pública não possuem internet, aparelhos de celular, computador ou sequer aparelho de televisão. Cabe ressaltar ainda que a simples posse de alguns desses aparelhos e serviços não implica em condições de realização de uma educação remota. Disso dependem incontáveis fatores tais como: ter em sua casa um ambiente que possibilite o estudo, possuir aparelhos que possam ser utilizados para esse fim, possuir capital cultural e/ou maturidade para participar de um processo de educação à distância, ter a presença de alguém que possa facilitar esse processo junto aos estudantes com necessidades especiais, entre incontáveis outros aspectos.

3 Não há autoria ou informação de que pessoas ou instituições teriam elaborado essa apostila em nenhum local do próprio material. Há informações a respeito de quem elaborou o material em uma das abas do site da Secretaria Estadual de educação, onde consta: “O material foi elaborado por professores da rede estadual de ensino e contou com a colaboração de educadores das redes municipais, através da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)”, link a seguir: <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/10888-apostilas-do-pet-sao-gratuitas-e-disponiveis-para-todos-os-alunos-da-rede-estadual-de-minas>). Não é especificado quais professores foram chamados e respondendo a quais critérios e/ou processos seletivos.

4 Link para reportagem: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2020/06/08/professores-apontam-problemas-ortograficos-plagios-e-contenudos-errados-no-material-didatico-oferecido-pelo-governo-de-mg.ghtml> Acessado em 20 de agosto de 2020.

representadas nesse material.

Desse modo, há diversas questões e aspectos relevantes a tratar com relação à educação pública no estado de Minas Gerais durante o evento histórico da pandemia de covid-19 no que se refere a temáticas sobre direito, exclusão, diversidade, democracia. Entendendo que o reconhecimento e valorização da diversidade em nossa formação social é um pressuposto para a construção da cidadania, neste trabalho nos deteremos sobre um aspecto específico dos processos de exclusão com relação à educação: aquele referente aos conteúdos escolares.

Assim, neste trabalho, nos debruçaremos sobre o material didático oferecido pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais durante a pandemia, especificamente o PET 2 de História do 1º ano do Ensino Médio⁵, a fim de investigar como são representados os agentes históricos negros e como são trabalhadas questões relacionadas ao racismo. Tal investigação é produzida em diálogo com relevante bibliografia sobre educação para as relações étnico-raciais no Brasil, destacando especificamente a relação entre currículo e materiais pedagógicos e a re-produção do racismo estrutural na sociedade brasileira.

Racismo em conceitos

Para tratar das relações étnico-raciais no contexto da educação, o que inclui o conteúdo dos materiais didáticos, consideramos necessário delimitar e localizar conceitualmente o que compreendemos por “racismo” e as especificidades que o mesmo assume no contexto brasileiro.

Argumentamos que racismo é um sistema social cujas raízes remetem ao processo histórico de colonização empreendido por Estados europeus sobre territórios e povos de outros continentes. Assim, no período das chamadas “Grandes Navegações”, por volta do século XV, o domínio de europeus sobre outros povos se legitimava discursivamente sobretudo através de justificativas religiosas. Entretanto, após a Revolução Francesa e o estabelecimento do paradigma Iluminista no mundo ocidental a partir do século XVIII, a justificativa que visava legitimar o domínio de nações europeias sobre outros povos passou a ter uma roupagem racional, tendo como base teorias pseudo-científicas que afirmavam a existência de diferentes raças humanas que teriam capacidades, habilidades e temperamentos diferentes, sendo hierarquizadas, e tendo a suposta “raça branca” (fenótipo europeu) como superior. Opera-se assim uma mudança no alicerce da legitimação da dominação e das desigualdades⁶.

No século XIX, observa-se a consolidação dessas teorias racistas, tendo como expoente o conhecido tratado do francês Arthur de Gobineau, Ensaio sobre a Desigualdade das Raças Humanas: Raças Branca, Amarela e Negra, publicado em 1835. O Brasil desse século, por sua vez, vive um cenário peculiar, tendo se tornado uma nação oficialmente independente somente a partir de 1822, se vê diante do desafio de construção de um projeto de nação e irá incorporar, contraditoriamente, como será exposto adiante, tais teorias.

Ao comportar em seu território populações de matriz indígena, africana e europeia, a questão racial configura-se como ponto central na construção tanto de uma História oficial, quanto de um projeto nacional. Esse duplo empreendimento é investigado pela pesquisadora Lilia Schwarcz (1993) em trabalho acerca das instituições voltadas para a produção do conhecimento e a noção de raça no século XIX. Segundo esta autora, a elite política e econômica brasileira que ocupava esses espaços institucionais bebia das teorias racistas europeias para projetar tanto a História quanto o futuro do Brasil. No tocante às diferentes “raças”, essa elite estabelecia que:

Ao branco, cabia representar o papel de elemento civilizador. Ao índio, era necessário restituir sua dignidade original ajudando-o a galgar os degraus da civilização. Ao negro, por fim, restava o espaço da detração, uma vez que era

⁵ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1k-MJnTwzOTsBlvLMXmbtl76POegXxWXu/view>. Acessado em 20/08/2020. Doravante quando citarmos algo presente nesse material colocaremos como referência: PET, 2020, página citada.

⁶ Tal interpretação sobre esse processo de naturalização das diferenças é formulada em diálogo sobretudo com Almeida (2018), Dumont (1992), Lévi-Strauss (1973), Munanga (2005) e Schwarcz (1993).

entendido como fator de impedimento ao progresso da nação (SCHWARCZ, 1993, p. 112)

Schwarcz também analisa o processo através do qual, partindo de instituições como os “Institutos Histórico-Geográficos” localizados em diferentes partes do país, essas teorias extrapolam os espaços acadêmicos e alicerçam uma ideologia racista que será a narrativa hegemônica na sociedade brasileira, tendo o conceito de raça como base para uma hierarquização social que engendra e faz parte de um sistema racista, mantido e reproduzido através de incontáveis mecanismos culturais e institucionais.

Se por um lado, tais teorias acerca da superioridade racial branca eram entusiasticamente recebidas pelas elites brasileiras, por outro, as mesmas teorias, ao conceber a miscigenação como um processo de degeneração racial, constituíam-se como diagnósticos negativos da sociedade brasileira, majoritariamente formada por não-brancos. Essa ambivalência intrínseca à aceitação das teorias raciais, que tomadas como paradigma condenavam o país, por sua composição social, a um futuro fadado ao fracasso, foi de certa forma “resolvida” através da *tese do branqueamento*, incorporada pelas instituições acadêmicas e pelo Estado brasileiro. Tal tese compreendia que em casos de miscigenação, o componente genético branco tenderia a ser predominante e ao repetir tal operação durante algumas gerações, chegaria-se a uma população *branqueada*, extirpada de sua antiga ancestralidade africana e indígena. O que seria, de acordo com essas teorias eugênicas, uma salvação para o que era visto como o problema racial brasileiro.

