

**ANGELA MARIA ALVES**

**A INSERÇÃO DA TEMÁTICA RACIAL NAS SÉRIES INICIAIS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DA REDE  
PÚBLICA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
CAMPO GRANDE - MS  
2007**

**ANGELA MARIA ALVES**

**A INSERÇÃO DA TEMÁTICA RACIAL NAS SÉRIES INICIAIS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DA REDE  
PÚBLICA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Área de Concentração :** Educação

**Orientador:** Prof. Dr. José Licínio Backes

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**



**A INSERÇÃO DA TEMÁTICA RACIAL NAS SÉRIES INICIAIS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DA REDE  
PÚBLICA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE**

**ANGELA MARIA ALVES**

**BANCA EXAMINADORA:**

Ana Canen  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> .

Ruth Pavan  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> .

José Licínio Backes (Orientador)  
Prof. Dr.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a minha família, meu porto seguro, especialmente ao meu pai, exemplo de vida, força e luta sempre.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, que me deu forças para trilhar estes caminhos, nem sempre fáceis.

A minha família, pai, mãe, irmãos, irmãs, cunhadas, cunhado, sobrinhos que souberam entender as muitas vezes que tive que deixá-los de lado e também pelas muitas que me tiraram do trabalho.

Aos amigos, pela força e incentivo.

Aos educadores que participaram da pesquisa, pela disponibilidade e carinho com que me atenderam.

Aos educadores do mestrado, pelo esforço e pelo trabalho.

E muito especialmente ao meu orientador, Prof. Dr. José Licínio Backes, pela orientação, apoio e incentivo sempre, e principalmente pela confiança depositada e o empenho sem o qual, este trabalho não teria sido concluído.

## **TEIMOSA PRESENÇA**

Eu continuo acreditando na luta.  
Não abro mão do meu falar onde quero.  
Não me calo ao insulto de ninguém.  
Eu sou um ser, uma pessoa como todos.  
Não sou um bicho, um caso raro,  
ou coisa estranha.  
Sou a resposta, a controvérsia, a dedução.  
A porta aberta onde entram discussões.  
Sou a serpente venenosa: bote - pronto.  
Eu sou o chute na canela do safado.  
Eu sou um negro pelas ruas do país.

LePê Correia

## RESUMO

“A inserção da temática racial nas séries iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Pública Municipal de Campo Grande”, trabalho inserido no Programa de Pós - Graduação Mestrado em Educação – Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa 03 – Diversidade Cultural e Educação Indígena, visa a compreender a atuação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública do Município de Campo Grande, quanto a sua postura frente à diversidade étnico-racial, identificando se os conteúdos trabalhados pelos educadores possibilitam a inserção da temática racial no trabalho em sala de aula e de que forma esta é trabalhada. Para tanto, foram entrevistados educadores que atuam nas séries iniciais do Ensino fundamental. Iniciou-se a discussão pela história/trajetória do povo negro, as bases que tem conduzido as relações raciais no Brasil e os equívocos que permeiam a formação das identidades raciais e culturais. A seguir, refletiu-se sobre a educação e as relações raciais, bem como a difícil relação entre a escola e a diferença negra e o contexto de produção da identidade e diferença. Pode-se perceber que os educadores pesquisados, apesar de admitirem a existência do racismo e perceberem diversas manifestações em seu cotidiano escolar, demonstraram grande desconhecimento das consequências disto para os alunos. São poucas as estratégias utilizadas para combater atitudes preconceituosas e racistas no ambiente escolar, as intervenções são elementares sem uma preocupação efetiva de qualificação. Também se observa uma falta de apoio pedagógico aos educadores por parte dos gestores públicos.

**PALAVRAS CHAVE:** Relações raciais – Diferença Negra – Identidade – Cultura

## ABSTRACT

“ A inserção da temática racial nas séries iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Pública Municipal de Campo Grande” research insert in the Programa de Pós – Graduação Mestrado em Educação – Área de Concentração: Educação Escolar e Formação de Professores Linha de Pesquisa 03 – Diversidade Cultural e Educação Indígena aim to understand the teacher’s work in the initials grade of school in a Municipal Public School in Campo Grande township with relationship of his attitude towards the diversidade étnico racial, To identify if the contents dealed for the teachers to enable the insertion of the racial question in the effective work in classroom and the form that it is worked . For instance were interviewed teachers who worked in the initials grade of school. First I will discuss the black people’s history to aim to show that what conduct the racial relationship in Brazil and the wrongs which enclose the formation of the racial and cultural identities. Then we made a thought about Education and racial relationship, the difficult relationship between the school and the black difference and the contest of the identity and difference production. I could notice that the teachers researched in spite of to concede the existence of racism and its effects in school’s place, cannot recognize the consequences for the pupils. There are few ways to combat the racism in the school, the actions are made without a special care. The absence of support from the public rulers for the teachers is one of the principal problem to insert the question.

**KEY- WORDS:** racial relationship – black difference – Identity - Culture



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO I - 1 HISTÓRIA E RESISTÊNCIA NEGRA</b> .....	23
1.1 Uma forma diferente de contar a história .....	23
1.2 SANKOFA (“Voltando às raízes para construir sobre elas o desenvolvimento, o progresso e a prosperidade em todos os aspectos da realização humana”) .....	31
1.3 Quilombos e Resistência Negra.....	35
<b>CAPÍTULO II – 2 UMA REFLEXÃO SOBRE EDUCAÇÃO E AS RELAÇÕES RACIAIS</b> .....	46
2.1 Educação para o Negro, uma luta histórica de resistência.....	46
2.2 A escola e a diferença negra .....	51
2.3 O contexto da produção da Identidade e Diferença .....	57
2.4 Uma nova perspectiva para a escola .....	64
<b>Capítulo III – 3 EDUCAR PARA AS RELAÇÕES RACIAIS: UMA PERSPECTIVA POSSÍVEL?</b> .....	74
3.1 Caracterizando a escola.....	74
3.2 Caracterizando os educadores entrevistados.....	82
3.3 Categorizando as informações .....	86
3.3.1 A existência do racismo X dificuldade em se definir racialmente.....	86
3.3.2 Formas negativas de construir a identidade negra: a questão dos apelidos .....	95
3.3.3 Leis que favorecem a discussão racial: (um conhecimento incipiente):.....	108
3.3.4 O (não)lugar da temática racial na atividade docente .....	114

3.3.5 Atribuindo a culpa da discriminação ao próprio sujeito discriminado .....	121
3.3.6 A postura dos Educadores.....	127
3.3.7 O (não) lugar da questão racial na formação de professores .....	135
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	140
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	154

## INTRODUÇÃO

Acredito que uma boa maneira de introduzir esta dissertação é descrever como esta foi se construindo. Uma construção que passa pela minha trajetória de vida, minha atuação profissional e pela minha formação acadêmica.

Na minha vida pessoal, a temática racial é parte integrante desde criança, pois, como primeira de oito filhos de uma família negra e pobre, desde muito cedo tive consciência da minha negritude pelos meus pais. A construção de bases sólidas de carinho, auto-estima e identidade positiva, vinda de um casal de pessoas simples de origem pobre, meu pai, marceneiro, que frequentou a escola pouquíssimo tempo, porém de uma inteligência e competência para a vida fora do comum. Minha mãe, que perdeu a mãe muito cedo, terminou na época o que chamavam de 4º ano primário e não teve mais condições de estudar, foi trabalhar de doméstica em casas de família e aos dezessete anos se casou e passou a ser dona de casa e após um ano mãe. Sempre considerei um grande privilégio ter tido o acompanhamento e os cuidados de minha mãe presentes durante toda a minha infância. Ela acompanhava a nossa vida escolar e a nossa formação com bastante atenção, pois o estudo sempre foi muito valorizado, tanto por ela quanto pelo meu pai. Sempre que podiam nos

compravam livros, enciclopédias para que pudéssemos fazer os nossos trabalhos e também demonstraram muito interesse pelo saber. Eles souberam construir conosco e em nós uma consciência muito grande de pertinência e orgulho racial. Através do carinho e da valorização pessoal, do cuidado, nunca nos sentimos inferiores, ou menos que os outros, muito pelo contrário, sempre nos achamos os melhores, os mais amados e os mais felizes, e por vezes até hoje eles ainda nos passam esta sensação. Outro dia ao rever uma antiga foto, uma daquelas fotos que se tirava na escola, achei que ela traduz exatamente este sentimento de orgulho e de felicidade que permeou a minha infância. A foto me reportou a momentos felizes, ri muito ao observar o casaco com os cotovelos furados e a mão cheia de anéis de papel nos dedos, mas a expressão de felicidade e altivez que eu demonstrava dizia tudo, na época me lembro que ‘minha mãe me deu a maior bronca porque eu não tirei os anéis de papel’, eu nem liguei, pois, os achei tão lindos.

Penso que esta formação influenciou de forma significativa a minha consciência de pertencimento racial e foi um dos motivos pelo qual a temática racial já tinha um importante papel na minha vida profissional, como educadora, mesmo antes de ser inserida oficialmente na minha vida profissional no ano de 1999, época do meu ingresso na Secretaria de Estado de Educação, quando recebi o convite para fazer parte da Equipe de Combate ao Racismo, ora denominada Gestão de Processos em Educação para a Igualdade Racial, vinculada à Coordenadoria de Políticas Específicas em Educação<sup>1</sup>, oportunidade na qual iniciei um trabalho direcionado à questão racial e à formação de professores.

<sup>1</sup> Criada por meio do decreto nº 9607 de 24/08/1999 a Diretoria de Políticas Específicas em Educação, hoje denominada Coordenadoria de Políticas Específicas em Educação, que foi redimensionada pelo Decreto nº 10.2000 de 04/01/2001. Esta Coordenadoria foi criada com o intuito de viabilizar a inclusão de populações historicamente excluídas ou atendidas de forma ineficiente ou insuficiente.

Este trabalho me proporcionou a oportunidade de conhecer a educação do estado de Mato Grosso do Sul sob uma outra ótica, isto é, para além da visão da sala de aula. Pude conhecer profissionais da educação de diversos municípios, com realidades diversas, o que, enriqueceu consideravelmente a minha atuação profissional. O desafio de implementar uma política de Educação para a Igualdade Racial, trabalhando na perspectiva de educar para as relações raciais, foi uma fonte inesgotável de crescimento, pois não tínhamos muitas referências, a respeito de experiências concretas de trabalho institucional, por sermos no Brasil a única Secretaria de Estado a possuir tal estrutura formal de trabalho. Este trabalho de acompanhamento e subsídio pedagógico para os professores nos possibilitou oportunidades ímpares de crescimento intelectual e trocas de experiência.

O trabalho de implementação da política, bem como de divulgação e cumprimento da lei nº 10.639/03, foi apenas iniciado, pois, apesar do volume imenso de trabalho realizado e do investimento do Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade – SECAD, ainda falta muito para se alcançar um patamar aceitável de inserção, discussão e formação de educadores e educadoras no que confere a questão racial.

---

Vinculada a esta Coordenadoria, foi criada em março de 2000 a Equipe de Combate ao racismo, até o início do ano de 2007, denominada Gestão de Processos em Educação para a Igualdade Racial, que tem como principal objetivo a elaboração e implementação de uma proposta político - pedagógica de combate ao racismo para a Rede Estadual de Ensino, que contribua para o conhecimento e a valorização da diversidade étnica e cultural, bem como para a superação das desigualdades raciais.

Cabe ainda à Gestão o acompanhamento sistemático das escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombos, o fornecimento de subsídios para o trabalho pedagógico dos educadores no que tange a esta questão, buscando a uma necessária reflexão sobre o verdadeiro papel cumprido pela escola, direta e indiretamente no que se refere à questão da diversidade, mais especificamente a diversidade racial do negro, atuando principalmente, com a formação dos educadores, discutindo a influência desta no processo educativo e a sua relevância. Outro fator importante também é a valorização da diversidade como elemento enriquecedor do trabalho pedagógico, passando pela discussão das influências causadas pela postura ou falta de postura do educador.

Esta trajetória na Secretaria de Educação, trabalhando com a formação de educadores e educadoras, foi de fundamental importância para a realização deste trabalho e as referências a esta experiência serão incluídas nesta dissertação, toda vez que essas contribuirão para a compreensão da temática.

A experiência de trabalho em sala de aula nas séries iniciais e como já mencionado em escolas de periferia, bem como a atuação, durante aproximadamente dois anos, na Educação Especial, período em que atuei como técnica pedagógica em contato direto com as escolas, mais especificamente com os problemas da escola, problemas de inclusão dos alunos, também contribuiu para a definição do objeto de pesquisa desta dissertação. Eram-nos apresentados alunos com diversos tipos de problema. A queixa mais freqüente nas diversas escolas era a de que o aluno “não tem interesse”. Deparávamos-nos com problemas diversos de ensino e de aprendizagem, porém o mais interessante era que o que menos se via neste trabalho, que deveria ser voltado para alunos portadores de necessidades especiais, ou alunos com algum tipo de deficiência, fosse física ou mental, eram alunos com essas características. Durante todo o tempo em que atuei nas diversas escolas, encontrei apenas dois ou três alunos que realmente poderiam ser considerados portadores de necessidades especiais, os demais eram alunos que tinham problemas diversos que a escola não sabia, ou não queria resolver.

Esta experiência deu início a minha trajetória de trabalho com a diferença, ou com a forma como a escola lida com a diferença. Conceitos como preconceito, discriminação, inclusão e exclusão passaram a fazer parte do meu dia-a-dia de trabalho, o que facilitou a inserção na Gestão de Processos em Educação para a Igualdade Racial. Outro fator preponderante foi a experiência no trabalho com professores, pois eu já atuava com capacitação, preparação de subsídios e orientações pedagógicas.

Cabe aqui também, além das considerações já colocadas, um outro fator de extrema relevância, que é o meu posicionamento frente à questão racial. Considero fundamental para esta discussão explicitar o lugar de onde eu falo e como me posiciono frente a estas questões. Pois, em se falando da questão racial, não se pode deixar de considerar o lugar de onde o sujeito fala, ou quem é este sujeito.

Existe uma sensível diferença, exclusões e racismos a parte, em uma pessoa falando a partir da sua vivência/experiência pessoal, de algo sentido, vivenciado, além de estudado. Utilizo como referência nesta fala Hall (2003b) quando coloca da sua identidade diaspórica e de como a sua formação racial/cultural foi importante para o seu desenvolvimento pessoal e intelectual: “Aprendi, em primeiro lugar, que a cultura era algo profundamente subjetivo e pessoal, e ao mesmo tempo, uma estrutura em que a gente vive”. (2003, p.413)

E é também (2003b) que nos fala, em relação ao feminismo, algo que pode perfeitamente se adequar aqui a questão racial: “Viver a política é diferente de ser abstratamente em favor dela”, (p.430).

Digo aqui, então, ser negra, carregar a negritude “na pele e na cara” é bem diferente de ser simpático, favorável ou até mesmo militante contra o racismo e o preconceito. Podemos dizer que estes últimos falam de um lugar mais “confortável”, e que por assim ser, podem não considerar importantes algumas dimensões, que para nós, sujeitos negros, são fundamentais.

Quero aqui então colocar-me diante deste trabalho como uma educadora/pesquisadora negra. Assim, a escolha deste tema para pesquisa se deve a constatação da necessidade de discussão, e a importância de buscar dados e informações que

subsidiem e incrementem o trabalho efetivo na busca de conhecimento, de valorização e de afirmação das diferenças em seus diversos enfoques, o que implica em uma desconstrução para uma possível construção de novas formas de ver, ser e fazer que poderão ser construídas com a colaboração de estudos, discussões e reflexões.

O caráter de denúncia que pode ser percebido no relato de situações de racismo ocorridas na escola e que não pode estar distante desta discussão assume um aspecto ainda mais grave quando se fala de “dentro”, uma fala de alguém que “sente na pele”, que sofre cotidianamente as conseqüências deste racismo, que sendo assim se transforma em algo bem presente e real e não apenas uma questão distante menor.

Posso, com isto, afirmar que tiveram papel decisivo na escolha do meu objeto de discussão no mestrado e principalmente na opção pelo Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, na linha de pesquisa três, denominada Diversidade Cultural e Educação Indígena, linha que estuda a diversidade cultural, fatores como minha trajetória de vida, a paixão pela educação e o envolvimento/pertencimento com a questão racial que é parte integrante do meu trabalho como técnica pedagógica na Secretaria de Estado de Educação, na Gestão de Processos em Educação para a Igualdade Racial.

Todas estas questões somadas a um trabalho específico com a formação de professores buscando subsidiar o seu trabalho de forma que ele possa identificar e combater de forma efetiva o racismo, o preconceito e a discriminação no ambiente escolar me conduziram a importantes indagações sobre as quais pretendo refletir por meio desta pesquisa, que tem por título: “ A inserção da temática racial nas séries iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Pública Municipal de Campo Grande” e tem como objetivo geral: Compreender a postura de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola



da Rede Pública do Município de Campo Grande frente à diversidade étnico-racial. Para dar conta deste objetivo, estabeleci como objetivos específicos:

- Identificar se os conteúdos trabalhados pelos educadores possibilitam a inserção da temática racial no trabalho efetivo em sala de aula.
- Observar as formas de inserção da temática racial no trabalho efetivo de sala de aula nas escolas da rede pública no município de Campo Grande.
- Identificar a postura do educador frente à diversidade em geral e a diversidade étnico-racial
- Identificar os tipos de intervenção e/ou metodologia do educador frente à temática da diversidade étnico-racial.
- Identificar as principais dificuldades encontradas pelos educadores para trabalhar a temática racial;

Foram vários os autores utilizados nesta dissertação para compreender o objeto de investigação, dos quais ressalto: Munanga (2001, 1999), Bento (2002, 2003), Cavalleiro (2003), Silva (2005), Romão (2002, 2005), Gomes (2001b), Bhabha (2005), Skliar (2003), Hall (2003a, 2003b) e outros com contribuição significativa na temática.