Tal tese é adotada como política de Estado entre meados do século XIX e as primeiras décadas do século XX, quando é institucionalizada uma política de incentivo, que incluía subsídios públicos, para promover a imigração europeia ao país. Tal empreendimento que visava a embranquecer o país começa a perder força e se mostrar ineficiente para os propósitos governamentais de branqueamento populacional generalizado.

Nesse cenário, é reaberto o debate acerca do futuro do Brasil e da questão racial na identidade nacional. Com a publicação de Casa Grande & Senzala em 1933, Gilberto Freire apresenta uma “solução” para a reconciliação com passado e projeção do futuro em termos do debate racial e da identidade nacional. Ao contrário dos teóricos do branqueamento, que tinham tentado europeizar o país, tornando-o branco, Freire afirma positivamente a miscigenação brasileira, defendendo a composição multiracial e multicultural como a identidade genuinamente brasileira

A leitura do autor fornece uma perspectiva da história em que os conflitos desaparecem sob uma harmonia ilusória, onde a miscigenação teria corrigido as distâncias sociais favorecendo uma aproximação entre brancos, indígenas e negros. A análise deixa de perceber assim a violência da empresa colonial enquanto ponto central dessa miscigenação, para focar numa suposta harmonização uma vez que seríamos, nessa interpretação, “todos mestiços”.

No contexto posterior à Segunda Guerra Mundial enquanto o mundo encarava assombrado os horrores produzidos pela política racial nazista, quando os campos de extermínio foram descobertos pela opinião pública mundial, as teorias de Freire alcançaram fama internacional ao propagar um país que, apesar do passado escravista, teria conseguido se construir enquanto uma “democracia racial”. Essa narrativa é utilizada politicamente por diversas instituições do Estado brasileiro tornando-se fonte de orgulho nacional, consolidando-se a partir de então como parte do imaginário coletivo nacional. Se enraiza assim uma concepção de que o Brasil, em contraste com outros países de passado escravista, não abrigaria o preconceito racial.

Apesar das críticas empreendidas por intelectuais afro-brasileiros e pela imprensa negra durante os anos 1930 e 1940 é somente a partir dos anos 1950 que a mundialmente famosa tese da “democracia racial brasileira” passa a ser contundentemente questionada e academicamente desacreditada. Diversas pesquisas, dentre as quais destaca-se a de Florestan Fernandes (1978) indicam que o racismo está presente nas relações brasileiras, constituindo-se como um componente central em nossa formação social.

Essa breve retomada histórica acerca da questão racial no debate da conformação nacional brasileira - que perpassa as teorias racialistas, a tese do embranquecimento e o mito

da democracia racial - é de extrema importância para compreendermos as especificidades do racismo no Brasil, bem como seus mecanismos de reprodução. Assim, se nosso país tem em comum com outras formações sociais um racismo alicerçado nas formulações europeias do século XIX, por outro lado tem a particularidade de uma visão de si marcada pelo mito da democracia racial. Dessa maneira, a negação e relativização do racismo são tão arraigadas quanto as próprias práticas racistas na sociedade brasileira.

Assim, como parte da ideologia do mito da democracia racial, que nega o racismo enquanto estrutura social, perdura na sociedade uma interpretação sobre o racismo que o compreende como uma característica subjetiva concretizada unicamente de forma individual, ativa e consciente. Nesse sentido, costumeiramente são interpretados como sinais de racismo somente os casos de *discriminação* onde a raça tenha sido objetivamente acionada, como por exemplo, quando alguém profere xingamentos de cunho explicitamente racial.

Nesse cenário, a maioria dos mecanismos que fazem essa estrutura racista funcionar e se perpetuar, presentes em incontáveis aspectos da vida cotidiana, ficam velados e não são identificados como parte das engrenagens de um sistema maior. Santos (2020) argumenta a esse respeito que é muito difícil combater um problema quando temos dificuldade de identificar em que aspectos ele se manifesta.

Cabe destacar, portanto, que compreendemos o racismo enquanto um sistema social, salientando que o mesmo não se encontra somente no plano da consciência, mas constitui-se como fundamento estruturador das mentalidades e relações sociais. A *discriminação* racial, por sua vez, configura-se como a expressão mais objetivamente externalizada desse racismo estrutural e não a única manifestação do mesmo. Acreditamos que somente a partir da distinção conceitual entre racismo e discriminação racial, dispomos de arcabouço que nos permita melhor compreender e colocar em xeque os mecanismos de funcionamento dessas estruturas excludentes – mecanismos que podem abarcar, inclusive, o conteúdo de um material didático.

Utilizando esse eixo teórico, ao nos debruçarmos sobre a apostila de História disponibilizada pela secretaria estadual de educação de Minas Gerais durante a pandemia, encontramos traços do ideário racial problematizado anteriormente, além de imprecisões quanto ao conceito de racismo, exposto no chamado PET como equivalente aos conceitos de preconceito e discriminação. Segue o trecho onde consta tal definição para uma análise mais detalhada:

Racismo consiste no preconceito e na discriminação com base em percepções sociais baseadas em diferenças biológicas entre os povos. Muitas vezes toma a forma de ações sociais, práticas ou crenças, ou sistemas políticos que consideram que diferentes raças devem ser classificadas como inerentemente superiores ou inferiores com base em características, habilidades ou qualidades comuns herdadas. Também pode afirmar que os membros de diferentes raças devem ser tratados de forma distinta (PET, 2020, p. 134)

Primeiramente, o texto restringe o fenômeno do racismo às suas manifestações externalizadas como preconceito e discriminação, em seguida, afirma que o mesmo se baseia em “percepções sociais baseadas em diferenças biológicas”, operando assim uma verdadeira inversão uma vez que a ideia de “diferenças biológicas” entre supostas raças é que se constitui como uma percepção social que necessita ser historicizada. Não é indicado de nenhuma maneira nesta definição que as diferenças fenotípicas entre diferentes povos não constituem diferenças biológicas entre “raças”, nem tampouco é contextualizado que esta noção de raça e o racismo que a mesma engendra tem origem em um contexto histórico específico, o processo de dominação de Estados europeus sobre povos de outros continentes e que se relaciona às justificativas que esses Estados elaboraram para legitimar tal dominação. A própria formulação da frase “percepções sociais baseadas em diferenças biológicas” ecoa o sentido das teorias racistas que se estabeleceram no Brasil no século XIX, segundo as quais o racismo seria motivado por uma diferença biológica, noções que ainda persistem no imaginário social, conforme as pesquisas presentes em Munanga (2005) e Gomes (1996).

Na continuação, a definição constante do PET indica que “Muitas vezes” o racismo to-

maria a forma de “ações sociais, práticas ou crenças, ou sistemas políticos”. Este é o único momento em que a ideia de “sistema” aparece associada ao racismo, restrita, no entanto, ao campo político e sendo colocada como algo eventual “muitas vezes” e não como cerne da questão. A dimensão de um sistema social do qual essas manifestações citadas seriam parte, mais uma vez está ausente.

Logo em seguida há, novamente, uma construção narrativa que dá espaço para a interpretação de que existem, biologicamente, distintas “raças” humanas e que o racismo seria a “forma” eventual de hierarquizar tais raças: “sistemas políticos que consideram que diferentes raças devem ser classificadas como inerentemente superiores ou inferiores com base em características, habilidades ou qualidades comuns herdadas” (PET, 2020, p. 134, grifos nossos). O conceito de raça é utilizado novamente sem qualquer tipo de problematização e historização, a classificação da humanidade em diferentes “raças” é apresentada como um dado e o racismo estaria na hierarquização das mesmas e não na própria invenção da ideia de raça.

Quanto ao conceito de raça e as possibilidades de uma prática pedagógica antirracista, Munanga (2005) argumenta que não basta evidenciar e afirmar, a partir da lógica da razão, que biologicamente não existem raças para desconstruir preconceitos estabelecidos entre as e os estudantes, mas que é preciso trabalhar também no campo dos valores e das representações que alicerçam essas ideias. No entanto, o PET de História disponibilizado para os estudantes da rede pública de Minas Gerais após mais de 15 anos da publicação da lei 10.639/03 e das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” parece estar um passo atrás nesse debate, trabalhando ainda com a ideia de “raças humanas” enquanto um dado biológico e não como um conceito histórico e social.

É importante frisar, conforme aponta Gomes, que:

As teorias racistas presentes no cotidiano escolar e na sociedade não surgiram espontaneamente, nem são meras transposições de pensamento externo. Elas sofrem um processo de retroalimentação, e terminam por legitimar o racismo presente no imaginário social e na prática social e escolar (GOMES, 1996, p.70)

Portanto, podemos identificar a conceituação de racismo exposta no material didático analisado, como um entre diversos outros elementos analisados a seguir, que contribuem para a reprodução de um ideário social racista. Nos próximos itens analisamos outros traços desse mecanismo reprodutores do racismo e suas consequências para o processo educativo, sobretudo no momento excepcional de pandemia que o Brasil, e o mundo, atravessam.

Mecanismos de reprodução do racismo no material didático

Diversas pesquisas apontam o livro didático como um dos possíveis produtores e reprodutores de representações que contribuem para a conformação de um imaginário social negativo acerca da população negra na sociedade brasileira. Nesse sentido, Antônio Olímpio de Santana (2005) argumenta que tal processo se consolida principalmente através dos preconceitos, discriminações e estereótipos presentes nesse tipo de material.

A partir dessa perspectiva, em diálogo com alguns autores que investigam elementos de reprodução do racismo nos conteúdos dos livros didáticos, analisaremos nesse item a abordagem trabalhada no Plano de Ensino Tutorado (2) de História da rede estadual de educação de Minas Gerais no que concerne à representação dos atores históricos negros na formação social brasileira, bem como as possíveis consequências sociais dessas representações.

Ana Célia Silva (2005) aponta que o livro didático é ainda o material pedagógico mais utilizado nas escolas brasileiras, constituindo-se também em muitos casos como a única fonte de leitura para estudantes das classes populares. Tal cenário é agravado no período da pandemia visto que os estudantes da educação básica tem primordialmente as apostilas chamadas de PET como base para seus estudos nesse contexto. Estão nesse material os exercícios e conteúdos que compõem as tarefas a serem realizadas pelos e pelas estudantes no contexto excepcional do isolamento em função da contenção do contágio da covid-19.

Vale ressaltar que para aquelas e aqueles que não têm condições de participar das atividades de educação remota através de aparelhos eletrônicos, o PET impresso é a única opção ofertada pela secretaria estadual de educação e pelas escolas para que essas pessoas possam participar das mesmas atividades. De modo que a apostila constituirá efetivamente o único contato desses estudantes com o conteúdo escolar.

Mesmo para quem pode complementar seu estudo através de outras mídias, seja via contato com o professor por aparelho de telefone ou internet, ou ainda através das aulas veiculadas na televisão, entre outros, a relação privilegiada de compartilhamento e construção de saberes de forma coletiva, sob a orientação e coordenação das professoras e professores, como se dá na escola, não tem possibilidade de acontecer.

Nesse cenário, e considerando, o que Silva (2005) aponta pode-se dizer que é atribuído ao livro, ou apostila, de maneira ainda mais decisiva um caráter de verdade. E nesse sentido, se são utilizados nesse material, conforme verificamos no PET e esmiuçaremos melhor adiante, estereótipos que “simplificam” ou “falsificam” as experiências e contribuições da população negra no processo histórico-cultural de formação da sociedade brasileira, este veículo se torna um dos principais propagadores do que Silva chama de “ideologia do branqueamento”:

Ao veicular estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, o livro didático está expandindo a ideologia do branqueamento (...). A ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos. (SILVA, 2005, p. 22)

A autora citada argumenta que é justamente através de estereótipos que tal ideologia é veiculada em materiais didáticos, podendo promover mecanismos de exclusão, estigmatização, auto-rejeição e baixa auto-estima ao suscitar nas crianças negras a interiorização de uma imagem negativa de si próprio e uma positiva do outro.

Frantz Fanon (2008) em estudo que aborda os elementos psíquicos do racismo em povos colonizados por nações europeias, trata de problemática semelhante quanto à construção da auto-imagem dos jovens negros em espaços educativos. Comenta uma expressão comumente repetida por estes nas escolas da Martinica: “nossos pais, os gauleses”, em referência aos colonizadores franceses. Para Fanon:

Nas Antilhas, o jovem negro que, na escola, não para de repetir “nossos pais, os gauleses”, identifica-se com o explorador, com o civilizador, com o branco que traz a verdade aos selvagens, uma verdade toda branca. Há identificação, isto é, o jovem negro adota subjetivamente uma atitude de branco. Ele recarrega o herói, que é branco (...). (FANON, 2008 p. 132)

Fanon afirma que o uso dessa expressão por jovens negros e negras é recebido tradicionalmente com humor. O autor, no entanto, interpreta essa anedota como signo de questões mais profundas e complexas relacionadas ao racismo e à formação da subjetividade desses jovens negros que assimilam uma interpretação eurocêntrica e embranquecida da História:

Como em vários outros casos, é o sorriso que o relato deste aspecto do ensino na Martinica provoca. Prefere-se salientar a comicidade do fato, mas não se falam de suas conseqüências futuras. Ora, são elas que importam, porque é a partir de três ou quatro dessas frases que se elabora uma visão de mundo para o jovem antilhano. (FANON, 2008, p. 132)

Cabe destacar também o aspecto relacional do conceito de racismo, manifestado, entre outras formas, através da ideologia do branqueamento. Almeida (2018) em reflexão afirma que: “(raça) é uma relação social, o que significa dizer que a raça se manifesta em atos concretos ocorridos no interior de uma estrutura social marcada por conflitos antagônicos” (p. 40). Assim, falar sobre racismo ou especificamente sobre racismo e educação, não significa falar unicamente de pessoas negras, suas representações, ausências e demais aspectos, mas também refletir sobre a presença e as representações das pessoas brancas. Nos detendo especificamente sobre a apostila analisada nesse artigo percebemos que a mesma reforça o paradigma racista que subentende a branquitude como protagonista, como superior e como sujeito, em última instância, ao passo que às pessoas negras é reservado um papel de coadjuvantes em quase todos os processos históricos trabalhados.