Optei pelas discussões desenvolvidas dentro da perspectiva dos Estudos Culturais, pois configuram-se a meu ver como um espaço extremamente adequado para o desenvolvimento deste estudo e pesquisa, pois tratam da articulação, relação entre identidade, cultura, sociedade e a forma como estas se relacionam, se completam e transformam, sendo assim um espaço privilegiado de estudo, crítica e intervenção política, plenamente identificado a uma linha comprometida com o questionamento das relações raciais.

Outro ponto a favor desta opção pelos estudos culturais é a vastidão de categorias que este campo teórico abrange e o grande número de possibilidades que ainda pode abranger. O que faz com que ele não se situe como uma disciplina tradicional, mas como um campo de saber multidisciplinar.

Como nos dizem Nelson, Treichler & Laurence “os Estudos Culturais se aproveitam de todos os campos que forem necessários para produzir o conhecimento exigido por um projeto particular”, (1995, p.09). Isto justifica o que o torna tão adequado para a discussão da temática racial. Além disso, os Estudos Culturais tem uma flexibilidade na metodologia que possibilita orientar a prática a partir das necessidades oferecidas pelo contexto. “A escolha de práticas de pesquisa depende das questões que são feitas e as questões dependem de seu contexto”. (NELSON, TREICHLER & LAURENCE, 1995, p. 09). No meu caso um contexto de relações raciais.

A abertura quanto à questão de método não significa que ele não seja necessário e sim que nos estudos culturais ele é menos fechado, mais elaborado no próprio desenvolvimento da pesquisa, tornando-se mais adequado e contextualizado.

Como nos diz Hall, “os Estudos Culturais não são e nunca foram uma única coisa, mas sim um empreendimento diversificado e freqüentemente controverso que abrange posições e estratégias diferentes em contextos específicos”. (apud NELSON; TREICHLER; GROSSBER, 1995, p.11)

Não fossem todas essas justificativas, bastaria então a afirmação de que a questão central dos Estudos Culturais são as desigualdades e as diferenças e a sua longa história de compromisso com populações sem poder para respaldar com propriedade esta opção.

A opção por educadores de uma escola da Rede Municipal se deve ao fato de eu ter uma forte vinculação com a Rede Estadual de Educação. Isto poderia dificultar minha pesquisa, pois dificilmente os educadores me veriam como pesquisadora e sim como uma técnica da Secretaria, uma possível avaliadora de seu trabalho. Além disso, até o momento não foi feita nenhuma pesquisa em nível de mestrado com escolas municipais que envolvam esta temática. O trabalho com a Rede Municipal se apresentava como um espaço desconhecido, abrindo assim inúmeras possibilidades para a minha pesquisa, o que porém não impede, como já destacado anteriormente, que eu faça referências a minha experiência na Rede Estadual.

A escolha dos educadores de uma determinada escola passa pela necessidade de se confrontar com uma realidade que pudesse espelhar um pouco o que os dados estatísticos, que serão posteriormente citados, nos relatam sobre o Brasil e a educação brasileira. Vivemos em um país que tem oficialmente declarado aproximadamente 50% de sua população composta de negros, o que também não é muito diferente no estado de Mato Grosso do Sul. Portanto, foi escolhida uma escola, que por estar localizada próxima à Comunidade Negra de São Benedito<sup>2</sup>, recebe muitos alunos negros oriundos desta comunidade, sem, no entanto, estar especialmente caracterizada, como a escola que se localiza dentro da comunidade.

A comunidade, como relatado neste trabalho, conta com uma escola, que não foi objeto da minha pesquisa, primeiro por ser da Rede Estadual, motivo já explicitado

---

<sup>2</sup> A Comunidade Negra de São Benedito, também conhecida como Tia Eva, se localiza a aproximadamente 15 km do centro de Campo Grande, contando com mais ou menos 60 casas, onde residem em sua maioria descendente de Eva Maria de Jesus, mais conhecida como Tia Eva.

Ex escrava, veio em comitiva do interior de Goiás, sendo uma das primeiras a chegar à atual cidade de Campo Grande. Em 1910 em pagamento de uma promessa feita a São Benedito, santo de sua devoção, por haver se curado de uma ferida na perna, constrói uma capela e conclui a igreja em 1912. Esta igreja foi demolida e substituída por uma de alvenaria em 1919, sendo a mais antiga da cidade, hoje abriga o corpo de Tia Eva.

Atualmente a associação de moradores, Associação Beneficente dos Descendentes de Tia Eva, criada em 1996 tem viabilizado inúmeras melhorias na comunidade. No que se refere à educação a comunidade conta com uma escola estadual e um Centro de Educação Infantil.

anteriormente, e também por ter características específicas, devido a sua estrutura diferenciada e localização dentro de uma comunidade negra, que difere de outras escolas e que possivelmente poderão ser objeto de pesquisa em outros trabalhos.

A escolha das séries iniciais do Ensino Fundamental se deu principalmente por considerar uma fase primordial na formação da identidade das crianças, sendo assim, de extrema importância o trabalho que discute as relações raciais.

Escolhi um professor de cada série, por entender que desta forma será possível ter uma visão de conjunto das séries iniciais em relação à temática racial. Por isso entrevistei também os professores que atuam nestas séries com atividades específicas, bem como a supervisora e a orientadora pedagógica.

Foram assim realizadas entrevistas com 08 educadoras, sendo as mesmas de 1ª, 3ª e 4ª séries, as professoras da sala de informática, Educação Física e Educação Artística, que também atuam nestas séries, a supervisora e a orientadora pedagógica que trabalham diretamente com os professores e professoras, alunos e alunas da escola no assessoramento pedagógico. A ausência da 2ª série se deve ao fato das professoras da referida série se recusarem a conceder as entrevistas. Porém, considero que esta lacuna foi preenchida pelo fato das professoras entrevistadas serem professoras em outras escolas e terem também experiência na referida série.

A entrevista foi dividida em 4 partes. A primeira, conhecendo o sujeito, indagava sobre dados pessoais e culturais dos educadores, dando ênfase ao pertencimento racial, passando também pela formação acadêmica. A segunda parte referiu-se a aspectos didáticos, planejamento, escolha de conteúdos e materiais de apoio utilizados. A terceira parte, racismo preconceito e discriminação e suas manifestações, abordou a existência ou não do racismo,

suas formas de manifestação e se o mesmo é percebido ou não no ambiente escolar. A quarta parte, postura pedagógica e questão racial, tratou das influências e formas de inserção da temática racial na sala de aula.

Além das entrevistas, também foram analisados, em conformidade com a pesquisa qualitativa, os documentos escolares que orientam o trabalho escolar, sendo esses a Proposta Pedagógica da Escola e o Regimento Escolar, bem como a observação das relações no espaço escolar.

A dissertação está organizada da seguinte forma:

No primeiro capítulo, HISTÓRIA E RESISTÊNCIA NEGRA, discutirei a história do povo negro, sua trajetória e as bases que tem conduzido as relações raciais no Brasil e os equívocos que permeiam a formação das identidades raciais e culturais de pessoas negras e não negras. Uma história/trajetória que tem profundos laços e raízes no Continente Africano e a sua constante desvalorização e tratamento inadequado, que tem trazido sérias distorções e prejuízos a cultura dos diversos povos que compõem a formação da sociedade brasileira, e principalmente o povo negro. Defenderemos que a discussão da história da população negra no Brasil é um tema de fundamental relevância na busca de um melhor entendimento da configuração cultural do Brasil e a questão racial negra. Não se pode procurar entender as relações raciais no Brasil sem recorrer à história, porém com um olhar diferenciado. Sob o viés da resistência, no sentido de buscar entender alguns mecanismos, como a construção do racismo, a visão estereotipada do negro, a naturalização do racismo e justificativas para o mesmo e a exclusão do negro em alguns espaços ditos “privilegiados” da sociedade.

O segundo capítulo, UMA REFLEXÃO SOBRE EDUCAÇÃO E AS RELAÇÕES RACIAIS, versará a respeito do papel da educação na discussão sobre as relações raciais,

traçando uma trajetória histórica da educação de negros e para negros no Brasil e as relações raciais no cotidiano escolar. Passando pela discussão da Educação para o Negro, uma luta histórica de resistência, discutindo sobre a difícil relação entre a escola e a diferença negra e o contexto de produção da identidade e diferença.

No terceiro capítulo, EDUCAR PARA AS RELAÇÕES RACIAIS: UMA PERSPECTIVA POSSÍVEL?, serão apresentadas as informações obtidas durante o trabalho de campo, fazendo uma contextualização do espaço e dos sujeitos pesquisados descrevendo as informações obtidas nos documentos, entrevistas e observações, bem como as leituras destas informações em conformidade com o campo teórico construído. Essas informações foram categorizadas da seguinte forma: 1. A existência do racismo X dificuldade em se definir racialmente; 2. Formas negativas de construir a identidade negra: a questão dos apelidos; 3. Leis que favorecem a discussão racial: (um conhecimento incipiente); 4. O (não)lugar da temática racial na atividade docente; 5. Atribuindo a culpa da discriminação ao próprio sujeito discriminado; 6. A postura dos Educadores; 7. O (não) lugar da questão racial na formação de professores.

Nas considerações finais, são pontuados alguns desafios e reflexões necessárias à educação para as relações raciais. A partir das informações e principais problemas apontados, serão sinalizadas algumas possibilidades no trabalho pedagógico de inserção da temática racial nas séries iniciais.

Destaco que este trabalho contribuiu para o enriquecimento das minhas reflexões e estudos no que se refere à questão racial e a sua inserção, bem como para acentuar a minha percepção acerca da forma como a escola tem atuado. Espero que os diversos possíveis leitores também percebam esta contribuição.

## CAPÍTULO I - HISTÓRIA E RESISTÊNCIA NEGRA

### 1.1 – UMA FORMA DIFERENTE DE CONTAR A HISTÓRIA

A idéia de que somos uma “democracia racial” é a base que tem conduzido as relações raciais<sup>3</sup> no Brasil e permeado de sérios equívocos a formação das identidades raciais e culturais dos diversos grupos sociais, de diferentes origens que compõem a população brasileira. Dentre estes personagens diversos podemos dar especial destaque à população negra, tema desta dissertação, pois graves distorções são causadas por esta idéia de convivência pacífica, harmônica e talvez a mais problemática a idéia de igualdade confundida com mesmidade que, “[...] produz pressões e expulsões, gera promessas ilusórias de equidade e se fixa, somente, ao conjunto de direitos formais administrativos legais, negligenciando assim a autonomia, a irredutibilidade, a experiência e o acontecimento das diferenças”. (SKLIAR, 2003, p.109).

Na busca desta igualdade impossível se cometeram as maiores atrocidades, nesta busca se mascaram e/ou ignoram identidades culturais.

---

<sup>3</sup>A utilização do termo relações raciais esta respaldada em Carone e Bento (2002), que discute a importância de se trabalhar o racismo como um problema não apenas de negros, mas, de negros e não negros, um problema de relações raciais.

No caso da população negra, sua identidade étnico-racial/cultural vem sendo historicamente construída sob a base de omissões, equívocos e inverdades, que de tanto serem veiculadas acabam por serem consideradas como verdadeiras. A história/trajetória da população negra brasileira, com profundos laços e raízes no Continente Africano tem sido bastante desvalorizada e tratada de forma inadequada.

Este tratamento tem trazido sérias distorções e prejuízos à cultura dos diversos povos que compõem a formação da sociedade brasileira e principalmente o povo negro.

Essa idéia fica mais bem explicitada se tomarmos como exemplo o espaço ocupado pelo estudo do continente africano ou África<sup>4</sup> nos currículos escolares, desde a educação básica ao Ensino Superior, o que podemos observar é que enquanto grande parte do tempo é utilizado para o estudo do Continente Europeu e outros, o Continente Africano é quase que esquecido e/ou às vezes mencionado de forma fracionada, como quando se estuda as grandes civilizações e se coloca o Egito como se não pertencesse ao continente africano, ou como ouvi em uma capacitação de professores de uma pessoa formada em Geografia: “Mas, o Egito é de uma outra região”.

Segundo Larkin: “As comunidades de origem africana das Américas, sobretudo na América Latina, sofrem até hoje a falta de referência histórica que lhes permita construir uma auto-imagem digna de respeito e auto-estima”.(1996, p.19).

Podemos assim inferir que a discussão da história da população negra no Brasil é um tema de fundamental relevância na busca de um melhor entendimento da configuração cultural do Brasil e a questão racial negra.

---

<sup>4</sup> Equívocos provocados pelo uso do termo África, no singular, levam a uma visão reducionista. Não passam a idéia de que a África é um grande continente, composto por muitos países, com diferentes povos e culturas. O que geralmente fica é a imagem de uma África selvagem e miserável, exportadora de escravos.



Porém, essa história tem que ser encarada sob um outro ponto de vista, um olhar diferente do olhar do colonizador. Neste capítulo, pretendo justamente fazer esta incursão, discutindo a trajetória do negro no Brasil sob o viés da resistência<sup>5</sup>. Um aspecto até então pouco abordado. Pretendo apresentar um olhar sobre a história da escravização da população negra no Brasil e a postura do negro frente a este processo considerando um aspecto diferente do colonizador<sup>6</sup>. Procurarei mostrar principalmente os processos de exclusão aos quais os negros foram submetidos<sup>7</sup>.

O entendimento das origens do racismo, o processo de construção das relações raciais no Brasil, as bases da formação do povo negro brasileiro são de fundamental importância para que possamos entender um pouco desta trajetória de quase 50% da população brasileira e também situar esta discussão no campo educacional. Levando-se em conta os processos históricos que impediram a população negra, ora ao acesso, ora a permanência e, por vezes o acesso e a permanência ao mesmo tempo. E também o quanto a questão racial, ou seja, o racismo, que ficará bastante evidente ao traçarmos a trajetória histórica, tem influência nesta trajetória.

---

<sup>5</sup> Entende-se aqui resistência como as diversas formas encontradas pelos negros de fugir da escravidão e seus horrores. As diversas maneiras que eles criaram para se opor ao regime escravista.

<sup>6</sup> Segundo Skliar (2003), o discurso do colonizador tem como objetivo mais evidente a instauração de um sistema de domínio e a sua perpetuação. (p.110). Para Bhabha (2003) o objetivo do discurso colonial “ é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução.” (2005, p.111)

<sup>7</sup> Bento, Silveira e Chinalli nos relatam “Segundo o IBGE, PNAD 2003, os negros (pretos e pardos) representam 47,3% da população brasileira. Os brancos somam 52,1% e os amarelos e indígenas, 0,6%. A situação persistente de iniquidade alimenta a construção de vulnerabilidades e de acúmulo de desvantagens que mantém os negros (pretos e pardos) em situação de pobreza crônica, com banalização das desigualdades e da invisibilidade em relação às políticas públicas. A proporção de pessoas negras vivendo abaixo da linha da pobreza, em relação às pessoas brancas, passou de menos do que o dobro no começo da década de 90 para mais do que o dobro na segunda parte da década”. (2004, p.26)

O texto abordará as raízes históricas do racismo e as formas que ele assumiu no Brasil, tal como o chama Martiniano José da Silva (1985) “racismo a brasileira”, que assume formas dissimuladas, hipócritas e que nem por isso deixa de ter efeitos significativos para a população brasileira como um todo e de maneira ainda mais forte para a população negra.

Estudar a história da população negra no Brasil é de extrema importância para a compreensão das relações raciais no país e da própria sociedade brasileira, pois é impossível se pensar em entender o Brasil sem que se faça uma releitura de seu passado, sem que as diferentes culturas e povos que compõem a população brasileira possam ser igualmente ouvidos e conhecidos, citando aqui de modo especial os povos indígena e negro, que historicamente vem sendo as populações mais discriminadas e excluídas do processo econômico, social e cultural da nação brasileira.

O texto pretende buscar uma abordagem diferenciada que rompa com paradigmas pautados na tendência de excluir os povos não europeus das narrativas históricas, alimentando assim a idéia de que não existem fatos dignos de serem lembrados e, no entanto, são muitos os fatos da história do Brasil, no que se refere às populações indígena e negra que precisam de uma maior reflexão, ou mesmo de um olhar mais crítico, diferenciado.

Portanto, faz-se necessário, como nos dizem Gentili e Santos, que se produza [...] “uma nova leitura da nossa história, e da nossa sociedade ajudando a construção de uma nova interpretação do Brasil”, (2004, p.81), para que desta forma possamos reescrever a história oficial, ou pelo menos passar a vê-la com diferentes olhos sob diferentes pontos de vista, que não silenciem os conflitos existentes nas relações raciais no Brasil. Conflitos estes extremamente mascarados, camuflados pelo mito da democracia racial, fato que omite e assim

legítima e autoriza a crescente e violenta exclusão racial tão fácil de se perceber quando nos debruçamos sobre os números da pobreza no Brasil e fazemos um recorte racial.

Falar de história do Brasil geralmente tem sido falar de uma sucessão de fatos povoada de grandes e solitários heróis que impreterivelmente tem o mesmo perfil: ser do sexo masculino, de cor branca e com características culturais totalmente pautadas em moldes europeus. Esta história é então vista/mostrada de forma totalmente unilateral e preconceituosa, deixando insidiosamente de fora grande parte dos formadores da população do país, que são negros, índios, mestiços, etc. Portanto, no que diz respeito à população negra, temos também um universo povoado de estereótipos negativos intencionalmente construídos, fatos que foram distorcidos ou mostrados sob um único ponto de vista, o do colonizador, além de outros que foram simplesmente ignorados, pois não condiziam com a imagem do país que se desejava mostrar ou construir.

O estereótipo, conceito importante na discussão e entendimento da questão racial durante o desenvolvimento deste trabalho, é visto como principal estratégia discursiva do discurso colonial e como nos coloca Bhabha: “uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre ‘no lugar’, algo já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido”, (2005, p.105). Coloca ainda que esta ambivalência valida o estereótipo.