Dentro desse paradigma, os personagens históricos brancos são nomeados, apresentados como sendo possuidores de facetas tanto múltiplas quanto particulares, em suma, representados de maneira complexa e humanizada. Quanto aos povos de origem africana, sua multiplicidade, suas tradições, culturas, lutas e seus personagens históricos são descaracterizados e invisibilizados, invisibilização que se dá tanto através de ausências significativas quanto por meio de generalizações que apagam suas particularidades e agências. Essa invisibilização se dá inclusive quando a população africana e afro-descendente pretende ser tematizada, sendo em geral referida como “o escravo”, ou “o negro”. Conforme aponta Schwarcz (1996), sobre a escravidão especificamente, a história foi retratada de forma a aniquilar a individualidade daqueles que foram escravizados, sempre anônimos e retratados majoritariamente em termos de atributos físicos. Assim, nações africanas inteiras são reduzidas a “escravos”.

Ao trabalhar com a questão da representação negra na literatura infanto-juvenil, He-loísa Pereira Lima (2005), argumenta, por sua vez, que não somente existe um processo de invisibilização, mas também que a maneira como a presença negra é representada é frequentemente problemática, ponto que observamos no material didático mineiro. Segundo a autora, tal presença se dá sempre num universo muito restrito de associações marcadas pela vinculação sobretudo com a escravidão, além de características como a violência, o grotesco, o “primitivo”, a estupidez ou ainda práticas criminosas.

No mesmo sentido, analisando o aspecto dos estereótipos negativos acerca de afro-descendentes e indígenas na literatura consumida por jovens nas Américas coloniais, Frantz Fanon (2008) indica como estas produzem uma valorização dos estereótipos brancos *pari passu* a uma construção de auto-imagem negativa entre as crianças e jovens negros em formação:

As histórias de Tarzan, dos exploradores de doze anos, de Mickey (...) jornais escritos pelos brancos, destinados às crianças brancas. Ora, o drama está justamente aí. Nas Antilhas – e podemos pensar que a situação é análoga nas outras colônias – os mesmos periódicos ilustrados são devorados pelos jovens nativos. E o Lobo, o Diabo, o Gênio do Mal, o Mal, o Selvagem, são sempre representados por um preto ou um índio, e como sempre há identificação com o vencedor, o menino preto torna-se explorador, aventureiro, missionário “que corre o risco de ser comido pelos pretos malvados”, tão facilmente quanto o menino branco (FANON, 2008, p. 130)

Um exemplo emblemático desse tipo de representação no PET analisado é a maneira infame como são descritos os “Quilombos” no item “Formas de Resistência escrava” na página 136 deste material:

Muitas vezes, essas comunidades abrigavam, além dos negros fugidos, desertores do serviço militar, criminosos, índios e mulatos. Os quilombos mantinham relações com comerciantes brancos, com autoridades metropolitanas e com bandos de salteadores, que viviam nas estradas e nos caminhos do território colonial. A vida nos quilombos girava em torno da agricultura, da caça e da coleta. Contudo, os

quilombolas também conseguiam sua sobrevivência por meio de assaltos, furtos, sequestros de escravos e ataques e pilhagens às propriedades dos brancos (...) (PET, pp. 135 e 136)

Esse trecho do PET não é apresentado como uma citação, nem tampouco constam nele autoria ou fontes de onde teriam sido retiradas essas informações que estão em desacordo com a bibliografia mais proeminente a respeito do tema, como por exemplo Gomes (2015). Mas a despeito desse aspecto historiográfico é pertinente observar a construção discursiva estereotipada e negativa que se utiliza de termos como “negros fugidos” e efetiva uma associação direta e reiterada dos Quilombos com atividades criminosas. Cria-se assim uma definição negativa, estereotipada e racista, conforme argumentamos anteriormente, a respeito dessas comunidades consideradas os maiores símbolos da resistência à escravidão em toda a América Latina. Há uma outra definição problemática de Quilombo em parte distinta da apostila, da qual trataremos posteriormente no texto.

Quanto à associação recorrente entre população negra no Brasil e o contexto da escravidão, problemática por si só, vale ressaltar também o aspecto da representação mais comum ao tratar desse tema que é a do “escravizado” como “escravo”. No material que analisamos neste trabalho, ainda que o termo “escravizado” seja utilizado no início do conteúdo referente à 1ª semana do referido PET, no momento em que aparece a conceituação de escravidão: “escravatura é a prática social em que um ser humano adquire direitos de propriedade sobre outro denominado por escravizado” (PET, p. 121), nessa mesma semana e frequentemente em todo o conteúdo da apostila de História os termos mais comumente utilizados para se referir às pessoas em regime de escravidão eram “escravo” ou simplesmente “negro(s)”.

Ainda que esse aspecto terminológico possa parecer secundário, segundo a contribuição analítica de teóricos como Bordieu (1989) defendemos que as palavras denotam relações de poder, de modo que ao optar pelo termo “escravo” ou ainda pelo termo “negro” ou “negros” para se referir a pessoas escravizadas, se opera uma naturalização e reificação de algo que é uma condição, fruto de um processo histórico específico, a respeito de pessoas e populações que foram “escravizadas”, mas que não são “por natureza” “escravas”. Tal dinâmica desumanizadora e reificante fica bem evidente no trecho que trata da mão de obra utilizada nos engenhos de cana de açúcar: “a mão de obra composta por homens livres e assalariados, como os mestres de açúcar, e pelos escravos (...)” (PET, p. 122). Enquanto a respeito das pessoas que trabalham em condição de liberdade é ressaltada a dimensão humana “homens livres e assalariados” (grifo nosso), abordando a mão de obra escravizada, onde subentende-se negra, não se fala em “homens escravizados” e sim em “escravos” puramente.

Quanto a violência simbólica dessa representação, também é pertinente argumentar que o imagético com que tal população é frequentemente representada, ligado aos castigos físicos, torturas e situações desumanizadoras, acaba por operar uma certa naturalização da violência e do sofrimento infligidos a população negra. Segundo a Lima (2005) tais narrativas de “histórias tristes” acabam por funcionar como mantenedoras de uma marca de inferioridade que é historicamente imputada à humanidade negra, ao mesmo tempo, na dinâmica relacional trabalhada anteriormente, suscita uma superioridade naquelas e naqueles identificados como brancos:

O problema não está em contar histórias de escravos, mas na abordagem do tema. Geralmente, a queixa de crianças negras se sentirem constrangidas frente ao espelho de uma degradação histórica nos alerta que o mesmo mecanismo ensina para a não negra uma superioridade. A narrativa visual, mais contundentemente, apresenta uma dominação unilateral (...) temos um resultado que aponta para a não aceitação ou a negação da própria imagem. Todas as crianças acabam depreciando essa identidade em formação. (Lima, 2005, p. 104)

A autora salienta que o problema está em essa ser a única imagem apresentada para que a criança negra se reconheça. A apostila que estamos analisando, entretanto, além de ter sua narrativa alicerçada nesse tipo de representação estereotipada e negativa, operando a violência simbólica descrita por Lima (2005) ao associar a população negra sempre à subalternidade e servidão, retratada majoritariamente como passiva e vítima, apresenta abordagem ainda mais grave ao estabelecer uma narrativa que coloca a população escravizada como ativamente mantenedora desse sistema de dominação, do qual, nessa visão, não é somente vítima, mas também algoz.

Em um box sem título do PET 2 de História encontramos a seguinte citação do livro “A escravidão no Brasil: relações sociais, acordos e conflitos”:

É preciso lembrar, contudo, que o castigo e a violência física faziam parte do dia a dia de toda a sociedade. Esses procedimentos marcavam as relações entre pais e filhos, esposo e esposa, mestres e estudantes. Uma clara expressão da legitimidade do castigo violento era o direito que o Estado tinha de aplicar pena de morte em pessoas vistas como ameaças à ordem social. (...). Considerando esse contexto histórico, podemos afirmar que, apesar das injustiças, os escravos também compartilhavam da noção de legitimidade do castigo, embora, evidentemente, não gostassem dele. Assim, por exemplo, os libertos que se tornavam senhores de escravos — e eles eram numerosos — não hesitavam em aplicar castigos físicos nos seus cativos, quando julgavam necessário. (PET, 2020, p. 122)

É relevante observar que esse trecho está localizado no conteúdo da 1ª semana de atividades do PET referido. O único conteúdo anterior relacionado à esse tema foi uma breve definição de “escravidão”, abordada anteriormente neste artigo, onde consta que esta é uma “prática social em que um ser humano adquire direitos de propriedade sobre outro denominado por escravizado, ao qual é imposta tal condição por meio da força”. Portanto, o primeiro contato que os estudantes tem com o conteúdo de História dessa apostila no tocante às práticas de violência física e simbólica do sistema escravista no Brasil configura tanto uma relativização dessa violência ao compará-la com “relações entre pais e filhos, esposo e esposa, mestres e estudantes”, em um argumento frágil sobre a “legitimidade do castigo violento”, quanto uma inversão descabida que busca legitimar e relativizar tais práticas violentas ao estabelecer que até mesmo pessoas negras que conseguiam se libertar utilizavam esse recurso.

Ao colocar em destaque e imputar uma relevância sobrevalorizada a casos residuais e excepcionais de pessoas negras que foram “proprietárias” de escravizados, alçando essas exceções a uma condição de equivalência à violência estrutural que vitimava sistematicamente pessoas negras africanas e afro-descendentes, o PET cria uma relação de falsa simetria que é recorrente em narrativas que reproduzem opressões sistêmicas: a culpabilização da vítima.

Frantz Fanon analisa como esse mecanismo de culpabilização da vítima é utilizado estrategicamente em diversas situações e narrativas e cita o exemplo do momento histórico de luta pela independência da Argélia, em relação aos colonizadores franceses, falando do que ele chama de “repartição racial da culpa”:

O branco, incapaz de enfrentar todas as reivindicações, se livra das responsabilidades. Eu denomino este processo de repartição racial da culpa. Dissemos que alguns fatos nos surpreenderam. Toda vez que havia um movimento insurrecional, a autoridade militar só colocava na vanguarda soldados de cor. Foram “povos de cor” que aniquilaram as tentativas de libertação de outros “povos de cor” (FANON, 2008, p. 98)

Outro trecho da apostila em que podemos observar o movimento de lançar atenção sobre casos excepcionais a fim de operar uma culpabilização da vítima ou como sugerido por Fanon, uma “repartição racial da culpa”, é quando o texto trata dos chamados “capitães do mato”:

Os capitães-do-mato eram homens livres, mas tinham origem nos estratos mais humildes da população, ou seja, geralmente eram mestiços e negros. **Muitas vezes, esses caçadores de escravos eram forros, fato que nos alerta para a amplitude do apoio à escravidão entre a população como um todo.** (PET, 2020, p. 139, grifos nossos)

Mais uma vez, opera-se um processo de culpabilização das pessoas negras através da falsa simetria que busca legitimar um sistema de opressão tendo por base a participação e anuência, não se sabe em que condições, de alguns indivíduos dos grupos oprimidos.

Essa inversão discursiva pode ser observada ainda na apostila em um dos momentos em que aparece uma conceituação de “Quilombo”. No item “Fique por dentro dos conceitos”, essas comunidades são apresentadas da seguinte maneira:

O quilombo ou mocambo é o nome que se dá às comunidades formadas majoritariamente por **remanescentes de fugitivos** da escravidão no Brasil e que remontam ao Período Colonial. Era também uma das formas de resistência ao sistema escravocrata que essas populações encontraram (PET, 2020, p.134, grifos nossos)

Apesar de ao final do texto, o Quilombo ser retratado como “símbolo de resistência” tal definição é contraditória com a própria maneira como o texto teve início e com a descrição de que o mesmo se refere a comunidades formadas por “fugitivos” da escravidão. A descrição é iniciada assim a partir de uma adjetivação que tem uma conotação social negativa (fugitivos) e não é ofertado ao aluno nenhuma valoração positiva acerca dos quilombos, nem mesmo uma descrição do quilombo em si (como se organizavam, tamanho, etc) que permita ao próprio aluno identificar tal processo como um símbolo de resistência, essa dimensão sequer é colocada como a central, aparece como característica secundária: “Era também uma das formas de resistência” (PET, 2020 p.134, grifos nossos).

Por fim, a própria atividade proposta no PET a respeito desse conteúdo reforça tal visão que viemos problematizando, através da sugestão: “Cite as diversas formas de resistências utilizadas pelos negros para fugir do trabalho escravo” (PET, 2020, p.137). Essa sugestão de atividade poderia ser formulada de diversos outros modos que não reproduzissem os estereótipos racistas que abordamos, como por exemplo: “Cite as diversas formas de resistência utilizadas pelas pessoas negras para resistir à escravidão”.

Como sugere Lima (2005), o livro didático não é neutro, como qualquer outro âmbito social, configura-se como um espaço onde se articulam visões de mundo. Desse modo, a formulação dessa atividade exemplifica e reproduz a tal ponto o racismo estrutural que utiliza as exatas palavras usadas pelo Conselho Ultramarino, órgão colonial do período escravista, que define os Quilombos como “toda habitação de negros fugidos”, de acordo com a fonte disposta no próprio PET.