Os estereótipos negativos construídos ao longo dos tempos para justificarem a exclusão da população negra dos espaços ditos “privilegiados” da sociedade, foram construídos primeiro a partir da escravização e comercialização. Atualmente se perpetuam através do desemprego, falta de espaço social, entre outros. Os estereótipos foram sendo afirmados e reafirmados com o objetivo de se tornarem verdadeiros, mesmo que de forma implícita. No Brasil, dificilmente as pessoas assumem que são racistas, que são

preconceituosas, mesmo quando se deparam com situações em que isto se torna óbvio, ainda assim se tenta buscar justificativas, que acabam sempre por recorrer aos estereótipos.

A identidade cultural da população negra pautada nestes estereótipos, encontra na história um importante referencial na construção da identidade racial do povo brasileiro, na forma como a população negra se vê e também é vista, como o racismo foi sendo construído e como esta história é contada de uma única maneira, através do ponto de vista e atendendo aos interesses exclusivamente da cultura hegemônica, dos detentores do poder, que neste caso podemos dizer, os brancos.

A história tem sido utilizada como elemento de disseminação e perpetuação de conceitos equivocados, que, por conseguinte, como já citado, leva à construção de estereótipos negativos, conceitos e preconceitos, formando assim uma sociedade racista e conseqüentemente discriminadora, excludente.

Este fato se agrava consideravelmente quando nos referimos às populações negra e indígena, que podem ser consideradas no Brasil as populações mais excluídas e que vêm sofrendo até hoje as barbaridades e atrocidades cometidas contra eles. Estas populações trazem por herança anos de escravidão, exploração, preconceitos e exclusão, que ainda hoje se refletem nas possibilidades de inserção e ascensão social que são devidamente comprovados por dados estatísticos, conforme já discutido anteriormente.

Um fator também de extrema importância a se considerar é a forma como os fatos históricos, isto é, a história acontece. Ela é construída de forma coletiva. As ações não acontecem isoladamente, fazem parte de um conjunto, que provavelmente foi desenvolvido por um grupo de pessoas. Diferente da história pautada em heróis individuais e fatos isolados que acabam por transformar-se em uma seqüência de fatos quase fictícios, distantes da

realidade, que afasta a ação dos excluídos, acabando por produzir, e possivelmente de forma bem intencional, uma sociedade passiva, não participativa, sempre a espera de algum herói. Um ser que beira o sobrenatural, que é bastante diferente das pessoas comuns, e que só por isso pode fazer grandes coisas e resolver grandes problemas. Essa visão da história acaba por criar cidadãos que não se sentem, não se acham capazes de fazer sua própria história, de construir, lutar e buscar uma sociedade melhor, não se sentem construtores de sua própria história.

Os negros tiveram a sua cultura negada e a sua identidade aviltada de forma sistemática e efetiva pela ideologia do branqueamento<sup>8</sup>. É a base construtora das relações raciais no Brasil, que faz com que os negros busquem alcançar um ideal de brancura, estético, social e cultural, que os leva cada vez mais a se distanciar de suas origens, das possibilidades de auto-aceitação e de construção de um conceito positivo de si e dos seus semelhantes. Ao mesmo tempo, ela cria na população branca uma idéia de superioridade e de correção de si e dos seus semelhantes. Sendo assim, só poderão ser incluídos no grupo os que forem brancos, os que se adequam, ou buscam se adequar a estes padrões. Tomemos como exemplo esta fala tão comum no vocabulário nacional: “Ele é preto de alma branca”, afirmação que expressa que o que faz com que ele possa realmente ser bom é o fato de sua alma ser branca apesar de sua cor preta.

A população negra no Brasil constitui-se na maior população negra fora da África.

Os negros que foram escravizados e assim vieram para o Brasil tiveram uma participação

---

<sup>8</sup> Por ideologia do branqueamento entenda-se a supervalorização dos valores e características positivas da raça branca, colocando-os como ideal de correção e beleza, criando até mesmo mecanismos para a eliminação da raça negra, como a miscigenação imposta e o incentivo, inclusive com subsídios financeiros, da vinda de imigrantes brancos para contribuir no processo de branqueamento.

significativa na construção da sociedade brasileira em todos os aspectos, social, econômico e cultural. Sem sombra de dúvidas podemos dizer que ela foi determinante, ou seja, os negros com certeza são responsáveis diretos por grande parte da riqueza produzida no país.

Porém, a sociedade brasileira ainda numa visão extremamente racista, não os considera como autores da história deste país, seus feitos ainda são vistos como meras contribuições, que acabam sempre ficando no aspecto mais folclórico, como dança, capoeira e outros fatores que acabam por reforçar estereótipos e preconceitos que tanto têm prejudicado a população negra.

No intento de ressignificar esta situação cabe-nos então buscar uma nova forma de abordagem. Este trabalho propõe que isto seja feito com um olhar mais atento aos espaços de resistência que poderão nos mostrar a história do negro e da escravidão sob um prisma diferente, evidenciando outros referenciais que possam pautar as relações raciais no Brasil, determinando novos rumos para a educação das relações raciais.

Sendo assim, ver a história do Brasil e o negro neste contexto não eurocêntrico, distanciado da cultura hegemônica, acaba por configurar-se na busca de (re) estabelecer o diálogo. Rompendo com isto, o monólogo que sempre teve como referência uma única cultura, um único valor civilizatório.

## 1.2 -SANKOFA<sup>9</sup> (“VOLTANDO ÀS RAÍZES PARA CONSTRUIR SOBRE ELAS O DESENVOLVIMENTO, O PROGRESSO E A PROSPERIDADE EM TODOS OS ASPECTOS DA REALIZAÇÃO HUMANA”)

Nesta busca de uma nova abordagem começemos por considerar o fato de que o continente Africano como nos diz Larkin “sofreu o maior holocausto que o mundo já conheceu: o tráfico escravista do mercantilismo europeu. [...] Tráfico este que buscou a aniquilação da identidade dos descendentes de africanos e sua integração<sup>10</sup> ao modelo ocidental, supostamente universal”. (1996, p.19)

Podemos dizer, sem sombra de dúvida, que esta atividade escravista teve efeitos extremamente significativos para o continente africano, pois, foi responsável pela saída de milhares de pessoas, o que causou além de uma desestruturação política e econômica, também uma desestruturação cultural.

Observando o fim da escravidão numa visão mais conservadora, ou seja, da forma como nos foi ensinada na escola, a história que conhecemos, na qual os únicos responsáveis pelos grandes feitos são os heróis, teremos a princesa Isabel como a grande redentora dos negros. Aquela que se apiedou do grande sofrimento deles e independente da conjuntura cultural, política e econômica vigente, assinou uma lei que libertava todos os escravos.

---

<sup>9</sup> De acordo com Larkin (1996) “ Sankofa –ideograma que pertence a um conjunto de símbolos gráficos de origem akan, chamado adinkra. Cada ideograma, ou adinkra, tem um significado complexo, representado através de ditames ou fábulas que expressam conceitos filosóficos.” (p.20)

<sup>10</sup> O conceito de integração implica em se adequar ao meio para o qual é trazido. O meio não tem qualquer compromisso com isto. O que na educação significa que não é a escola que tem que mudar em função da cultura do aluno, mas é o aluno quem tem que se adequar.

Ao falarmos sobre o fim da escravidão formal do negro, ocorrida em 13 de maio de 1888, não podemos deixar de levar em consideração toda uma conjuntura. Na realidade não podemos deixar de traçar uma trajetória dentro deste processo de resistência.

Denominaremos o processo de escravização e tráfico dos negros e negras africanas de deslocamento violento de homens e mulheres do continente africano para várias partes do mundo colonizadas pelos europeus. Processo este que no Brasil durou cerca de 300 anos e teve como objetivo a constituição de mão de obra do colonizador português.

Porém não podemos desprezar o fato destas transações se configurarem em uma atividade altamente lucrativa tanto para os traficantes quanto para a Coroa Portuguesa. Como já citado anteriormente, a escravidão foi a base econômica do Brasil durante um longo período de tempo, ou seja, podemos situar o tráfico de negros como decorrência do processo de colonização portuguesa na segunda metade do século XV.

Com o intuito de manter a escravidão foram inúmeras as tentativas de desmobilização dos negros desde sua chegada ao Brasil, ou antes, mesmo quando do transporte da África até aqui. Os negros escravizados eram transportados de forma desumana, em grandes quantidades, em navios que eram chamados negreiros, cujo trecho do poema de Castro Alves<sup>11</sup> nos ajuda a descrever:

“Era um sonho dantesco... o tombadilho  
Que das luzernas avermelha o brilho.  
Em sangue a se banhar.  
Tinir de ferros... estalar de açoite...

<sup>11</sup> Um dos mais conhecidos poemas da literatura brasileira, O Navio Negreiro – Tragédia no Mar foi concluído pelo poeta em São Paulo, em 1868. Castro Alves nele se empenha em denunciar a miséria a que eram submetidos os africanos na cruel travessia oceânica, onde, em média, menos da metade dos escravos embarcados completavam a viagem com vida.



Legiões de homens negros como a noite,  
Horrendos a dançar...

Negras mulheres, suspendendo às tetas  
Magras crianças, cujas bocas pretas  
Rega o sangue das mães:  
Outras moças, mas nuas e espantadas,  
No turbilhão de espectros arrastadas,  
Em ânsia e mágoa vãs!”

As instalações destas embarcações não ofereciam qualquer condição de conforto ou higiene, o que associado aos perigos encontrados durante o trajeto, faziam com que grande parte da “carga” se perdesse, ou seja, morressem durante o transporte.

Ao desembarcarem em portos brasileiros, os negros escravizados eram comercializados em praça pública através de leilões. Porém, esta não era a única forma de comercialização dos negros, pois esses eram considerados como “coisa”, “mercadoria” e por vezes até moeda e, portanto, eram utilizados em várias transações comerciais.

A evidente desvalorização do negro como pessoa, sua desumanização, coisificação<sup>12</sup> foi utilizada como principal estratégia de manutenção do regime escravista. Eles eram literalmente arrancados de seu território, obrigados a realizar uma longa viagem para um país distante e desconhecido, onde, ao chegarem, eram também muito mal recebidos.

Negros oriundos de diferentes regiões do Continente africano eram colocados em uma mesma embarcação, pessoas que falavam diferentes línguas e que possuíam diferentes culturas, o que em si já poderia se configurar em uma grande dificuldade, um fator de desarticulação.

---

<sup>12</sup> Ver Bhabha (2005) – Estratégias de poder e dominação do sujeito. A coisificação, recurso utilizado como forma de manutenção de poder do discurso colonial, pelo qual os seres inferiorizados e coisificados só se aproximam do humano, a partir da sua relação com o colonizador e sua cultura.

Torna-se difícil para nós hoje imaginar tal nível de crueldade, e por conseqüência o sofrimento causado por ela. Pessoas que eram separadas de sua família, seu grupo de amigos, seu espaço físico, enfim, eram praticamente privados de sua identidade<sup>13</sup>. Como resposta a estas situações os negros não se portavam sempre de forma passiva, como colocado por alguns autores que chegam a dizer que os negros foram utilizados em substituição aos índios, pois, estes não se submeteram a escravidão, enquanto que os negros supostamente aceitavam passivamente. Além do fato de serem consideradas mais fortes e menos preguiçosos, esta última afirmação entra em conflito com os que justificam o fato dos maus tratos infringidos aos negros, ao fato da sua incompetência e/ou preguiça para a realização dos trabalhos.

Estas colocações podem ser rebatidas com a constatação de que desde o início da trajetória de escravização o negro sempre procurou encontrar formas de se “livrar”. Ainda dentro dos navios negreiros, durante a viagem, alguns eram acometidos por uma doença chamada de banzo<sup>14</sup>, o suicídio, individual e às vezes coletivo, fato que privava o senhor de seu investimento e de certa forma lhe restituía o poder sobre si mesmo, homicídios contra os brancos, lentidão na realização do trabalho e fugas foram algumas maneiras utilizadas para demonstrar rebeldia e resistência.

---

<sup>13</sup> Conceito que será discutido mais adiante.

<sup>14</sup> O termo banzo caracterizava-se como nostalgia mortal dos negros da África, saudade da pátria. Nostalgia que pode ser considerada um suicídio forçado, tendo o banzo dizimado os negros pela inanição, fastio ou apatia.

O negro escravizado, como dito anteriormente, considerado como “coisa”, “mercadoria”, ou “peça”, podia assim ser vendido, alugado, emprestado, utilizado como moeda, enfim, submetido a qualquer ação decorrente do direito de propriedade.

Esta idéia de coisificação e a situação extremamente desumana, degradante em que os negros viviam ficam bem expressas nas pinturas da época, onde pessoas e animais são colocados juntos para serem negociados como um “lote” de mercadorias com seus respectivos valores de acordo com as condições da “mercadoria”. Alguns negros, por conta da suas condições físicas, que certamente determinavam a sua possibilidade de trabalho e assim o quanto poderiam render, custavam por vezes menos que animais.

Foram muitas as formas de protesto e diversas as organizações que se empenharam na resistência e luta contra a escravização da população negra, entre elas daremos especial destaque aos quilombos<sup>15</sup>.

### 1.3 QUILOMBOS E RESISTÊNCIA NEGRA

São poucos os registros e documentos que se referem à resistência e fuga dos negros escravizados, o que pode ser devido ao fato de que a maior parte da documentação, dos registros sobre a escravidão no Brasil ter sido produzida por escravagistas, para os quais esses focos de resistência eram perigosos ataques a harmonia da sociedade.

---

<sup>15</sup> No período da escravidão, Quilombo seria, pois, uma forma de se rebelar contra esse sistema, seria onde os negros iriam se esconder e se isolar, fugir da escravidão.

Segundo Maestro Filho: “Todo quilombo questionava, efetivamente, a sociedade oficial, rompia a estrutura monopólica da terra, pois ocupava pela força, constituía objetivamente um outro “Estado”. (apud SCISINIO, 1995, p. 281)

A inferência nos mostra que os quilombos abalavam a sociedade dominante, pois os atingia no ponto principal que era o poder econômico. Os quilombos podiam ser considerados verdadeiras minas de ouro, com seus escravos refugiados que passavam a valer mais pelas recompensas oferecidas por seus donos, constituindo assim um maior atrativo para quem estivesse a procura de dinheiro e também pelo fato deles produzirem, negociarem diversos produtos dentro e fora do quilombo e não pagarem impostos.

Os Quilombos acabavam por se configurarem em um elemento de desgaste do regime escravista, pela negação da dicotomia senhor-escravo e o estabelecimento de uma nova e organizada hierarquia. Os quilombos mantinham relações com os escravos dos engenhos em quem achavam apoio, proteção e com quem trocavam algumas mercadorias.

A organização interna dos quilombos se baseava nas instituições tribais trazidas da África e se fundava em elementos de negação do sistema escravista, se compunha de negros escravizados que conseguiam fugir de seus senhores e também de pessoas de outras etnias, índios e brancos que se encontrassem em situação menos privilegiada dentro da sociedade colonial e imperial.

Os quilombos podem ser considerados como uma das principais formas de resistência adotada pelos negros e por pessoas adeptas do ideal abolicionário, algumas como as que faziam parte da Confederação Abolicionista, criada em 1833 defendiam simplesmente o fim do trabalho escravo. Neste trabalho, descreverei dois tipos de quilombos: o abolicionista e o de rompimento.

O Quilombo abolicionista fazia parte de um modelo novo de resistência ao sistema escravista. Nesses quilombos as lideranças eram personalidades públicas bem articuladas, politicamente. Segundo Silva, eles “organizavam-se perto dos grandes centros e faziam uma intermediação entre a comunidade de fugitivos e a sociedade. Devido a esta cumplicidade e às alianças sociais, era quase que impossível dar combate aberto a um quilombo abolicionista”, (2004, p.27). O Quilombo do Leblon - produtor de camélias é um exemplo deste tipo. Já na década de 1880, nos diz ainda Silva, [...] “qualquer jovem moderno e de idéias avançadas fosse ele abolicionista ou republicano não podia deixar de conhecer pelo menos um quilombo abolicionista”, (2004, p.29).

Silva nos diz: “Atravessando de uma ponta a outra a sociedade imperial, as camélias da liberdade permitiam entrever momentos chave da história brasileira como a participação da princesa Isabel, a contribuição da elite negra e, principalmente, do próprio escravo” (2004, p.28 e 29). O autor afirma ainda que a camélia, [...] “natural ou artificial, era um símbolo da ala radical do movimento abolicionista” e às vezes era usada como senha de identificação entre os abolicionistas nas ações realizadas”, (2004, p.27).

Já o quilombo de rompimento (tradicional), modalidade mais conhecida por nós, tinha a função de esconderijo, segredo de guerra – proteção da organização interna e seus líderes de todo inimigo ou forasteiro, para tanto se localizava em local de difícil acesso.

O quilombo de Palmares, a “Tróia negra”, localizado no estado de Alagoas é considerado a maior iniciativa de auto-governo dos negros fora do continente africano. Tinha no ano de 1643 cerca de 6000 pessoas em franca atividade. Ele foi, e é, uma referência histórica da resistência dos negros a escravidão.

Podemos colocar como uma característica importante do Quilombo de Palmares como nos diz Gomes e Xavier, (2005, p.67), o fato de ter sido mais que [...] “um território de refúgio, com a formação de inúmeras comunidades, da reinvenção de culturas e identidades, de africanos, de indígenas e de seus descendentes”. Teve, portanto, uma importância ímpar na história do povo negro e dos outros todos que compõem a população brasileira.

Dividido em vários mocambos<sup>16</sup>, cujos mais importantes levaram o nome de seus chefes ou comandantes, Palmares possuía um centro político administrativo intitulado Macaco, que tinha o maior número de habitantes, possuíam uma organização econômica, política e militar que, provavelmente, os possibilitou resistir a diversos ataques, levando as autoridades, receosas de tamanho poder, a propor tratados de paz. Como exemplo, citemos um que oferecia o reconhecimento da autonomia dos habitantes e liberdade. Porém, a autonomia seria somente para os nascidos no local, e visava ainda a que outros fugitivos, inclusive, os que chegassem depois fossem devolvidos. Este tratado, apesar de aceito no ano de 1678, foi rechaçado pelos “palmaristas”<sup>17</sup> e também sabotado pelos fazendeiros e negociantes que tinham grande interesse tanto nas terras, como na articulação econômica e transações dos fugitivos com os indígenas e pequenos lavradores.