Convém observar que o tema dos Quilombos e da resistência à escravidão como parte do currículo no que concerne ao Brasil colonial advém de uma luta histórica de vários setores sociais que criticavam o enfoque eurocêntrico e racista da historiografia brasileira que tradicionalmente invisibilizava a agência e resistência dos indivíduos e povos escravizados. No entanto, no PET analisado, mesmo quando o objetivo é retratar a luta e a resistência das pessoas negras, a maneira como esse tema é trabalhado ainda perpassa os mesmos moldes racistas.

Efeitos psicossociais das representações racistas junto aos estudantes

A partir de sua formação em psicanálise e filosofia, Frantz Fanon nos oferta diversas contribuições para os estudos acerca dos aspectos psíquicos do colonialismo e do racismo em uma sociedade que tenha sido colonizada. Em sua mirada acerca da composição de subjetividades psicologicamente adoecidas, o autor ressalta a premência de se compreender os aspectos sociais imbricados na formação dessas subjetividades que, à luz de uma análise superficial, poderiam parecer unicamente individuais. Nesse sentido, o autor afirma que “toda neurose... em um antilhano resulta da sua situação cultural”, (FANON, 2008, p. 135) evidenciando assim que a conformação subjetiva desses sujeitos não acontece em um vácuo histórico e social, mas dentro de um contexto específico, marcado pelo colonialismo racista. Nesse sentido, Fanon aponta que:

(...) há uma constelação de dados, uma série de proposições que, lenta e sutilmente, graças às obras literárias, aos jornais, à educação, **aos livros escolares**, aos cartazes, ao cinema, à rádio, penetram no indivíduo – constituindo a visão do mundo da coletividade à qual ele pertence (FANON, 2008, p. 135, grifos nossos)

Fanon ressalta também como esses valores, medos, conceitos e preconceitos sociais que resultam em problemas psicológicos das pessoas adultas tem em geral suas raízes na infância, quando estas estão sendo formadas: “Antes de se ater diretamente às crenças dos adultos, convém analisar em todos os seus elementos a estrutura infantil da qual elas provêm e que elas implicam (FANON, 2008, p. 137). A escola sendo o espaço privilegiado de socialização para as crianças acaba sendo, nesse sentido, uma das instituições centrais no processo de formação das visões de mundo, ou, de uma certa visão de mundo.

Numa sociedade de passado colonial, como a Martinica de Fanon e o Brasil, a escola e seus aparatos, certamente incorporam também aspectos do colonialismo, indissociavelmente racista, na medida em que, conforme alega Santos “o combustível que foi queimado para legitimar a escravidão colonial, antes de qualquer outro, foi o racismo” (SANTOS, 2020, p. 4). Pensando na sociedade brasileira, onde a escravidão de pessoas negras africanas e afrodescendentes foi legal por mais de três séculos, o aparato ideológico utilizado para legitimar tal prática evidentemente faria parte das instituições sociais por muito tempo. Nesse sentido, Moura (2005) afirma que:

Na verdade, na escola é negado ao estudante o conhecimento de uma história que efetivamente incorporasse a contribuição dos diferentes estoques étnicos à formação de nossa identidade, com o agravante de que a história parcial ali apresentada como exclusiva é aquela dos vencedores, dos colonizadores ou, para precisar a afirmativa, história celebratória das classes econômica e politicamente mais bem sucedidas (MOURA, 2005, p. 78).

Assim, a escola e seus instrumentos, como é o caso da apostila que analisamos, ao ignorar a multiplicidade de matrizes que compõem a formação social do Brasil, privilegiando uma visão eurocêntrica acerca de nosso processo histórico (marcado pela violência e aniquilamento das diferenças), dificulta a identificação de parcelas dos estudantes com os conteúdos abordados. A esse respeito Nilma Gomes indica que:

A criança negra se depara com uma cultura baseada em padrões brancos. Ela não se vê inserida no contexto dos livros, nos cartazes espalhados pela escola (...). Os estereótipos com os quais ela teve contato no seu círculo de amizades e na vizinhança são mais acentuados na escola, e são muito mais cruéis (GOMES, 1996, p. 76).

Diante de tal quadro, diversas são as pesquisas que abordam os efeitos psicossociais que essa representação única, que além de invisibilizar retrata de forma negativa, estereotipada e simplificada a população negra, gera nas alunas e alunos negros. Sobre tais efeitos, Silva indica que:

Os estereótipos, a representação parcial e minimizada da realidade, conduzem o estereotipado e representado, em grande parte, à auto-rejeição, à construção de uma baixa auto-estima, à rejeição ao seu assemelhado, conduzindo-o à procura dos valores representados como universais, na ilusão de tornar-se aquele outro e de libertar-se da dominação e inferiorização (SILVA, 2005, p. 30)

Entendemos que as representações trazidas pelo PET 2 de História, analisadas previamente neste artigo, fazem parte desse aparato ideológico reprodutor de racismo que, conforme viemos destrinchando podem ter efeitos negativos e adoecedores nas crianças negras, levando-as a inculcar estereótipos acerca das identidades negras e brancas que podem resultar em auto-rejeição e rejeição de seus semelhantes, como apontam Fanon (2008), Gomes (1996), Moura (2005) e Silva (2005).

Cabe salientar que muitas vezes esse processo de auto-rejeição e rejeição ao semelhante, do qual a população negra é vítima, é frequentemente interpretado como um “racismo do próprio negro”. Reafirma-se assim o mecanismo apontado por Fanon de repartição racial de culpa que tratamos no item anterior, onde a branquitude mais uma vez é isenta da responsabilidade sobre uma violência da qual ela é a única beneficiária e acusa a própria vítima, que passa então de vítima a réu. Conforme aponta Munanga, esse é um traço característico das relações étnico-raciais no Brasil, marcadas pelo mito da democracia racial, fazendo com que o racismo se constitua como um “crime perfeito”:

Muitas vezes o brasileiro chega a dizer ao negro que reage: “você que é complexado, o problema está na sua cabeça”. Ele rejeita a culpa e coloca na própria vítima. Já ouviu falar de crime perfeito? Nosso racismo é um crime perfeito, porque a própria vítima é que é responsável pelo seu racismo, quem comentou não tem nenhum problema⁷

Munanga (2005) sustenta que as consequências dos processos supracitados nas estruturas psíquicas dos indivíduos negros são difíceis de mensurar, mas sem dúvida prejudicam o seu sucesso escolar e devem ser levadas em conta nas análises sobre índices de repetência e evasão escolares. Estamos de acordo com o autor ao apontar que não só a situação socioeconômica das e dos estudantes tem impacto no processo de aprendizagem, mas também “a questão da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos afro-descendentes, apagadas no sistema educativo baseado no modelo eurocêntrico” (MUNANGA, 2005, p. 16).