Palmares representava uma ameaça ao sistema, um exemplo negativo que deveria ser fortemente combatido, sendo feito sistematicamente com a utilização de material bélico de grande porte e a contratação de bandeirantes.

<sup>16</sup> Diz o Dicionário da escravidão: “Canto, refúgio, esconderijo de escravos fugidos, na floresta. (SCISÍNIO, 1995, p.254)

<sup>17</sup> Nome adotado pela documentação oficial.

Em novembro de 1695, após grande batalha, Palmares é considerado destruído com o assassinato de seu grande líder Zumbi, porém uma informação pouco conhecida é que as batalhas contra Palmares não terminaram, pois, foram realizadas nos anos subseqüentes diversos ataques a outros que faziam parte do complexo.

Gomes e Xavier nos falam:

Mesmo ressaltando o valor e a importância de obras baseadas em sistemática investigação, sabemos pouco sobre os primeiros anos de formação de Palmares. A documentação até agora utilizada pelos historiadores é aquela das décadas de 1670, 1680 e 1690, quando recrudesceram as expedições militares. Além disso, foi produzido por aqueles que tentavam destruir Palmares. Pouco sabemos sobre como os habitantes viam a eles próprios, como era seu cotidiano. (2005, p.67 e 68)

Há inúmeros os questionamentos, entre eles sobre o surgimento de Palmares, que carecem e merecem especial pesquisa, estudo e reflexão.

A abolição da escravatura, que para os intelectuais e abolicionistas era uma questão de ideal, para os donos de escravos em sua grande maioria era uma questão de sobrevivência econômica<sup>18</sup>. O que respalda a idéia de que apesar de todas as justificativas nefastas apresentadas no sentido de manter a escravidão, que até hoje permeiam a construção da identidade da população negra, o que norteou de forma significativa as ações, tanto para o início do tráfico e escravização dos negros, como para o seu final da escravidão negra no Brasil foram os interesses econômicos.

---

<sup>18</sup> O trabalho escravo foi a base da economia no Brasil colonial. O trabalho tanto nas lavouras, como em outras áreas eram de extrema importância para a economia brasileira. Não havia outra força de trabalho.

O tráfico e a comercialização de negros foi literalmente um dos negócios mais lucrativos de que se tem registro. Porém, obviamente para justificar os interesses econômicos era preciso todo um conjunto de justificativas “culturais” que demonstravam a validade da escravidão.

A abolição formal da escravidão constituiu apenas uma etapa no processo de libertação da população negra, pois a simples assinatura de uma lei não pode quebrar, romper toda uma estrutura social, formadora dos conceitos em relação ao povo negro. Essa estrutura fortemente marcada pela herança da escravidão e do preconceito produziu então uma multidão de seres que após a “libertação”, sem qualquer tipo de política pública que os subsidiasse, abandonados a própria sorte, ou ironicamente falando, a mercê de liberdade<sup>19</sup>. Somados a estes entraves coloquemos a intensificação, subsidiada, do movimento de importação de mão-de-obra branca européia que acabou por se configurar concretamente em uma grande barreira ao acesso dos negros ao trabalho (trabalho que vinha realizando, e com competência até então).

Outro fato a ser considerado nesta discussão é o de terem ocorridos muitos movimentos de fugas em massa que antecederam à assinatura da Lei Áurea, que antes de ser “A Lei”, que libertou os escravos do jugo da escravidão, foi sim conseqüência de uma série de acontecimentos, entre eles uma concreta luta organizada por parte dos negros e não negros, que se configurava através de várias ações, fazendo, por exemplo, com que 95% dos africanos (negros), quando da assinatura da lei Áurea já fossem livres. As pressões políticas, inclusive de caráter internacional, também tiveram um papel neste processo.

---

<sup>19</sup> A grande ironia reside no fato de que a tão sonhada e almejada liberdade não pôde ser usufruída de forma adequada. Os negros estavam livres, porém, não tinham condições de usufruir esta liberdade. Sem trabalho, sem moradia, sem educação, enfim ainda, excluídos da sociedade.



O fim formal da escravidão negra no Brasil, fato histórico marcadamente notório para a história oficial do país, para os negros escravizados, podemos dizer que acaba por se configurar em um grande logro. Uma ação significativa, a obtenção da liberdade formal, transforma-se em um ato vazio, pois não ofereceu possibilidades de uma liberdade de fato.

A marginalização dos negros egressos da escravidão do trabalho livre e remunerado acaba por colocá-los à margem dos processos econômicos e políticos.

Os negros eram então livres, porém uma liberdade bastante restrita por uma série de situações, tais como, a ausência de políticas públicas que possibilitassem a população negra se incluírem na sociedade, ou melhor dizendo, mudar o seu status, o seu lugar na sociedade. Alguns fatos citados a seguir ilustram adequadamente o interesse e investimento do poder público no branqueamento da sociedade brasileira e como o povoamento e colonização com imigrantes europeus “brancos” tiveram tratamento bem diferenciado da imigração “forçada” dos povos africanos “negros”.

a) No ano de 1818, a assinatura de um tratado de colonização do estado do Rio de Janeiro, mais especificamente Nova Friburgo, traz imigrantes suíços sob a afirmação de D. João VI de que era parte de um processo civilizatório do Reino do Brasil. Este fato mostra de forma evidente a vinculação do progresso do Reino à imigração européia.

b) Após a independência, D. Pedro I no ano de 1824, ainda com os mesmos intuítos, destina recursos públicos para trazer para a região sul do país, região de fronteira e conflito, imigrantes alemães.

c) Este processo foi suspenso em 1830, por ser dispendioso, porém continuou na década de 1840, época em que as empresas particulares tinham o objetivo de estabelecer colônias e esta deveria se dar com imigrantes europeus.

Outras diversas tentativas e esforços no sentido de incrementar esta imigração e por consequência o branqueamento através de esforços diplomáticos, promulgação de leis para a imigração e colonização que estabeleciam critérios que “naturalmente” excluía índios, negros e mestiços deste processo. Estes intensivos investimentos aumentam com a proximidade da abolição, pois, se intensifica o receio de uma população de maioria negra.

Segundo Seyferth:

A legislação maior omite referências de natureza biológica, mas a legislação secundária [...] é bem mais clara quanto as exclusões: é só verificar as nacionalidades pretendidas nas listagens de europeus contidas em alguns contratos com aliciadores de imigrantes em nome do governo imperial e as exigências impostas aos brasileiros candidatos a colonos [...] De fato, em termos mais amplos, as exclusões estão supostas pela omissão . (listam-se os desejáveis) (2002, p. 31-32)

A inferência nos mostra a evidente intenção do poder público e fica fortemente demonstrada a intenção de excluir e a forte “crença nas virtudes civilizatórias da imigração européia”, como nos diz ainda Seyferth (2002, p.32). Este fato se reforça na década de 1850, como nos lembra Munanga (1999), quando o conde Gobineau publica uma tese de determinismo racial, que entre outras coisas, afirma sobre o perigo da miscigenação para o desenvolvimento do país, pois associa a quantidade de civilização à de sangue branco e a falta deste à decadência e degeneração racial.

Portanto, entende-se que a solução para o Brasil seria a diluição dos sangue indígena e negro e o aumento da imigração européia, podendo assim branquear o Brasil num curto espaço de tempo (três gerações). Como afirma Seyferth “Na verdade, os negros eram

considerados o problema – razão do atraso brasileiro (o que acentuou o aspecto racial da escravidão)”, (2002, p.35).

Ao observamos os fatos, parece-nos, além de uma grande ironia, uma grande prova do racismo já vigente desde então, que o poder público empenhasse recursos financeiros para trazer mão-de-obra européia para o Brasil, quando tinha aqui tantos negros que até então tinham sido a grande mola propulsora da economia nacional.

Tudo isto nos leva, podemos dizer sem medo de errar, de forma bastante intencional, a pensar em uma grande parcela da população brasileira colocada a margem do processo produtivo e principalmente impedida de usufruir os elementos básicos para que o ser humano tenha uma vida digna.

Falar de resistência negra antes e depois da escravidão é fundamental para o entendimento da questão racial no Brasil, o processo de luta da população negra e principalmente para desfazer a idéia de que a assinatura da Lei Áurea extinguiu a escravidão e os problemas da população negra.

Na realidade, após a abolição, o processo de luta e resistência negra ganhou outros contornos. Durante um bom tempo o Brasil ainda viveu o ranço escravagista e a relação entre os antigos senhores e ex-escravizados continuou pautada pelas relações que se estabeleciam no regime de escravidão. A nova situação dos negros, de escravizados para libertos, não foi aceita imediatamente pela sociedade brasileira. (MUNANGA E GOMES, 2006, p.107)

A lei, como já citada não garantiu a inserção na sociedade e mesmo os direitos e oportunidades dados aos cidadãos não negros. Portanto, como nos dizem ainda Munanga e Gomes: “[...] os negros brasileiros após a abolição tiveram que implementar um longo e

árido processo de construção de igualdade e de acesso aos diversos setores sociais. Esta é uma luta que continua até hoje, com outros contornos”, (2006, p.107).

Dentre as diversas formas e manifestações de resistência da população negra, em “uma luta pela construção da cidadania” (MUNANGA E GOMES, 2006, p.108), incluindo a educação, a ser abordada no próximo capítulo, quero aqui fazer uma breve referência a algumas delas, que como outras manifestações, foram fatos marcantes da história do Brasil, sendo assim elementos formadores na construção da identidade da população brasileira, negros e não negros. Entretanto, são desconhecidos da grande maioria da população e estão fora dos conteúdos escolares.

- A Revolta da Chibata, movimento liderado por um negro, que se opôs ao modo como eram tratados os marujos da marinha brasileira, no início do século XX;
- a Frente Negra Brasileira, uma forma de organização política que surge a partir da ação de militantes negros paulistas pós-abolição, com intenções de se tornar uma articulação nacional;
- o Teatro Experimental do Negro – TEN – cujo projeto pedagógico destacava a educação como forma de garantir a cidadania para o povo negro e que tinha a arte e o teatro como instrumentos de expressão cultural e política;
- o Movimento das Mulheres Negras que destaca a articulação entre raça e gênero dentro das relações étnico-raciais na sociedade brasileira de um modo geral e dentro dos movimentos sociais em específico, (MUNANGA E GOMES, 2006, p.108).

Este desconhecimento contribui para a discriminação racial.

Entende-se, portanto, que o racismo, ou o seu surgimento, nada tem a ver com características físicas, étnicas ou qualquer outra que tenha relação com o ser negro, e sim com a busca de uma justificativa que legitimasse a crueldade, a barbaridade de se transformar seres humanos em simples objetos, “peças”, como eram chamados os negros que eram escravizados para a comercialização. Sendo assim, o comércio de escravos acabou por transformar o

conceito social de escravo num conceito racial, trazendo assim como a mais nefasta das heranças da era do comércio de escravos, o racismo. Estas raízes históricas continuam de alguma forma presentes nas relações raciais de hoje, inclusive na educação, como veremos no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO II – 2. UMA REFLEXÃO SOBRE EDUCAÇÃO E AS RELAÇÕES RACIAIS**

### **2.1 EDUCAÇÃO PARA O NEGRO: UMA LUTA HISTÓRICA DE RESISTÊNCIA**

Este capítulo, que se propõe a discutir a educação para as relações raciais, com enfoque na educação do negro e para o negro, pretende, como sugere Romão (2005), fazer esta trajetória, esta articulação entre a educação e a questão racial do negro. Para tanto, é interessante fazer uma breve incursão sobre o pensamento negro em educação, dando continuidade a história de resistência da população negra iniciada com as lutas e revoltas contra a escravização, destacadas no capítulo anterior.

Segundo Romão:

A história da educação do negro é a história de um conjunto de fenômenos. Parte da concepção do veto ao negro; percorre os caminhos da articulação de consciência dos seus direitos; ressignifica a função social da escola; recupera os movimentos, no sentido de organizar suas experiências educativas e escrever uma história social da educação do negro; revela imagens que não conhecemos. (2005, p.12).

A resistência negra, que teve seu início desde que o primeiro negro foi escravizado e transportado para o Brasil, iniciando este vil processo de comercialização e escravização dos negros, continua a existir após a abolição da escravatura, a libertação dos negros escravizados. Agora a luta passa a ser pela viabilização dos direitos de “igualdade”, pois, com a abolição supunha-se que os negros estariam posicionados na sociedade como cidadãos com os mesmos direitos dos não negros. Porém, sabe-se que isto foi apenas uma grande falácia e que a luta pela inserção, inclusão na sociedade apenas teve que dar-se a partir de novas situações. Vejamos o que nos diz Romão: “Se a abolição [...] tornou os negros ‘iguais’, buscou-se constituir argumentos que desprezavam essa condição, baseados em abordagens científicas introduzidas no Brasil por vários intelectuais”. (2002, p.25).

Ainda dentro desta caminhada de resistência, daremos uma atenção privilegiada a educação que, conforme relataremos no decorrer deste capítulo, recebeu especial atenção e destaque por parte do Movimento Negro<sup>20</sup>, como instrumento valioso no combate ao racismo e a discriminação e na busca da inserção na sociedade. Portanto, esta relação educação e relações raciais é há muito tempo, tema importante de discussão no Movimento Negro e contribuirá na nossa pesquisa para entendermos as relações raciais na escola. Ressalta-se ainda que a implementação da Equipe de Combate ao Racismo, até o ano de 2006 denominada Gestão de Processos em Educação para a Igualdade Racial, foi resultado da luta do Movimento Negro e também por isso inclui-se aqui um pouco da experiência adquirida com o trabalho de formação junto aos educadores da Rede Estadual de Ensino.

---

<sup>20</sup> “Nos anos noventa (1990), o Movimento Negro representa um dos mais originais e promissores movimentos sociais na sociedade brasileira. Pelo menos dois grandes objetivos orientam a ação das entidades negras: - o combate às desigualdades raciais e a luta pela transformação social; - a valorização da identidade e da cultura negras”, (BENTO, 2003, p. 77).

Não obstante isto, pode-se perceber que a Lei nº.10.639/03<sup>21</sup> e outras discussões que envolvem a questão racial do negro e a educação, tal como a “poêmica” reserva de vagas nas universidades, as cotas, são tratados como temas recentes, que parecem estar surgindo agora. Uma visão extremamente equivocada, pois ambas as situações citadas são objeto de profundas discussões e reivindicações do movimento negro, como estratégias de resistência e enfrentamento ao racismo. A educação desde o início foi encarada pelos mesmos, como um grande instrumento nesta luta: “O negro no Brasil, relativizando os contextos e conjunturas políticas, apropriou-se com maior ou menor intensidade dos fatos políticos e buscou na educação, respostas aos problemas demandados pelas políticas racistas”, (ROMÃO, 2002, p.23).

Numa tentativa de apropriação dos conhecimentos formais que consideravam necessários para a inserção social e mesmo para a compreensão da sociedade na qual precisavam se inserir, mesmo a revelia das políticas públicas<sup>22</sup> as diversas tentativas oficiais de exclusão, os negros usaram como alternativa a criação de suas próprias escolas, apesar da escassez de registros sobre o fato. Cruz (2005) relata:

---

<sup>21</sup> A lei 10.639/2003 que alterou a Lei 9394/1996, Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas traz a possibilidade de introdução de discussões desmistificadoras e conquistar cada vez mais espaço e práticas radicalmente inovadoras acerca da questão racial, tirando-a da transversalidade, que beira ao descompromisso e trazendo-a para um patamar maior, o da inserção dentro dos currículos escolares, para o dia-a-dia do professor/aluno como um compromisso de cidadania e não de grupos isolados, a exemplo disso o movimento negro. Pois o ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas deve vir acompanhado de toda uma contextualização, que nos levará a discussão da questão racial no Brasil, em seus diversos aspectos.

<sup>22</sup> “Os mecanismos do Estado brasileiro que impediram o acesso à instrução pública dos negros durante o Império deram-se em nível legislativo quando se proibiu o escravo, em alguns casos o liberto, de freqüentar a escola pública, e em nível prático quando, mesmo garantindo o direito dos livres de estudar, não houve condições materiais para a realização plena do direito.” (CUNHA, 1999: FONSECA, 2000 – p. 29) (CRUZ, 2005, p.29).



Alguns trabalhos levantaram informações sobre o Colégio Perseverança ou Cesarino, 1º Colégio feminino fundado em Campinas, no ano de 1860, e o colégio São Benedito, criado em Campinas, em 1902, para alfabetizar os filhos dos homens de cor da cidade (MACIEL, 1997; BARBOSA, 1997; PEREIRA, 1999); ou aulas públicas oferecidas pela irmandade de São Benedito até 1821, em São Luiz do Maranhão (MORAES, 1995) (...) Outras escolas são apenas citadas em alguns trabalhos, a exemplo da Escola Primária no Clube Negro Flor de Maio de São Carlos (SP), a Escola de Ferroviários de Santa Maria no Rio Grande do Sul, e a promoção de cursos de alfabetização, de curso primário regular e de um curso preparatório para o ginásio criado pela Frente Negra Brasileira, em São Paulo (PINTO, 1993; CUNHA JR. 1996; BARBOSA, 1997). (CRUZ, 2005, p.28).

Destes, destaca-se também um outro registro de grande importância: uma escola criada em um quilombo no estado do Maranhão, o Quilombo da Fazenda Lagoa – Amarela em Chapadinha. Esta escola se destinava ao ensino da leitura e escrita para os quilombolas<sup>23</sup>. (Entre 1838 e 1841 – período de duração do quilombo).

A necessidade de ser liberto ou de usufruir a cidadania quando livre, tanto durante os períodos do império, quanto dos primeiros anos da República, aproximou as camadas negras da apropriação do saber escolar, nos moldes das exigências oficiais. Sendo assim, embora não de forma massiva, camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas, recebiam instruções de pessoas escolarizadas, ou adentravam a rede pública, os asilos de órfãos e escolas particulares. (CRUZ, 2005, p.27).