Como alternativa a esse processo de exclusão, Silva (2005) aponta que um dos caminhos para a reconstrução da auto-estima e da cidadania das alunas e alunos negros perpassa por uma educação para a diversidade, que abarque os valores das diversas matrizes culturais que compõe a nossa sociedade. No mesmo sentido, Andrade (2005) sugere que para refazer o presente (a identidade), é preciso ressignificar o passado (a memória) para então “refazer a história individual na história coletiva” (ANDRADE, 2005, p. 120), uma vez que é a partir das referências positivas da memória que pode surgir o sentimento de pertencimento como reforço da identidade individual desses alunos.

7 MUNANGA, K. Nosso racismo é um crime perfeito. Fórum. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/revista/77/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito/> Acessado em 20/08/2020.

Educação, identidade e direito à diferença

Munanga (2005) argumenta que no Brasil o mito da democracia racial ainda estrutura nossa maneira de pensar e conceber o mundo e que é necessário identificar e transformar os mecanismos racistas que consciente ou inconscientemente fazem parte de nossa educação e formação. Partindo desse pressuposto, colocam-se dois desafios centrais: o primeiro consiste em, considerando uma sociedade que nega a existência do racismo, perder o medo de nos reconhecer racistas e preconceituosos; percebido o “problema”, o segundo desafio passa a ser enfrentá-lo, ou seja, desenvolver estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo.

Nesse intuito, para combater o racismo na educação é preciso percebê-lo em todas as suas dimensões, desde as relações interpessoais dentro da escola até os conteúdos e a forma como são trabalhados. Gomes (1996) em reflexão oriunda de uma pesquisa de tipo etnográfico realizada em escolas mineiras traz importante contribuição a esse respeito ao indicar que “... a discriminação racial no interior da escola nem sempre é expressa sob a forma de hostilidade e agressão explícita ao negro, mas está presente enquanto discurso” (GOMES, 1996, p. 77).

Assim, podemos concluir que para atuar no sentido de evitar a reprodução de uma ideologia e discurso racistas na escola, não é suficiente trabalhar o racismo unicamente em suas manifestações mais objetivas e externalizadas como, por exemplo em conflitos e hostilidades mobilizados explicitamente em torno de marcadores raciais. Mais do que isso, é necessário investigar e nos ater a todas as formas, mesmo as sutis, através das quais o racismo estrutural se propaga enquanto um discurso hegemônico na escola. Nesse sentido, os materiais didáticos configuram-se como elementos decisivos.

Desse modo, a fim de promover uma educação verdadeiramente acolhedora e valorizadora das diferenças que constituem a sociedade brasileira não podemos prescindir de ter como base didática materiais que não sejam estruturados a partir de um ideário racista calcado em pressupostos como a ideologia do embranquecimento, o mito da democracia racial, entre outras perspectivas racistas.

Sobre o debate da promoção de uma educação verdadeiramente acolhedora da diversidade, Nilma Gomes enfatizava em seu texto produzido na década de 1990 que “O trato não segregador e educativo da identidade e da cultura negra é uma competência político-pedagógica a ser exigida de todo educador e, sem dúvida, de toda instituição educativa.” (GOMES, 1996, p. 81). No decênio seguinte, várias modificações institucionais teriam início, partindo de reflexões afins. No entanto, atualmente, 17 anos após a promulgação da lei 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), incluindo no currículo escolar a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana⁸, a análise do PET de História distribuído pela secretaria estadual de educação de Minas Gerais nos mostra que o caminho para uma educação das relações étnico-raciais e uma educação voltada para a afirmação da diversidade cultural ainda é longo.

Desde a promulgação da referida lei, o fértil debate acerca deste tema e também da relevância e meios de implementação dessa legislação, ensejou muitas modificações institucionais. Mudanças que perpassam a inclusão do tema enquanto disciplina obrigatória nos cursos universitários de diferentes áreas, criação de institutos de pesquisa dessa temática em universidades e escolas, e chegam a modificações significativas no currículo da educação básica.

Todavia, o material didático analisado neste trabalho apresenta conteúdo extremamente defasado, evidenciando que não houve na produção do mesmo um diálogo com os debates mais relevantes produzidos academicamente a respeito do tema no âmbito das ciências humanas das últimas duas décadas.

Cabe ressaltar que entendemos que o tratamento das relações étnico-raciais partindo de uma perspectiva que não reproduza um ideário racista na escola não é um tema menor, mas

8 Destacamos a lei 10.639/2003 por ser um marco histórico, compondo junto com a Resolução CNE/CP 1/2004, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e posteriormente com a lei 11.645/2008, que introduz a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura dos Povos Indígenas Brasileiros, um conjunto de dispositivos legais indutores de uma política educacional voltada à diversidade.

um pressuposto para a promoção da cidadania e de uma educação democrática. Constatamos, assim, em diálogo com outras reflexões de Nilma Gomes (2005) que é preciso atuar também no campo dos valores e das identidades, reconhecendo que trabalhar pedagogicamente a diversidade constitui-se como um direito do cidadão e interesse dos educadores que têm um compromisso com a ampliação da cidadania e da democracia.

Nesse sentido, refletir sobre o tema da exclusão na educação não se encerra somente em questões sociais e econômicas de produção de desigualdades, mas também na reflexão acerca dos currículos e materiais pedagógicos em suas abordagens acerca da diversidade étnico-racial. Conforme afirma Glória Moura:

Como a democracia é, ao mesmo tempo, fundamento e finalidade do exercício da cidadania, a educação deve proporcionar a formação de cidadãos que respeitem a diferença (...) Só assim a escola poderá, levando em consideração as diferenças étnicas de seus alunos, reconhecer de forma integral os valores culturais que carregam consigo para integrá-los à sua educação formal (MOURA, 2005, p. 76-77).

É importante que os alunos e alunas, ao estudar a História de seu país se reconheçam em sua formação étnica e que o conhecimento do passado lhes auxilie na afirmação de sua identidade e não na negação da mesma. Assim, a construção de currículos e conteúdos pedagógicos que valorizem as múltiplas identidades que conformam a identidade do povo brasileiro constitui-se como uma questão de cidadania. Conforme afirma Moura, existem muitos "(...) brasileiros que negam sua identidade, inclusive porque a escola não lhes permitiu conhecer sua história e saber quem são" (MOURA, 2005, p.69). Portanto, compreendemos que a escola é um espaço fulcral de formação subjetiva, sobretudo para as e os estudante que a habitam e constroem.

Cabe destacar ainda que uma educação voltada para a diversidade e valorização das múltiplas identidades, não interessa apenas aos alunos de ascendência negra ou outras ascendências étnicas comumente invisibilizadas e desvalorizadas. Conforme afirma Munanga: "interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas (...) pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas" (MUNANGA, 2005, p. 16).