A educação parece ter sido sempre encarada pelos negros como mecanismo de libertação, o que nos parece algo quase que irônico quando buscamos/analizamos a presença do negro nos currículos escolares desde o período imediatamente pós-escravidão até os dias de hoje e observamos o papel desempenhado pela escola, como já citado neste trabalho, na disseminação dos estereótipos e na construção da imagem negativa da população negra. Um

---

<sup>23</sup> “Negro que vivia em quilombo”, (SCISÍNIO, 1995, p.285).

fato que chama bastante a atenção é a invisibilidade, para não dizer a quase que completa inexistência de referências positivas ou de uma atenção direcionada para a cultura negra.

Uma ausência, que a nosso ver serviu muito bem aos propósitos de branqueamento tão bem respaldados pela idéia da democracia racial brasileira, mito que tem pautado as relações raciais no Brasil.

O Movimento Negro na década de 20 (1920)<sup>24</sup> buscava, através da educação, conhecer melhor e se integrar a uma sociedade com parâmetros europeus, o que porém, não significava que não estivessem conscientes das relações racistas vigentes na época, mas sim que viam nisto um instrumento de integração.

A educação, numa abordagem utilizada na época, a medicinal, considerava que a diferença, aqui no caso falamos especificamente da diferença negra, deveria ser tratada. Os negros precisariam ser ressocializados e moldados nos padrões civilizatórios europeus, como podemos ver no trecho de Romão:

O objetivo era, a partir das classificações vigentes - 'inferiores', 'não aptos', 'degenerados' -, reeducar os negros e pobres e adaptá-los ao pensamento social vigente, voltado para o ideário social europeu. Este ideário do ponto de vista racial tinha o branqueamento como premissa a ser seguida. Biologicamente, culturalmente ou politicamente eram construídas estrategicamente em várias instituições. (2002, p.27).

---

<sup>24</sup> A década de 20 (1920) – Foi um período de grande importância na construção do discurso das relações racistas no Brasil. Nesta fase buscava-se a constituição de argumentos com bases científicas que buscavam provar a inferioridade do negro e os perigos de sua proliferação na sociedade através da miscigenação. Estes argumentos discutidos e respaldados por diferentes e renomados intelectuais serviam de base para justificar a inferioridade racial. Segundo Romão (2002), a educação numa estreita ligação com a medicina era então considerada um perfeito instrumento para combater os males sociais causados pelas populações inferiores. A escola então juntamente com a medicina dissemina políticas de saneamento, higienismo e eugenismo. Segundo esta corrente em 1924 o deputado do estado de Minas Gerais, Fidelis Reis apresenta um projeto de lei que proibia a entrada de imigrantes negros e asiáticos no Brasil. O deputado teve seu projeto justificado por um cientista Oliveira Vianna e um educador Afrânio Peixoto, que alegavam que a inferioridade de tais raças, entre outras coisas, retardaria o progresso do país, inclusive manchando irremediavelmente a imagem do país.

## 2.2 A ESCOLA E A DIFERENÇA NEGRA

A necessidade de um melhor entendimento a respeito dos diversos conflitos que acontecem na escola, bem como do evidente distanciamento entre a escola e a sociedade tem levado a sérios questionamentos sobre o diálogo Educação e Cultura, a Diversidade étnico-cultural e racial e as relações de gênero. Enfim, do diálogo entre a escola e a diferença.

A escola tem vivido a necessidade urgente de discutir a diferença e os níveis de exclusão que foram alcançados pelo fato de não se considerarem os sujeitos sócio-culturais que compõem a comunidade escolar.

Segundo Gomes:

Ao falarmos em sujeitos sócio-culturais, diversidade étnica cultural e escola, estamos dando visibilidade ao fato de que professores/professoras, alunos/alunas, pais/mães vivenciam diferentes processos sócio-culturais na sua relação com o mundo do trabalho, nas relações sociais e no ambiente escolar. (2001a, p. 86).

Todos os elementos componentes do processo educacional, alunos, familiares, educadores, gestores educacionais, enfim, todos os envolvidos direta e indiretamente no processo vivenciam diferentes processos sócio-culturais, construindo, portanto diferentes identidades. Sendo assim, a escola precisa considerar estes sujeitos como portadores e produtores de cultura, como sujeitos com culturas diferentes. Pela experiência desenvolvida na Secretaria de Estado de Educação, pode-se afirmar que os educadores de uma forma geral, ou seja, independente de sua formação acadêmica e a série em que leciona, têm sérias dificuldades em lidar com a diferença e isto fica sempre muito bem evidenciado, nós

observamos a grande resistência em discutir o tema, mesmo quando no nosso caso a formação era específica sobre a questão racial do negro, a diferença negra. Sempre encontrávamos profissionais bastante resistentes e até mesmo descrentes sobre a necessidade desta discussão, apesar de evidenciada a dificuldade e o desconhecimento sobre o tema.

No que diz respeito à educação da e para a população negra, é incontestável que se deve buscar novas abordagens educacionais. Neste caso específico evidenciando a contemplação do processo de luta e resistência do povo negro.

Parece uma grande ironia observarmos como o racismo e a discriminação racial ainda se fazem presentes no ambiente escolar. E mais assustador ainda é pensar que a grande maioria das pessoas não tem conhecimento/consciência do fato, ou da gravidade das conseqüências que o mesmo pode acarretar na vida das pessoas individual e socialmente falando.

É inconcebível que uma escola, que se diz *para todos*, (grifo meu) não tome sérias providências no sentido de incluir de fato uma tão significativa parcela da população. A escola, enquanto instituição formadora, não basta apenas garantir o direito a educação, mas também que esta educação seja de qualidade e que sejam eliminadas deste espaço as práticas discriminatórias.

A educação não pode desconsiderar que:

... o povo negro, assim como outros povos, construiu, ao longo da sua trajetória, uma identidade étnica, ou seja, um modo de ser e ver o mundo, a partir de um referencial histórico e cultural, que o distingue das outras etnias. Esse desafio não pode ignorar que o processo de construção da identidade étnica sofre a violência racista exercida pela nossa sociedade. (GOMES, 2001a, p. 88).

Esta precisa então buscar conhecer e valorizar, para que seus alunos possam então conhecer e valorizar as diversas identidades, inclusive a identidade do sujeito negro, que, por conta de um racismo violento, é negada, desconsiderada e desvalorizada. A escola tem que considerar com bastante cuidado a complexidade e importância do processo de construção da identidade étnica do negro brasileiro, que é um fator determinante na construção das relações raciais.

Parece-me então que dentro desta tão complexa problemática podemos destacar um grande fator norteador, a forma de tratar/encarar a diferença (SILVA, 2005; SKLIAR, 2003; BHABHA, 2005). A sociedade e a escola encaram a diferença como uma ameaça. O que é diferente assusta, ameaça e isto leva a uma relação binária, eu contra o outro, o diferente. Isto acaba por fazer da escola um espaço de exclusão para tudo que é considerado diferente, ou seja, que foge dos padrões eurocêntricos. Acaba por se constituir como nos diz Romão, [...] “como um não lugar para os negros constituindo-se pela invisibilidade, pelo esquecimento. E também pelas políticas de negação do reconhecimento as diferenças”, (2005, p.17).

Esta afirmação de Romão (2005) pode se configurar em um ponto importante para a discussão sobre a educação para as relações raciais, sobre como a escola tem tratado a diferença, e mais especificamente a diferença racial e principalmente como isto tem afetado as relações na escola. De que forma os professores tem inserido a temática racial em seu cotidiano de sala de aula, como isto tem sido trabalhado com os alunos e quais as dificuldades neste trabalho, são algumas das indagações importantes que motivam os teóricos para escrever sobre as relações entre cultura, diferença e educação. Estas indagações estão relacionadas à própria cultura, uma vez que cultura e educação estão relacionadas. Segundo Brandão:

[...] tudo o que acontece no âmbito daquilo a que nos acostumamos a dar o nome de educação, acontece também dentro de um âmbito mais abrangente de processos sociais de interações chamado cultura. Tal como a religião, a ciência, a arte e tudo o mais, a educação é, também, uma dimensão ao mesmo tempo comum e especial de tessitura de processos e de produtos, de poderes e de sentidos, de regras e de alternativas de transgressão de regras, de formação de pessoas como sujeitos de ação e de identidade e de crises de identificados, de invenção de reiteração de palavras, valores, idéias e de imaginários com que nos ensinamos e aprendemos a sermos quem somos e sabermos viver com a maior e mais autêntica liberdade pessoal possível os gestos de reciprocidade a que a vida social nos obriga. (2002, p.25).

Este trecho de Brandão (2002) abre caminho para a discussão sobre a relação entre escola, identidade e diferença, porque ele nos fala do grande número de processos e situações que permeiam o universo da educação e, por conseguinte, da escola.

A educação, e falando mais especificamente a educação escolar<sup>25</sup>, se configura em um espaço privilegiado de construção e desconstrução de conceitos e preconceitos que pautam as nossas relações de um modo geral e não poderiam deixar assim de pautar as relações raciais. Temos na escola um espaço onde os conflitos diversos que compõem a sociedade se refletem, um dos principais campos de disseminação do racismo presente na formação cultural da sociedade brasileira. Não se pode conceber uma educação/escola desvinculada da realidade social a qual está inserida, que não reflita seus problemas e dificuldades. É a diversidade<sup>26</sup> que se apresenta em todos os seus aspectos.

Durante muito tempo, e não se pode dizer que isto já seja passado, a escola se contentou em ser um meio de transmissão pura e simples da cultura hegemônica, fortalecendo assim este grupo. Esta cultura representava apenas um grupo, e este tinha nos moldes europeus tudo de bom, belo e aceitável, enquanto que as outras culturas e identidades eram as

---

<sup>25</sup> Neste trabalho educação escolar e educação formal serão utilizados com o mesmo sentido.

<sup>26</sup> O termo diversidade é utilizado em alguns locais neste trabalho no sentido de representar multiplicidade de coisas, situações, pessoas, etc.

vezes toleradas e apresentadas como meros elementos folclóricos ou quase sempre, a exemplo das culturas negra e indígena, desvalorizadas, invisibilizadas e/ou ignoradas.

Esta postura deixa de lado uma grande parcela de pessoas que encontraram como alternativa possível a negação de sua cultura e identidade. Como podemos ver com Skliar:

[...] para poder/tentar/querer ser como os outros – os outros, é claro, especificados a partir de uma perspectiva colonial – o sujeito colonizado deve desracializar-se e/ou desvestir-se e/ou desetinizá-lo e/ou dessexualizá-lo etc. enfim, deve despojar-se de suas marcas e de seus traços culturais que constituem sua diferença. (2003, p.109).

Dados estatísticos sobre escolaridade no Brasil<sup>27</sup> apresentam um quadro de significativa expansão no sistema educacional, apresentando uma elevação expressiva na média de escolaridade da população em geral, redução na taxa de analfabetismo e o aumento do ingresso em todos os níveis. Porém, estes mesmos dados quando observados sob um recorte racial nos expõem que, apesar deste evidente crescimento geral, da melhoria dos níveis de escolaridade de brancos e negros, a lacuna que separa brancos e negros não sofreu alterações.

Neste sentido, podemos afirmar que o Sistema Educacional precisa repensar sua maneira de encarar, entender a diferença e compreensão de cultura, as relações raciais e a idéia

---

<sup>27</sup> “Dados do SAEB-2003 (Sistema de Avaliação da Educação Básica/INEP – MEC) apontam que os alunos negros não estão usufruindo das melhorias ocorridas nas redes de ensino. Os alunos brancos, por sua vez, têm se beneficiado delas, por práticas e atitudes internas às escolas.

Os pesquisadores acrescentam que os instrumentos “não conseguem captar práticas docentes voltadas para o problema da equidade”, impedindo que as experiências de sucesso no enfrentamento da desigualdade apareçam. Ou seja, estas informações coincidem com o que o Movimento Negro apontou há décadas: as políticas universais não alteram as desigualdades raciais. A evolução da escolarização entre os grupos assume trajetória semelhante, mantendo a diferença entre brancos e negros. Todos se beneficiam com mais escolarização, mas a desigualdade entre negros e brancos permanece inalterada. Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Educação – Exercitando a definição de conteúdos e metodologias. (BENTO, SILVEIRA e CHINALLI, 2004, p.27).

dos espaços culturais diferenciados que compõem as diversas realidades brasileiras. No que confere as diferenças raciais, a escola precisa trabalhar para além do mito da democracia racial e da igualdade/mesmidade, que tem insidiosamente “formado” pessoas que não sabem conviver com as diferenças.

A existência do racismo no ambiente escolar é geralmente tratada de forma minimizada, como questão isolada, individual e não como um produto cultural da sociedade. Não é vista como um elemento estruturante das relações raciais e que tem efeitos diretos na formação das identidades dos educandos, interferindo assim diretamente nos processos educacionais, fato que se torna bastante evidente ao cruzarmos os dados educacionais de brancos e negros e observarmos as diferenças de resultados.

Ao se falar em educação é fundamental que haja divulgação e produção de conhecimento, formação de atitudes, posturas e valores que eduquem,

[...] cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - seja ele qual for - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (GONÇALVES E SILVA, 2004, p.09).

Daí a grande necessidade de adequação da escola, de abertura as diferentes culturas que a compõem, de forma a se configurar em um espaço para todos.

Como um dos maiores empecilhos neste intento, é destacada nesta discussão a maneira como a sociedade e a escola tem lidado com a diferença. Antes disto é importante destacar que a identidade e a diferença são construídas social e culturalmente.



### 2. 3. O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DA IDENTIDADE E DIFERENÇA

A identidade é uma construção cultural e social, ela se constrói nas experiências vividas pelo sujeito, das suas relações com o outro. Ela é assim relacional. Para existir depende de algo fora dela, de outras identidades que fornecem subsídios para que ela possa existir e ser como é.

Segundo Woodward (2005), o apelo a antecedentes históricos é uma das formas pelas quais as identidades podem estabelecer as suas reivindicações. Isto vem confirmar a importância e a necessidade de conhecimento da história e das origens da população negra, tanto enquanto grupo, como individualmente. A forma como foram construídas as relações raciais, as relações com a diferença no Brasil, possivelmente tem grande influência na construção das identidades de pessoas negras e não negras. Reiteramos que foi por esta razão que os primeiros textos desta dissertação estiveram preocupados com a construção histórica da identidade negra.

Ainda podemos situar a redescoberta do passado como uma parte importante no processo de construção desta, ou destas identidades e que podemos caracterizar como cambiante, povoada de conflitos e contestações.

Influenciada por tantos fatores externos e internos, vinculada a condições sociais, materiais e afetivas, a identidade, como não poderia deixar de ser, não é fixa, não é unificada. Uma mesma identidade pode conter várias outras em oposição a outras tantas.

A identidade tem a sua marca estreitamente ligada à diferença, pois uma identidade só se destaca ou se afirma com relação a uma outra que seja diferente dela mesma. Como exemplo, tomemos a identidade negra, ela só existe, ou necessita ser marcada, em um

lugar que não seja composto apenas, ou em sua maioria, de pessoas negras. Na África, onde a grande maioria das pessoas é negra, não existe um marcador de identidade que se refira especificamente à cor da pele. (SILVA, 2005).

A cultura determina alguns modelos e formas de manifestações consideradas corretas para certas identidades, determinando assim o espaço a ser ocupado por determinados grupos identitários, estabelecendo uma classificação social e fixando parâmetros de inclusão e exclusão de pessoas ou até de grupos que são considerados fora dos “padrões”. Quanto a este padrão, predominante nesta sociedade, podemos dizer que seja masculino, branco, completamente eurocêntrico. Estes modelos, de certa forma engessados, acabam por pautar os discursos identitários que atuam na construção das identidades da população brasileira.

Não se pode deixar de considerar na formação das identidades, além de outros aspectos já anteriormente citados os aspectos históricos e biológicos. “O corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade”. (WOODWARD, 2005, p.15). O corpo será referência na formação de vários aspectos da identidade, sexual, racial e até mesmo social, quando implicitamente temos padrões de beleza e correção que são impostos nas nossas relações e são muitas vezes considerados metas a serem atingidas.

A identidade étnica, aqui colocada como identidade negra, tem na história e na cultura os dois fortes marcadores, que são utilizados como elemento comum e estruturante das identidades.

Neste processo tão dinâmico em que vivemos, como já dissemos anteriormente, as pessoas possuem várias identidades, que também se movimentam e modificam, sofrendo diferentes influências, podemos dizer que algumas diferenças são mais marcadas, e outras são

por vezes obscurecidas. A identidade racial, por exemplo, é uma identidade quase sempre omitida. No Brasil a grande maioria das pessoas tem muita dificuldade em se identificar racialmente, fato que se agrava se esta pessoa for negra. (SILVA, 2005).

Precisa-se então desenvolver na escola o que nos fala Canen: “Visões mais críticas, cujo foco é justamente o questionamento a racismos, sexismos e preconceitos de forma geral, buscando perspectivas transformadoras...” (2005, p.42).

E nessa mesma perspectiva ainda nos dizem Canen e Canen sobre a forma de percepção da identidades:

a identidade é percebida como construção, realizada nos diversos espaços discursivos, que incluem a escola, a mídia, a família, o trabalho, a organização e outros, onde narrativas e discursos presentes explícitos e implícitos, transmitem mensagens que contribuem para o constante ressignificar desta identidade, seja ela em termos raciais, de gênero, de sexo, religião, de linguagem e outros marcadores identitários. (2005, p.42)

Essa construção da identidade, uma discussão bastante presente na atualidade, está pautada nas condições socioeconômicas e culturais extremamente cambiantes e diferenciadas que podem ser vivenciados por pessoas de diferentes lugares com diferentes culturas, efeitos da globalização, o que possivelmente produz a emergência de novas posições e novas identidades. Estas, porém, não se estabelecem sem conflitos, como talvez possa parecer, pois, por vezes, vêm de encontro com conceitos e preconceitos, formando assim identidades contestadas. Estes encontros e conflitos culturais produzidos, dentre outros fatores, pela globalização podem ter diferentes resultados. Podem fazer com que os indivíduos acabem por se distanciar de suas identidades e culturas locais, ou também podem produzir uma reação de

resistência e afirmação de costumes e identidades, levando possivelmente ao surgimento de novas posições de identidades.

Nesta discussão, principalmente quando nos referimos a identidade negra, um conceito que não podemos deixar de mencionar é o da diáspora<sup>28</sup>, pois é o que mais exprime este posicionamento sobre identidades cambiantes e ao mesmo tempo com marcadores significativos. Hall (2003b) nos coloca sobre esta experiência de sofrimento e exílio, vivida pela população negra e que teve efeitos significativos na construção de uma identidade também hoje sofrida e excluída, marcada pela invisibilidade, pela falta de referências positivas que a respaldem.

Woodward (2005) nos coloca o fato de que alguns grupos étnicos têm respondido à sua marginalização no interior das sociedades “hospedeiras” pelo apelo a uma enérgica reafirmação de suas identidades de origem e que também em contrapartida os grupos dominantes nestas sociedades estão em busca de antigas certezas étnicas.

Ao nos remetermos a população negra esta busca por reafirmação de identidade e de referências, principalmente com os valores civilizatórios africanos são geralmente vistas com desconfiança e preconceito, como uma tentativa de formação de guetos e uma retomada do apartheid.

O contexto atual tem sido apresentado como sendo de crise da identidade devido à intensidade das mudanças no período em que vivemos, onde as antigas verdades e certezas são

---

<sup>28</sup> Atualmente o termo diáspora é usado com frequência para descrever praticamente qualquer comunidade transnacional, ou seja, uma comunidade cujas redes sociais, econômicas e políticas atravessam as fronteiras da nação-estado. Consciência individual de uma extensão de conexões descentralizadas e multifocalizadas, de estar simultaneamente ‘em casa e longe de casa’ ou ‘aqui e lá’. (CASHMORE, 2000, p. 170).

continuamente questionadas e colocadas para desconstrução, para que se encontrem novas formas de posicionamento, novas identidades.

Hall apud Woodward (2005) argumenta que “o sujeito fala, sempre, a partir de uma posição histórica e cultural específica”. (p.27) Ele apresenta duas formas de pensar a identidade cultural, uma em que se [...] “busca recuperar a ‘verdade’ sobre seu passado na ‘unicidade’ de uma história e de uma cultura partilhadas” (p.28) e outra em que a identidade é então [...] “uma questão tanto de ‘tornar-se’ quanto de ‘ser’ ” (p.28). O que [...] “não significa negar que a identidade tenha um passado, mas reconhecer que, ao reivindicá-la, nós a reconstruímos e que, além disso, o passado sofre uma constante transformação” (p.28), Hall se coloca ainda [...] “em favor do reconhecimento da identidade, mas não de uma identidade que esteja fixada na rigidez da oposição binária tal como as dicotomias nós/eles...”(2005, p.28).

A posição de Hall (2003a) que coloca a identidade como uma questão de “tornar-se” enfatiza a não fixidez da mesma. A afirmação da identidade dos grupos excluídos é importante fator de mobilização política na busca da inclusão social e da conquista da cidadania.

A marcação da diferença é fator preponderante no processo de construção das posições de identidade, a identidade depende da diferença. Como nos diz Woodward, (2005), as formas pelas quais a cultura estabelece fronteiras e distingue a diferença são cruciais para compreender as identidades. A diferença é aquilo que separa uma identidade da outra e ela pode ser construída negativamente por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como “outros”<sup>29</sup> ou forasteiros. Por outro lado, ela pode ser

---

<sup>29</sup> Como vimos nos primeiros capítulos, este foi o caso da identidade negra.

celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo<sup>30</sup>, sendo vista como enriquecedora.

Esta segunda forma de encarar a diferença parece-nos ser mais eficaz na busca da construção de uma identidade forte e positiva, pois a desvalorização do outro, do diferente tem trazido sérios prejuízos para a configuração social do Brasil e mais especificamente para algumas populações, como a população negra, que podem ser concretamente confirmados através dos números de exclusão social e econômica.

Dentro destas construções e valorização das diferentes identidades não podemos deixar de mencionar o papel das relações de poder que validam e/ou excluem alguns grupos identitários, as relações entre os diferentes em nossa sociedade pressupõem sempre um desequilíbrio de poder.

Segundo Silva, geralmente, “a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença”, (2005, p.73). Esta posição, como destaca Silva (2005), leva a naturalização do racismo, do preconceito e das diferentes formas de discriminação e numa visão etnocêntrica produz identidades que sempre encaram o outro a partir de seu princípio de correção.

Silva (2005) coloca ainda que na “afirmação de uma identidade e a marcação da diferença estão sempre implicadas as operações de incluir e excluir”, (p.82). Assumir uma identidade significa assumir um posicionamento que exclui diversas possibilidades ao mesmo passo que inclui inúmeras outras. “Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora”, (SILVA, 2005, p.82).

---

<sup>30</sup> Termo desenvolvido a partir de origens biológicas e botânicas, originalmente uma amálgama, ou mistura, onde as propriedades não se perdem. “...a hibridez descreve a cultura de pessoas que mantêm suas conexões com a terra de seus antepassados, relacionando-se com a cultura do lugar que habitam.” (CASHMORE, 2000, p.254)

Neste processo de classificação, um grupo acaba por deter o privilégio de atribuir valores aos outros grupos classificados, o que determina posições de prestígio ou não na sociedade. A identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo seu Outro, sem cuja existência ela não faria sentido.

Ao concluir este item, destaco que em se falando de construção de identidades, a educação deveria oferecer oportunidades para que as crianças e os jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença. Deveria também proporcionar condições de instauração de identidades que não representem simplesmente a reprodução das relações de poder existentes.

Como nos diz Silva:

Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las. Deveriam ser capazes de abrir o campo da identidade para as estratégias que tendem a colocar seu congelamento e sua estabilidade em xeque: hibridismo, nomadismo, travestismo, cruzamento de fronteiras. Estimular em matéria de identidade o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado, do conhecido e do assentado. Favorecer enfim, toda a experimentação que torne difícil o retorno do eu e do nós ao idêntico. (2005, p.100)

Podemos então dizer que a escola precisa, como já colocado anteriormente, rever seus paradigmas para educar para as relações raciais. É esta perspectiva que pretendo descrever a partir de agora. Para isto é necessário pensar a cultura do outro a partir da negociação. Esta relação entre as culturas pode se dar num espaço de hibridismo, que é o

espaço onde acontecem o que Bhabha (2005) chama de “*processos simbólicos de negociação ou tradução*”, possibilitando a ultrapassagem das bases de oposição. Trata-se de [...] “*um entrelugar que contestaria os termos e o território de ambas as categorias*”. (SOUZA e FLEURI, 2003, p.62).

#### 2.4 UMA NOVA PERSPECTIVA PARA A ESCOLA

As mudanças ocorridas na sociedade, em decorrência principalmente da globalização, intensificaram as preocupações com as questões culturais, que têm sido motivo de confrontos e conflitos, gerando novas possibilidades de convivência entre os diferentes grupos culturais.

A globalização, que tem cada vez mais facilitado o acesso a muitas e variadas informações, trouxe um maior contato entre culturas, a qual sem a participação dos recursos midiáticos modernos não seria possível. Isso de certa forma acirrou a necessidade de afirmação das identidades, pois evidencia as diferenças. Tudo isso, toda esta diversidade e os conseqüentes conflitos que ela carrega consigo estão presentes na escola.

A escola como nos coloca Brandão (2002) e Silva (2005) está em estreita relação com a cultura, é espaço dinâmico de relações entre diferentes seres e culturas. É também espaço de crises e conflitos, tensões necessárias para que haja crescimento e aprendizagem.

Porém ela ainda tem bastante dificuldade em lidar com toda esta grandiosidade de funções, que cada vez mais tem se ampliado, e ainda pauta suas relações em preconceitos,



estereótipos<sup>31</sup>, construções etnocêntricas<sup>32</sup> que empobrecem consideravelmente as suas relações e, por conseguinte as atividades escolares, geralmente pautadas na cultura hegemônica.

O caráter “contextualizável” e versátil tem feito dos Estudos Culturais um território de embates em que diferentes interesses políticos entram em jogo e que torna possível o estudo de diversas temáticas de forma mais contextualizada e desengessada, sendo a diferença e a educação duas destas temáticas.

Ao se falar da diferença nas escolas, ou de como elas lidam com esta diferença, um primeiro conceito que devemos ter em mente é o da desconstrução, termo introduzido pelo filósofo francês Jacques Derrida para indicar “a necessidade de comportamentos críticos nos confrontos das formas totalizantes e absolutizantes de cada tradição cultural (Ocidente)”, (SOUZA e FLEURI, 2003, p53). Segundo Souza e Fleuri: “Na desconstrução [...] existe sempre uma disponibilidade para a realização de uma experiência de descentramento, de se sair fora das próprias certezas”. (SOUZA E FLEURI, 2003, p. 53).

Dada à dificuldade que as nossas escolas têm em lidar com a diversidade e o pouco tempo de estudos no campo educacional que se tem a respeito, precisamos realmente desconstruir posturas, conceitos e preconceitos, advindos de um processo de historicidade

---

<sup>31</sup> Segundo Bhabha “é a principal estratégia discursiva, uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que esta sempre ‘no lugar’, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido [...] É um processo de ambivalência que produz aquele efeito de verdade probabilística e predictabilidade que, para o estereotipo deve sempre estar em excesso do que pode ser provado empiricamente ou explicado logicamente”. (2005, p.105-106)

<sup>32</sup> Tendência em considerar o próprio grupo com padrão e todos os outros grupos como estrangeiros e, geralmente inferiores. (CASHMORE, 2000, p. 439).

cuidadosamente construído<sup>33</sup>. A educação precisa estar disponível para a realização de uma experiência de descentramento, sair-fora das próprias certezas, linguagens e conhecimentos.

A escola precisa reconhecer a diversidade étnica que a compõe. Precisa também perceber que as nossas identidades sociais não têm uma estabilidade e uma fixidez naturais. Elas têm caráter cambiante e sofrem constantes deslocamentos. São descontínuas. Segundo Hall apud Souza e Fleuri, “as sociedades modernas não têm nenhum núcleo identitário supostamente fixo, coerente e estável” (centro, princípio articulador ou organizador único), (2003, p.55).

Como um ambiente formado por diversos sujeitos sociais, a escola está cheia de identidades diferentes, pessoas com diferentes histórias de vida e experiências sociais que precisam conviver em um espaço comum por um determinado espaço de tempo. Nesta convivência, uma experiência importante é a do descentramento que é “olhar a si mesmo, a própria cultura, com o olhar de uma outra cultura”, o que possibilita “[...] à pessoa enriquecer a sua própria identidade com outros pontos de vista, outras características, outras memórias, outras fontes, outros sistemas de expectativas e imaginação”, (SOUZA E FLEURI, 2003, p. 61), o que de acordo com Bhabha (2005) seria um espaço de hibridismo, sem categorias fixas.

Neste processo, a escola tem que ter em mente que as identidades são “formadas e transformadas continuamente em relação às formas pelas quais os sujeitos são representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”, (SOUZA E FLEURI, 2003, p.56). Seguindo Hall, Souza e Fleuri mostram que “as identidades são contraditórias, cruzando-se ou deslocando-se mutuamente; as contradições atuam tanto fora, na sociedade, atravessando

---

<sup>33</sup> Como foi visto no capítulo primeiro.

grupos políticos estabelecidos, quanto no íntimo de cada indivíduo”, (2003, p.57), bem como no espaço escolar.

A possibilidade de uma articulação entre a escola, identidade e diferença, discussão bastante presente e atual nos meios acadêmicos educacionais é uma temática que explode na escola com a demanda de diferentes sujeitos, com diferentes identidades e culturas que buscam se relacionar de forma positiva e produtiva em um mesmo ambiente, a escola. Uma escola que precisa educar para as relações entre as diferentes culturas, não a partir de uma lógica binária que impede a compreensão da complexidade dos agentes e das relações subentendidas em cada pólo, a reciprocidade das inter-relações, a pluralidade e a variabilidade dos significados. Este diálogo entre diferentes culturas deve se dar a partir do conhecimento e valorização de cada cultura e de todas elas.

Dentro da perspectiva de uma articulação entre escola, identidade e diferença pensemos na possibilidade da escola “educar para as relações”, isto é, educar para as relações com o outro, com o diferente, o que significa primeiramente buscar uma maior compreensão da diferença e seus mecanismos de produção, como parte de um processo social e cultural.

Devemos estar atentos também para os estereótipos, e o quanto estes pautam as nossas relações. Muitas vezes são eles que dão o tom da relação. O poder dos estereótipos é tão significativo que não pauta apenas as relações individuais, eles constroem imagens que afetam todo um grupo, uma população.

Os efeitos que os estereótipos pelos quais vemos/entendemos o outro se configuram em um seríssimo obstáculo para as relações, complicam ainda mais o grande nó que é pensar, tentar entender o outro, que não é igual a mim e que eu não posso conhecer ou dominar, fazer com que ele pense igual a mim ou que seja o que quero que ele seja. Surge

então o conceito de negociação, que deveria se dar em um espaço híbrido que não é o meu, nem o seu, mas um terceiro espaço (BHABHA, 2005) que deveria ser nosso, que possibilita o diálogo intercultural, que segundo Candau:

...aposta na relação entre grupos sociais e étnicos. Enfrenta a conflitividade inerente a essas relações. Favorece os processos de negociação cultural, a construção de identidades de “fronteira”, “híbridas”, plurais e dinâmicas, nas diferentes dimensões da dinâmica social.

A perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma negociação para a negociação cultural. (2005, p.35)

Para esta perspectiva intercultural é importante ressaltar a cultura como estruturante profundo do cotidiano de todo grupo social que se expressa em modos de agir, relacionar-se, interpretar e atribuir sentido, celebrar. Para Souza e Fleuri numa concepção relacional, a cultura é [...] “uma condição essencial para a existência humana” (2003, p.65), sendo a principal base de sua especificidade. É “colocar-se face a face com o estranho, com a diferença, com o desconhecido, que não pode ser conhecido nem apropriado, mas apenas conhecido na sua especificidade diferenciadora”, (2003, p.69). Não é reduzir o outro ao que pensamos ou queremos dele. Não é assimilá-lo a nós mesmos, excluindo sua diferença. É “abrir o olhar ao estranhamento, ao deslocamento do conhecido para o desconhecido, que não é só o outro sujeito com quem interagimos socialmente, mas também o outro que habita em nós mesmos”. (SOUZA E FLEURI, 2003, p. 69).

Esta relação entre as culturas pode se dar num espaço de hibridismo, conforme já referido anteriormente, que é o espaço onde acontecem “processos simbólicos de negociação ou tradução” (BHABHA, 2005), possibilita a ultrapassagem das bases de oposição. Trata-se

de um entrelugar que contestaria os termos e o território de ambas as categorias. A escola deveria ser espaço híbrido, este território que não é um nem outro, e ao mesmo tempo é os dois, um espaço em que tanto um como o outro se sentissem “em casa”.

Uma antiga discussão, que ao mesmo tempo se faz tão atual, a distância existente entre a escola e o aluno, o mundo da escola e o mundo do aluno, a cultura da escola e a cultura do aluno, acabam por produzir uma grande lacuna, um distanciamento deste aluno com a escola. A **cultura escolar** nos diz Candau (2000) apud Souza e Fleuri inclui os “parâmetros de homogeneização, normatização, rotinização e didatização; [...] ignora a realidade plural e apresenta um caráter monocultural”, (p.71). A Cultura numa perspectiva intercultural está associada ao

*currículo vivido*, à cultura vivida realmente no espaço escolar pelo qual transitam as culturas de referência social dos atores do processo educacional; A cultura da escola se constitui pelo jogo de intercâmbio e de interações presentes na dinâmica escolar de transmissão-assimilação; [...] consiste em um campo complexo no qual circulam, interagem, conflitam e compõem-se múltiplas culturas ... (SOUZA E FLEURI, 2003, P.72)

A escola vem insistindo numa grande parcialidade no momento de definir a cultura legítima. Os conteúdos culturais que valem a pena serem estudados, estes, via de regra, são os da cultura dominante.

Podemos então dizer que para elencar conteúdos é imprescindível o cuidado que se deve ter com a seleção dos conteúdos culturais, pois é de costume até então que as culturas dos grupos sociais tidos como “minoritários”, culturas estas historicamente excluídas, que não dispõem de estruturas importantes de poder sejam silenciadas, ignoradas invisibilizadas, isto

quando não são deformadas, o que tem quase sempre anulado as suas possibilidades de ação e desenvolvimento.

O espaço escolar com suas características plurais, como espaço [...] “onde perpassa múltiplas relações sociais entre culturas diferentes que tecem uma gama complexa de teias de significações” (SOUZA E FLEURI, 2003, p.71), tem que preocupar-se com as relações entre seres humanos culturalmente diferentes uns dos outros. Não buscar apenas apreender o caráter “folclórico” de várias culturas, mas buscar compreender os sentidos que suas ações assumem no contexto de suas respectivas culturas e na disponibilidade de se deixar interpelar pelos sentidos de tais ações e pelos significados constituídos por tais contextos.

A escola intercultural, segundo Souza e Fleuri, deve criar formas possíveis para que o saber escolar

interaja criativamente com os saberes sociais e culturais de referência dos atores do processo educacional e contribuir para a constituição de mediações críticas e articuladoras no processo educacional e na própria formação de educadores (as).[...] A educação intercultural, [...] é uma outra *modalidade* de *pensar, propor, produzir* e *dialogar* com as relações de aprendizagem, contrapondo-se àquela tradicionalmente polarizada, homogeneizante e universalizante. (SOUZA E FLEURI, 2003, p.73).

Não se pode falar em uma escola intercultural, que busca novos paradigmas se não falarmos da formação dos professores que juntamente com a implementação de políticas terão um papel fundamental neste trabalho.