Trata-se de uma memória que não pertence somente a população negra mas ao povo brasileiro, que tem direito ao reconhecimento e valorização de sua diversidade étnico-racial. A educação deve, portanto, proporcionar a formação de cidadãos que respeitem as diferenças e para isso não pode se servir de uma "história única" que, diante de uma população diversa, acaba por dificultar o sentimento de pertencimento e o processo de identificação, criando um sentimento de exclusão para parcelas dos alunos que não se reconhecem naquela abordagem.

Considerações Finais

Os dados sobre o acesso às diversas modalidades de ensino remoto implantadas durante a suspensão das aulas presenciais ocasionada pela pandemia de Covid-19 têm demonstrado um processo de agravamento das desigualdades e exclusão dos mais vulneráveis, com expectativa de altos índices de evasão escolar⁹. Nesse artigo, nos debruçamos sobre um aspecto da exclusão que, assim como outros aspectos referentes à realidade socio-econômica dos estudantes, não diz respeito somente ao período de ensino remoto provocado pelo isolamento social, mas sem dúvidas é por ele agravado: a maneira como os currículos escolares e material didático trabalham, ou deixam de trabalhar, a diversidade cultural e as múltiplas identidades que integram a formação de nosso país.

Nossa pesquisa se centrou na análise do PET 2 de História do 1º ano do ensino médio,

⁹ Conforme podemos verificar em reportagem veiculada no jornal G1: <https://www.google.com/amp/s/g1.globo.com/google/amp/educacao/noticia/2020/07/06/60percent-dos-estados-monitoram-acesso-ao-ensino-remoto-resultados-mostram-apagao-do-ensino-publico-na-pandemia.ghtml> Acesso em 20/08/2020.

apostila disponibilizada pela secretaria estadual de Minas Gerais com o objetivo de ser o principal material pedagógico a ser trabalhado durante a vigência do ensino remoto. Partimos de um diálogo com o debate teórico produzido por autoras e autores que tem trazido relevantes contribuições para a educação para as relações étnico-raciais no Brasil, principalmente no que se refere à relação entre mecanismos de reprodução do racismo e educação. Focamos nossa análise na narrativa contida no PET acerca das questões relacionadas ao racismo e as representações da população negra na formação social brasileira.

Pode-se perceber no material uma conceituação equivocada e defasada com relação ao conceito de “racismo”, que além de restringir o fenômeno as suas manifestações, promove uma interpretação de “raças humanas” como sendo conceitos biológicos e não sociais, ponto consensualmente superado no debate científico.

Além das insuficiências e incorreções com relação ao conceito de “racismo” e “raça”, o material também se mostrou bastante problemático em sua representação da população negra na formação social brasileira e na abordagem com relação à escravidão. A população negra ainda é sistematicamente invisibilizada, ou associada prioritariamente com o período escravista, referência que por ser praticamente única, já constitui em si uma violência simbólica. Ademais, a abordagem sobre a escravidão apresentou diversos aspectos e estereótipos que identificamos, em consonância com a bibliografia, como reprodutores de racismo. Dentre esses aspectos destacamos: uma abordagem que produz uma naturalização da escravidão, onde “escravo” aparece substantivado como uma característica inerente ao indivíduo e não como um adjetivo (escravizado), que dessa maneira denotaria uma posição estrutural e historicizada, fruto de uma relação de poder e dominação; tratamentos discursivos que promovem uma legitimação do sistema escravista através de discursos de “repartição racial de culpa”, deslocando para a vítima parte da responsabilidade pela existência e manutenção desse sistema de opressão; além de estereótipos negativos que associam agentes históricos negros a violência, crimes e outros aspectos considerados abjetos.

Identificada e analisada tal abordagem no material didático em questão, procuramos examinar os efeitos psicossociais negativos que a mesma pode produzir nos estudantes negros. Dentre tais efeitos destacamos adoecimentos psíquicos de variadas ordens, baixa auto-estima, auto-rejeição e fragmentação do processo de construção da identidade, entre outros.

Por fim argumentamos que tal tratamento histórico acerca da população negra, do período escravista e do racismo em geral constitui-se como um mecanismo de exclusão, ferindo o direito à diferença e a promoção da cidadania para todos e todas, pressupostos de uma educação democrática.

Gostaríamos de apontar que é possível utilizar de forma crítica o material didático transformando-o em um meio de promover conscientização acerca do tema, onde o erro pode inclusive servir de condutor para que se trabalhem outras possibilidades de abordagem. Para tal, é necessário entretanto um trato pedagógico que é muito dificultado pela modalidade de ensino remoto. Por outro lado, é preciso encarar também tais equívocos no material didático como questões públicas, uma vez que ferem as diretrizes curriculares de educação para as relações étnico-raciais e promovem mecanismos de exclusão no processo de ensino-aprendizagem. Assim, um material que foi produzido a partir de uma justificativa de inclusão (entendendo que a maioria dos alunos não teria condições de estudar num contexto virtual), se apresenta como excludente e anti-democrático desde a falta de transparência em sua confecção, até os conteúdos abordados.

Referências

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ANDRADE, I. P. Construindo a auto-estima da criança negra.. In: MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 117 -124

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na**

educação básica. 2004. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-dapublicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkKw1/document/id/488171 Acesso em 20 ago. 2020.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Lisboa: Difel, Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

DUMONT, L. **Homo hierarchicus: o sistema de castas e suas implicações.** São Paulo: EDUSP, 1992.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, F. **A Integração do negro na sociedade de classes: o legado da raça branca.** São Paulo: Ática, 1978, vol. I.

FREIRE, G. **Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** São Paulo: Global, 2006.

GOMES, F. S. **Mocambos e Quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil.** São Paulo: Ed. Claro Enigma, 2015

GOMES, N. L. **Educação, raça e gênero: Relações imersas na alteridade.** Cadernos Pagu (6-7) 1996: pp.67-82. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=51071> Acesso em 20 ago. 2020.

_____. Educação e relações raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 143-154..

LÉVI-STRAUSS, C. **Raça e História.** Lisboa: Presença, 1973

LIMA, H. P. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, 2005 p.101 a 116

MOURA, G. Direito à diferença. In: MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 69-82..

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, 2005. **PET (Plano de Estudos Tutorados) 2 – História.** Sem autoria. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1k-MJnTwzOTsBlvLMXmbtI76POegXxWXu/view>. Acessado em 20 ago. 2020.

SANTOS, H. **Discriminação racial no Brasil, s/d** Disponível em: https://esmec.tjce.jus.br/wp-content/uploads/2008/10/discriminacao_racial_no_brasil.pdf Acesso em: 10 ago. 2020.

SCHWARCZ, L. M. **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil de 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX: o contexto brasileiro. In: SCHWARCZ, L. M. e QUEIROZ, R. S. (orgs.). **Raça e diversidade.** São Paulo: EDUSP/Estação Ciência, p. 146 -185, 1996

SILVA, A. C. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 21-38.