Atuar com educação intercultural é um processo de intervenção contínua nas relações entre teoria e prática, entre os conceitos e suas múltiplas significações, oriundas do diálogo entre diferentes padrões culturais de que são portadores e

sujeitos que vivenciam o processo educativo, recuperando a visão complexa e sistêmica de todas as produções de conhecimento. (SOUZA E FLEURI, 2003, p.83).

Podemos perceber nesta inferência que o educador necessita principalmente ser aberto ao diálogo e as diferenças, e que a análise e a discussão das questões deveriam estar presentes em todos os momentos da escola.

A questão da identidade e da diferença e do outro é um problema social, ao mesmo tempo que é um problema pedagógico, escolar. Pois, a escola tem em seu interior sujeitos sociais e culturais que vivem situações diversas de atividade cultural, atividades influenciadas por fatores sociais, econômicos, históricos. Enfim, fatores que produzem e exigem identidades diversas, para situações diversas e o contato com a diferença é uma constante, o que, apesar de fazer parte do cotidiano não é uma situação simples, mas povoada de conflitos que vão provocar desconfortos e indagações que acabam por solicitar respostas da escola, que não pode sobreviver se continuar sendo uma mera expectadora dos diversos conflitos culturais de que é palco, precisa conhecê-los, discuti-los, confrontá-los, recriá-los.

A inserção da temática étnico-racial no ambiente escolar, como estabelece a Lei nº. 10.639/03, propõe que a escola seja exatamente este espaço híbrido onde todas as culturas convivam sem que nenhuma seja violentada, onde cada sujeito possa realmente viver suas várias identidades, onde este caráter cambiante da identidade seja aproveitado como elemento de enriquecimento cultural.

Ainda dentro desta discussão, não podemos deixar de colocar novamente a questão da identidade ou das várias identidades que compõem a escola. Considero este um dos conceitos mais complexos, principalmente pela nossa tendência a buscar definições estáticas e

fechadas e a identidade foge de tudo que é rígido, fixo, estável, pois, é relacional, marcada pela diferença, sempre aberta a possibilidades diferentes de acordo com o contexto apresentado.(HALL, (2003a); BHABHA (2005) e SOUZA E FLEURI (2003).

Estas discussões sobre identidade, que mostram o quanto fragmentados nós somos, têm abalado grandemente a sociedade e exigido da escola a busca de outros paradigmas que dêem conta destas novas e múltiplas identidades que surgem.

Um termo que diz muito sobre a questão da identidade é a *diáspora*, que diz um pouco destes deslocamentos, de identidades que já não são o que eram no seu lugar de origem e nem são como são os do lugar para onde vieram, gerando assim novas identidades. Hall ilustra bem isto quando coloca o fato de morar na Inglaterra já a algum tempo “...não pertencem completamente a nenhum deles. E esta é exatamente a experiência diaspórica, longe o suficiente para experimentar o sentimento de exílio e perda, perto o suficiente para entender o enigma de uma ‘chegada’ sempre adiada”. (2003b, p.415).

Podemos dizer que vivemos em uma sociedade cheia de sujeitos “diaspóricos”, cujas identidades sofrem diversas influências e se modificam por conta disto.

A escola diante de tudo isto tem que estar aberta para acolher as diversas identidades, propiciando o crescimento, o surgimento e o desenvolvimento de novas e possíveis identidades e tudo isto de forma que todos se sintam contemplados.

Esta percepção, ou esta forma de encarar a construção das identidades pode levar a escola a pensar em sua própria identidade. Para Canen, esta identidade deve ser “compreendida no marco das tensões entre a pluralidade das identidades de seus atores e o



projeto de construção de uma identidade que represente a missão específica da instituição.” (2005, p.41).

Este (re)pensar o seu papel, a sua identidade, tem que produzir na escola inúmeros questionamentos e por conseguinte mudanças significativas nos seus conceitos e preconceitos.

A discussão da diversidade na escola deve necessariamente passar pelo desenvolvimento de políticas e práticas voltadas para a instrumentalização dos educadores para lidar com a diversidade étnico-racial e cultural no cotidiano escolar, o que deve levar a uma mudança significativa de paradigmas, na construção de uma escola mais vinculada com a realidade cultural a que está inserida. Isto implica em uma mudança de postura, discursos e práticas.

A escola não pode estar desvinculada destas discussões e não pode apenas querer ingenuamente estimular os bons sentimentos e apelar para a tolerância, (SKLIAR, 2003), numa abordagem liberal da diversidade, pois é necessário que se questionem as relações de poder e os processos de diferenciação, que, antes de tudo, produzem a identidade e a diferença. Também não pode se deixar levar pelo equívoco de trabalhar com uma visão superficial e distante das diferentes culturas, vendo de forma benevolente e folclórica de modo que não apresentem nenhum risco de confronto e dissonância.

Discutir identidade e diferença deverá ir além da simples tolerância, ou da boa vontade para com a diferença. Deve não apenas reconhecê-las e celebrá-las, mas questioná-las, colocar em xeque suas certezas, sair da mesmidade. No próximo capítulo, será analisado como tudo isso se dá, segundo o entendimento de professores que atuam numa escola de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande –Mato Grosso do Sul.

### **CAPÍTULO III - 3. EDUCAR PARA AS RELAÇÕES RACIAIS: UMA PERSPECTIVA POSSÍVEL?**

#### **3.1 CARACTERIZANDO A ESCOLA:**

Num primeiro momento faz-se importante descrever sucintamente a escola onde os sujeitos desta pesquisa atuam, pois isto contribui para o entendimento das relações raciais deste espaço.

As informações sobre a escola e sua estrutura foram retiradas de depoimentos da direção, coordenação e orientação escolar, do Regimento Escolar e da Proposta Pedagógica da escola.

A atuação da escola, de acordo com seu Projeto Pedagógico, se dá no intuito de contribuir para atender o art. 3º dos princípios fundamentais da Constituição Federal – “Construir uma sociedade livre justa e solidária”.

A escola foi criada em 29 de abril de 1991, conta com 09 (nove) salas de aula, onde funcionam a educação infantil (02) duas salas e o Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série (07) sete salas, com um quadro de 27 professores para atender 520 alunos. Sendo assim, considerada uma escola de porte médio.

No ano de 1999 algumas mudanças ocorridas na escola, vieram atender à necessidade de maior unicidade nas ações e de um plano norteador. Foram elas: Elaboração do PDE, Implantação da sala de informática; Avaliação dos professores e Difusão dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Estas mudanças fizeram com que o grupo sentisse necessidade de estudar e planejar ações de mudanças.

Ações como os encontros dos Parâmetros em Ação, as sessões de estudo da seqüência didática, os cursos oferecidos pelo PDE possibilitaram uma reestrutura da prática pedagógica, (2000).

As atividades pedagógicas da escola são norteadas pela Proposta Pedagógica que foi elaborada através de discussão e participação de todos os segmentos da escola e está baseada nas linhas norteadoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais e busca assegurar à criança e ao adolescente o conjunto de conhecimentos necessários ao exercício da cidadania. Foi ressaltado no texto o compromisso da prática educativa voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental do indivíduo.

O documento<sup>34</sup> afirma a busca de estabelecimento de uma relação mais solidária no cotidiano escolar com todos que dele fazem parte de forma progressiva: “Este projeto deve constituir-se progressivamente, pois sabemos que é no dia-a-dia da experiência de educar, na troca de idéias, na convivência harmoniosa, errando-se e acertando, semeando em territórios áridos ou fecundos que se constrói o Projeto Educativo”.

---

<sup>34</sup> Aqui refiro-me à Proposta Pedagógica da escola.

Em destaque aqui alguns pontos retirados da Proposta Pedagógica considerados importantes para a pesquisa, tais como a Missão Social da escola, os objetivos gerais e específicos das disciplinas, o perfil dos educandos, a função da escola, etc.

A Proposta Pedagógica, que doravante denominarei de PP traz como missão social da escola a atratividade para a comunidade, que se efetivará através da garantia da qualidade de ensino, possibilitando um “atendimento efetivo à clientela organizado com base na metodologia específica subdividida em classes de forma a respeitar as etapas evolutivas do desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo da criança.”

No que se refere à definição dos objetivos, diz a PP:

“a definição dos objetivos, metas e estratégias e plano de ação é feita em conjunto, direção equipe técnica e professores, visando pleno desenvolvimento do aluno (ECA), usando técnicas variadas de ensino, incluindo tarefas e deveres individuais, discussão em sala, trabalho em grupo, exercícios e monitorias. Os alunos são ativamente engajados nas atividades em sala de aula, seu progresso é monitorado pelos professores, sabendo quantos e quais alunos estão em dificuldades para poder saná-las. Há coleta de dados, arquivos e relatórios sobre o desempenho dos alunos. Buscamos sempre garantir a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento a arte e o saber (Constituição Federal)”.

Na proposta pedagógica constam os objetivos gerais de cada disciplina ministrada.

Destacarei apenas os objetivos e disciplinas relevantes para a nossa pesquisa:

Na disciplina de Educação Física:

-Capacitar o Indivíduo a refletir sobre suas possibilidades corporais e com autonomia, exercê-las de maneira social e culturalmente significativa e adequada.  
-Participar de diferentes atividades corporais, procurando adotar uma atitude cooperativa e solidária, sem discriminar colegas pelo desenvolvimento ou por razões sociais, físicas, sexuais ou culturais. (grifo meu)

Na disciplina de Ciências:

- Valorizar a vida em sua diversidade e também a preservação do meio ambiente.

Na disciplina de Educação Artística:

- Obj.Geral: Estimular os mecanismos de criação, a prática cotidiana da reflexão e percepção do mundo, dando-lhe capacidade de diagnosticar a cultura e a realidade da época.

Habilidades

- Compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizando-a nas diversas culturas.
- Buscar e organizar informações sobre a arte em contato com artistas, documentos e acervos, reconhecendo e compreendendo a variedade de produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias.
- Conhecer apreciar e adotar atitudes de respeito diante da variedade de manifestações musicais de nosso país.

Na disciplina de Geografia/História:

- Obj.Geral: Proporcionar ao aluno a possibilidade de compreender sua própria posição no conjunto de interações entre sociedade e natureza, bem como a importância da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedade mais igualitária e democrática.

Habilidades

- Caracterizar o modo de vida de uma coletividade indígena, distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas;
- Utilizar diferentes fontes de informação – jornais, revistas, noticiários de tv e de rádio, para o desenvolvimento da leitura crítica.

Apesar de nos objetivos das disciplinas de História e Geografia aqui destacados aparecerem referências às dimensões sociais, culturais e artísticas, no restante dos objetivos observa-se que foram supervalorizadas as habilidades referentes a tempo e espaço em detrimento das relações sociais ocorrentes neste tempo e neste espaço e outros tempos e espaços.

Nas outras disciplinas não foram encontrados conteúdos que merecessem destaque quanto à temática desta dissertação nem qualquer menção à lei nº10.639.

O perfil dos estudantes atendidos por esta escola foi fator determinante na escolha da mesma para a realização da pesquisa, como já destacado na introdução, esta se localiza nas proximidades de uma comunidade negra e recebe muitos alunos oriundos dela. De acordo com a PP, a escola atende aos alunos das imediações dos residenciais Vale do Sol I, II e III, José Pedrossian, São Paulo, Indaiá, bairro Monte Castelo, região da grande São Francisco e a região da Lagoa da Cruz. Estão assim descritos: “Os alunos desta unidade escolar são, em sua grande maioria, de classe baixa...”

O papel da escola segundo a PP, (aqui destacados apenas, como já dito anteriormente os pontos relevantes para o tema em discussão) aponta:

- ◆ Desenvolver um processo educativo alicerçado no próprio educando, no seu modo de perceber o mundo, nas suas relações com o meio, nas formas como se comunica, em suas descobertas.
- ◆ Desenvolver uma proposta educativa onde o educando seja valorizado como ser humano que necessita de compreensão, respeito e afeição.
- ◆ Inspirar no educando o respeito à dignidade e à liberdade fundamental de cada ser humano.
- ◆ Propiciar ao educando o desenvolvimento da consciência política, filosófica e religiosa, evitando desigualdades, a discriminação e o preconceito.
- ◆ Possibilitar no trabalho com o aluno condições de preservação, valorização e implementação do patrimônio cultural
- ◆ Proporcionar o desenvolvimento integral da criança na sua fase de auto construção , do caráter, da religiosidade, dos valores éticos, morais e sociais.

É importante que se coloque também o papel do professor:

- ◆ Criar situações de aprendizagem a partir de problemas significativos para o educando.

- ◆ Utilizar situações de vida real em lugar de depender de estudos formais ou acadêmicos.
- ◆ Elaborar currículo centrado no aluno – estratégias flexíveis e sujeitas a permanentes revisões .
- ◆ Proporcionar aos alunos igualdade de condições de acesso e permanência na escola;
- ◆ Garantir o padrão de qualidade.
- ◆ Valorizar a experiência extra -escolar.
- ◆ Vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

O documento coloca como o grande desafio da escola pública nos tempos atuais a garantia de um padrão de alta qualidade de ensino e afirma que para isto é necessária a participação efetiva de todos. É citado o Regimento Escolar (artigo 2º, inciso I e II) que diz sobre a busca de promoção do desenvolvimento integral do aluno através do reconhecimento de suas potencialidades, ajudando-os a tornarem-se protagonistas do próprio processo de crescimento e dessa forma desenvolver a cultura da participação, da ação e do desenvolvimento.

A respeito da relação professor e aluno e m sala de aula a PP diz:

Transcende o transmitir conhecimento e passa pela criação de oportunidades básicas para que o sujeito aluno construa o saber, o saber fazer, o saber-ser, o saber-conviver. Entendemos que o conhecimento não é algo que se transmite, mas que se constrói.

Na visão sócio-interacionista e sócio cultural da educação, o conhecimento humano é essencialmente ativo: entre sujeitos, superando a dicotomia sujeito-objeto. Desafiado, constantemente pela realidade, este aluno-sujeito responde-lhe de maneira original, pessoal e sua resposta modifica não só a realidade, como também a si próprio.

É imprescindível o respeito à pessoa do aluno, seu nível de estruturação mental, suas conceitualizações e sínteses provisórias, seus desvios de caminho, seus erros e incompreensões, alavancas propulsoras de novos avanços no conhecimento da realidade e de si mesmo, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa.

O documento afirma ainda que a escola busca, através da PP, acima de tudo garantir um referencial político-social, pelo exercício democrático de participação, que possibilite a interação entre equipe escolar, alunos, pais e outros agentes educativos na busca da construção de um projeto educativo que visem a uma melhor e mais completa formação dos alunos.

A PP afirma que o processo ensino aprendizagem deve ser uma produção de conhecimento que se dá num processo dialógico entre professores e alunos:

Isso pressupõe não se conceber o conhecimento como pronto e acabado, um saber previamente elaborado para ser repassado aos alunos.  
O conhecimento constituirá um processo que estará sendo desenvolvido o tempo todo, através de problemas que se levantam, expectativas que se criam, buscas que se realizam e descobertas que se fazem.

O documento retoma e destaca novamente o papel do professor no sentido de criar situações que despertem, provoquem e desenvolvam o pensamento dos alunos e manter o interesse deles no que se está estudando. Destaca também a importância dos procedimentos pedagógicos. A valorização da oralidade do aluno, ao mesmo tempo que caracteriza os recursos lingüísticos dos alunos em sua maioria, como fracos, ressaltando o cuidado que o professor deve ter com seu código lingüístico.

O documento estabelece o trabalho em grupo como forma adequada de trabalho devido a sua função de “ informar, mas, sobretudo, formar promovendo a capacitação para a convivência crítica e a relação de alteridade”, estrutura esta que contribuirá para a “construção da cidadania efetiva e de uma sociedade mais democrática”.



Destacando ainda o papel do professor, coloca-se que ele deve ocupar a posição de coordenador, moderador e articulador, atento ao processo do trabalho de cada grupo e entre os grupos.

Merece destaque ainda na PP a relação de Projetos dos quais a escola participa:

- 1- Construindo e informatizando a aprendizagem: Professor utiliza a sala de informática para que o aluno tenha uma melhor compreensão dos conteúdos, bem como possa adquirir maiores informações sobre assuntos relevantes e condizentes com o trabalho educativo.
- 2- Folha teen e Rádio teen – Identificar as características da linguagem jornalísticas e dominar a criação e editoração de um jornal escrito e falado.
- 3- A revolta das palavras (teatro) – Conscientizar contra o uso inadequado da Língua Portuguesa e mostrar erros comuns nas fachadas e placas publicitárias.
- 4- Criando Jogo Educativo - Fixar o contexto gramatical, criando jogos a partir do conteúdo ministrado.

Destaca-se o fato de que nenhum destes projetos foi citado pelos educadores<sup>35</sup> entrevistados e de que nenhum deles traz qualquer referência a problemas e ou dificuldades encontradas pelos professores no seu fazer pedagógico, principalmente no que se refere ao trato com as diferenças, mais especificamente com a diferença racial, tema deste trabalho.

Fato destacado na PP: “[...] a participação dos pais e responsáveis na vida escolar de seus filhos é mínima, o que interfere no processo de ensino aprendizagem.” e também na maioria das falas dos educadores entrevistados como uma das principais dificuldades encontradas para o desenvolvimento do trabalho: “Comportamento/relacionamento familiar do aluno, desinteresse dos alunos, ( os que têm dificuldade). Alguns têm problemas familiares

---

<sup>35</sup> Os educadores serão apresentados no próximo tópico.

sérios como alcoolismo e desemprego. Alguns têm tudo com relação a família e não conseguem avançar”. (Educador 1);

A participação da família, muitas vezes há uma tarefa e ela vem sem ser feita. A mãe nem olhou o caderno, manda bilhete e volta do mesmo jeito. Não tem apoio dos pais. Não são todos. Aqueles que os pais participam é uma maravilha vai que é uma beleza, porque o pai está cobrando, chega aqui a gente cobra, mas agora aqueles que o pai ou a mãe não cobra aí é difícil e a criança aprender sozinha é difícil. (Educador 3)

A participação da família é colocada como um elemento importante no processo de aprendizagem do aluno, a ponto da não participação ter sido citada pelos educadores como um dos principais problemas encontrados no desenvolvimento de seu trabalho. Chama a atenção, porém, o fato de não existir qualquer ação ou referência à mesma no sentido de trabalhar esta participação ou relação da família com a escola.

### 3.2 CARACTERIZANDO OS EDUCADORES ENTREVISTADOS

Como já destaquei na introdução, com o intuito de atender aos objetivos propostos na pesquisa foram entrevistados educadores e educadoras que atuam nas séries iniciais da escola pesquisada. São estes professores e professoras de 1ª, 3ª e 4ª série, bem como os professores de Educação Física, Educação Artística e de Informática.

Foram entrevistadas também a Supervisora Escolar e a Orientadora Educacional, ambas profissionais que atuam na escola junto aos professores, professoras, e alunos e alunas, podendo assim também contribuir de forma significativa para a pesquisa.

Os educadores passarão a ser denominados neste trabalho como Educadora 01, Educadora 02, Educadora 03, Educadora 04, Educadora 05, Educadora 06, Educadora 07 e Educadora 08. Ressalto que a questão da identificação racial não será apontada aqui, uma vez que esta será tratada na primeira categoria de análise. Destaco ainda que relatarei informações importantes sobre cada educadora que contribuiu para a pesquisa.

EDUCADORA 01: Professora da 3ª série, 48 anos de idade, 27 anos de magistério, formada em História pela antiga FUCMT no ano de 1982. Optou pelas séries iniciais, porque ganha a mesma coisa e tem menos diários. Deu aula durante algum tempo na área de história, porém atualmente tem apenas 20 horas na Rede Municipal, pegando às vezes alguma substituição.

A opção pelo magistério se deu por conta da família, tios, mãe e irmãs educadoras, pelo incentivo da família de educadores. Também pelo fato de que na época o pai não deixaria fazer outra coisa, porém afirma que gosta do que faz, principalmente porque trabalha com criança.

EDUCADORA 02: Professora da 1ª e 4ª série, formada em Pedagogia pela UFMS. Tendo como opções os cursos de Letras e Pedagogia, optou pela Pedagogia.

Recentemente colocada para trabalhar na primeira série, tem sentido bastantes dificuldades, reconhecendo que a temática racial, presente na sua vida pelo fato de ser casada com um homem negro, ainda não consegue inserir nos planejamentos e atividades na escola.

EDUCADORA 03: Professora da 3ª e 2ª série, cursou magistério e Geografia na antiga FUCMT, fez pós-graduação em planejamento por uma universidade do Rio de Janeiro. Gosta de ler livros sobre educação.

Sempre quis ser professora. Afirma ser realizada porque está fazendo aquilo que gosta. “A gente sofre, mas é bom e muito gratificante. Eu dou aula porque gosto mesmo de dar aula, não é falta de opção não, porque eu gosto mesmo”.

EDUCADORA 04: Professora de Educação Física, formada em uma Universidade do interior de São Paulo SEFAP. Atua somente na Rede Municipal de Ensino há dez anos.

A opção se deu pelo fato de não ter muitos recursos ou opções e pela influência de amigos.

Afirma ter interesse na questão racial para simples conhecimento e apesar de ter constatado a existência do racismo tanto em nossa sociedade como no ambiente escolar não havia pensado sobre o trabalho efetivo com a temática por considerar os fatos como pouco significativos.

EDUCADORA 05: Professora de Artes, formada em Artes e Jornalismo, ambos pela Universidade Federal, concursada na Rede Municipal, pela primeira vez dando aulas no Ensino Fundamental. Afirma que “o trabalho com arte na escola não é trabalhar a arte em si e sim uma sensibilização – para ele receber informações que a vida é cheia de conceitos artísticos, histórias que a avó conta”..

Sobre a opção pelo magistério “Não fiz a opção. Nunca pensei em ser professora. A formação foi pela habilidade em artes e a educação foi uma circunstância. Mas estou na educação e faço um bom trabalho, pois, tudo que faço, gosto de fazer bem feito”.

Procura inserir as questões de Gênero e etnia no dia-a-dia do seu trabalho, valorizando o conhecimento da comunidade em que a escola está inserida. Procura inserir a temática quando encontra espaço, trabalhando sempre as questões de ética e respeito.

EDUCADORA 06: Supervisora, formada em Pedagogia pela FUCMAT em 1989. Afirma ser uma pessoa perfeccionista, dedicada, apaixonada pela educação, sentindo-se responsável por cada aluno da escola. Sempre trabalhou na Rede Municipal.

Afirma não ver a questão do racismo tão acirrada e que a temática não está presente na escola de forma significativa, não justificando assim até então o seu envolvimento ou trabalho mais efetivo. Acha importante que se discuta, porém com conhecimento para não piorar as coisas.

EDUCADORA 07: Orientadora pedagógica. Cursou magistério e Pedagogia (administração e orientação escolar) na FUCMT em 1991.

Coloca-se como uma pessoa muito fácil de trabalhar, flexível, simples e humilde, cuja opção pelo magistério se deu por causa da família.

Apesar de trabalhar diretamente com os alunos e pais, conversa muito com o professor, tentando mostrar para ele os problemas que estes alunos têm.

Não gosta muito de falar sobre a questão racial. Acha que é melhor não enfatizar os problemas. Trabalha, segundo ela, de forma bastante tranqüila, através de dinâmicas e da prerrogativa de que todos são irmãos.

EDUCADORA 08: Professora da Sala de Informática e 4ª série, 40 anos, nascida no Rio Grande do Sul, formada em Pedagogia, em Santa Catarina/Chapecó. Afirma ser evangélica e gostar muito do que faz.

Efetiva na Rede Municipal, por vinte horas e contratada por mais vinte para trabalhar na sala de informática.

Trabalha com os professores no planejamento das aulas e assessora as atividades junto aos alunos.

Quanto ao racismo, afirma a sua existência e a sua característica velada, porém também coloca que a questão não é apenas racial, que a questão é a diferença em si e o social que pesa bastante.

### 3.3 CATEGORIZANDO AS INFORMAÇÕES

As informações obtidas nas entrevistas, articuladas com a teoria estudada durante este trabalho foram transcritas, analisadas e para um melhor entendimento e desenvolvimento categorizadas da seguinte forma: 1. A existência do racismo X dificuldade em se definir racialmente; 2. Formas negativas de construir a identidade negra: a questão dos apelidos; 3. Leis que favorecem a discussão racial: um conhecimento incipiente; 4. O (não)lugar da temática racial na atividade docente; 5. Atribuindo a culpa da discriminação ao próprio sujeito discriminado; 6. A postura do educador; 7. O (não) lugar da questão racial na formação de professores.

#### 3.3.1. A EXISTÊNCIA DO RACISMO X DIFICULDADE EM SE DEFINIR RACIALMENTE.

A questão da definição racial é um tópico importante na discussão da questão racial no Brasil e ultimamente bastante polêmico. Parece ser o ponto de partida de toda a discussão racial o fato de assumir a sua identidade de ser ou não ser negro. Esta grande dificuldade em assumir a negritude ou mesmo de discutir esta questão expressa um grave

problema na discussão da questão racial no Brasil e como vimos nos capítulos anteriores tem a ver com o processo histórico de construção da identidade da população negra no Brasil.

Sobre esta dificuldade em nomear e se nomear assuntos referentes à questão racial, Skliar nos fala:

O mundo do politicamente correto é um mundo onde seria melhor não nomear o negro como negro, não chamar o deficiente de deficiente, onde não seria melhor chamar o índio de índio. É o mundo do eufemismo, do travestismo discursivo. Não nomeá-los, não dizê-los, não chamá-los, mas manter intactas as representações sobre eles, os olhares em torno deles. Ou nomeá-los de outro modo para continuar massacrando-os. Ou chamá-los por outro nome para evitar toda ruptura com nós mesmos. (2003, p.80)

Parece, como vemos na citação de Skliar, que o correto é não nomear. A ideia é que se não mexermos muito com o assunto ele não se agrava e as coisas se acomodam por si só. Porém, o mais grave é que o fato de não se identificar como negro não faz com que o indivíduo seja menos negro, ou que deixe de sofrer com as discriminações e os estereótipos negativos voltados para a população negra.

Este não nomear é característica marcante nas relações raciais brasileiras, o que Skliar (2003) chama de travestismo discursivo. Os termos são camuflados assim como se mascaram também as relações e o racismo. Não se chama o negro de negro, nem se diz que ele não consegue um emprego melhor porque é negro, portanto os silenciosos mecanismos de exclusão trabalham de forma eficaz, alcançando níveis altíssimos e assustadores<sup>36</sup>.

Um fato que certamente contribui para camuflar o problema é a afirmação de que no Brasil todos somos misturados e não há como se dizer quem é negro ou não é. Os índices

---

<sup>36</sup> Conforme dados estatísticos já colocados neste trabalho.

de exclusão, já citados em outras partes deste trabalho, nos dão uma séria indicação de que isto não acontece de fato, pois na prática parece fácil identificar que é negro ou não é.

Os educadores entrevistados, em sua grande maioria tiveram extrema dificuldade em se identificar racialmente. Foram várias as terminologias utilizadas e mesmo os aparentemente considerados brancos pareceram se sentir constrangidos em se identificar como tal:

Isto pode ser observado nos relatos:

Educadora 1 – “Branca, mas não tenho preconceito de nenhuma raça – tenho um filho que nasceu no dia da consciência negra.”

Destaco que esta professora se identificou rapidamente e sem sombra de dúvida como branca, porém fez questão de se afirmar sem preconceito utilizando como argumento até o fato do filho ter nascido no dia da consciência negra.

Já a educadora 2 respondeu: “Branca, raça? Porque eu acho que minha pele é clara.”

Apesar de ter traços que evidenciam a sua origem negra, inclusive o cabelo bastante crespo, esta educadora afirma ser branca colocando como justificativa o tom claro de sua pele. Isto evidencia bastante uma característica da questão racial no Brasil, que é a ênfase dada a questão da cor e não a descendência como ocorre em outros países.

No Brasil independente de sua descendência direta, pai ou mãe negros, se a pessoa tiver a pele clara ela se identifica e é identificada “confortavelmente” como branca.

O fato de definir-se como negro, tanto para os que trazem a negritude na pele, como para os que o fazem na ascendência, se configura em uma opção política, como salienta o campo teórico que pauta a dissertação.



A educadora 3, respondeu: “Morena clara. Acho que nem existe esta cor não é? Pela cor mesmo né?”

A educadora se coloca como morena clara, de forma bastante insegura, questionando inclusive a existência da expressão “morena clara”, afirmando que se define assim por causa da cor. A mesma apresenta traços evidentemente negros.

A educadora 4, demorou um pouco para responder e disse: “Negra, apesar de que há uma mistura grande na família.”

A educadora, de cor preta e cabelo crespo, traços que evidenciam a presença marcante da raça negra, faz questão de afirmar que há uma mistura grande na família, ficando bastante evidenciado a dificuldade em assumir a sua negritude, bem como de discutir o assunto.

A mistura utilizada como recurso, uma justificativa para o não assumir a negritude, é uma herança da ideologia do branqueamento<sup>37</sup> que via justamente na mistura uma forma eficiente de diluir a influência e as características da população negra. Isto fica fortemente marcado em diversos discursos, como podemos observar nas falas dos educadores neste trabalho relatadas. A recorrência à mistura, mesmo que seja em uma descendência distante, parece servir de justificativa para ser *menos negro*.

Já a educadora 5, respondeu: “Não sei, acho que essa coisa do pardo. Branca eu não sou.”

Esta educadora faz questão absoluta de afirmar o fato de não ser branca, apesar de se mostrar insegura quanto à denominação a ser utilizada.

---

<sup>37</sup> Termo discutido anteriormente e que pauta grandemente a questão racial no Brasil.

A grande variedade de terminologias utilizadas para a definição de raças no Brasil, torna-se a meu ver um grande empecilho dentro desta discussão. A grande maioria das pessoas não consegue se identificar racialmente, e tem bastante dificuldade em se situar em assumir uma identidade racial.

O incremento das discussões sobre a questão racial do negro, introduzido ultimamente pela discussão das Ações Afirmativas, mais especialmente das cotas<sup>38</sup>, parece ter trazido à tona a questão da identificação. Surgem então na sociedade brasileira grandes questionamentos, que antes pareciam ser apenas do Movimento Negro: \_ Quem é negro no Brasil ? \_ Como podemos identificar isto? As pessoas se sentem extremamente incomodadas com estas questões e como já citado neste trabalho, buscam como recurso principal a mistura.

Geralmente, os não negros, numa posição bastante confortável, de não discriminados racialmente, afirmam que no Brasil todos nós temos um pouco de sangue de negro e de índio. Já os negros buscam também nesta mistura uma justificativa para não ser negro, como se o não se identificar pudesse amenizar o racismo. De qualquer forma, esta dificuldade extrema de identificação acaba por se configurar em um grande problema na discussão da questão racial, pois esta falta de definição de identificação acaba por se tornar um dos primeiros obstáculos nesta discussão, o que somado aos equívocos e dificuldades contidas no próprio conceito de raça, dificulta ao extremo o desenvolvimento da discussão.

A educadora 6 aponta: ‘Não vou ser falsa, me defino como branca, mas não sou. Meu pai não era negro, mas era mais para negro. Não é por uma questão de preconceito não, mas fui criada como branca.’”

---

<sup>38</sup> Pode-se dizer que as ações afirmativas, mais especificamente as cotas, ou reserva de vagas para negros nas Universidades tiveram um papel extremamente importante para a discussão da questão racial no Brasil, pois, trouxeram para a sociedade uma discussão e um problema que até então parecia ser apenas da população negra.

Esta afirma que apesar de ter sido criada como branca e assim se definir, tem consciência de que não é, devido a sua descendência (que pode ser percebida em seus traços).

Em seu discurso fica evidente a sua percepção de que é vantajoso se identificar e, apesar de sua descendência negra, ter traços que a associem e identifiquem mais com a raça branca.

A educadora 7 respondeu: “Eu sou... bom... Minha avó é filha de escravo. Na minha família... Eu não sei falar porque não tenho isso. Eu falo moreno, se precisar colocar, também coloco negro”.

Houve grande dificuldade por parte da educadora 7 em sua identificação, buscou em sua árvore genealógica, a origem escrava e negra de sua avó e afirmou de forma veemente que em sua família não tem “isto”. Embora não tenha definido o que chama de isto. Após as hesitações e justificativas, se afirma de cor morena e ressalta que se “necessário”, pode se colocar como negra.

O desconforto evidente ao se identificar mostra a dificuldade que se tem em lidar com a questão racial no Brasil e principalmente com a descendência negra. O fato de se buscar esta descendência é apenas um recurso para se mostrar como não racista, uma concessão. Algo que poderia ser escondido e está sendo generosamente revelado.

Por fim a educadora 8 afirma:

Não tenho muito o que dizer, eu sou uma mistura, tenho sangue de índio e de italiano. Nasci numa cidade chamada Nonoai, que é nome de cacique indígena. Costumo dizer que sou brasileira. Tenho um pezinho na aldeia. A minha bisavó era índia, o bisavô espanhol, da divisa Espanha com Portugal, veio para o Brasil e “catou” a bisavó no laço. Então assim, eu sou isso. Tem quem não seja? Raramente, mas tem italiano que é racista e preconceituoso.

Esta afirma ser brasileira, justificada pelo fato de ter no seu sangue a mistura de índio e italiano e coloca de forma jocosa o fato do avô ter seqüestrado a sua avó que era índia, afirmando que o mesmo a “catou a laço”.

Fato observado por quase todas as educadoras foi o de raramente pensar sobre esta questão da identificação racial, fato afirmado inclusive pelas educadoras negras.

Esta característica tão marcante e evidenciada por todas as educadoras entrevistadas, configura-se em um importante ponto nesta ampla discussão sobre a questão racial, mais especificamente sobre as relações raciais, pois, este não nomear, não se identificar revela mais do que simplesmente o desconhecimento ou desapego a estas questões. Revela sim uma significativa mazela da questão racial no Brasil, que a meu ver merece lugar de destaque dentre os grandes entraves para o avanço desta discussão.

A grande dificuldade em se definir racialmente, característica dominante nas relações raciais no Brasil, que conforme pude observar em minha trajetória profissional se faz presente nos discursos dos educadores. Em minhas atividades profissionais, nas diversas oportunidades de formação com os educadores fica evidente em seus relatos esta dificuldade, que, no entanto, não parece ser por eles encarada como algo importante na sua formação e atuação docente.

Muitos se definem utilizando as mais diversas denominações, inclusive os estereótipos. Pode-se destacar também a quantidade de educadores, que não só não se definiam racialmente, como não se aceitavam e somente após vários processos de formação começavam a mudar a sua postura<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> Nas considerações finais farei referências mais específicas ao processo de formação e alguns resultados obtidos para a educação das relações raciais.

Skliar (2003) nos fala sobre os efeitos disto na identidade da população negra: “Contudo entre tantos nomes que se instalam e se desmembram, o outro acaba por mudar seu nome. Apagam seus vestígios, sua língua, seu rosto, suas marcas, suas histórias, porque até o próprio nome se tornou politicamente incorreto”. (p.80).

Podemos, então, associar o não nomear o outro com a não valorização de sua identidade e cultura, com a inferiorização do outro. O não se identificar, com o não assumir a sua identidade, a sua cultura, se sentir inferior. Isto leva cada vez mais à construção e alimentação dos estereótipos.

O papel do estereótipo<sup>40</sup> na questão racial fica bem definido por Bhabha: “... o estereótipo impede a circulação e a articulação do significante de “raça” a não ser em sua fixidez enquanto racismo. Nós sempre sabemos de antemão que os negros são licenciosos e os asiáticos dissimulados...” (2005, p.117).

Na citação de Bhabha (2005) podemos ver como o estereótipo pauta as relações raciais, distanciando as pessoas dos conceitos, como o de raça, que em nossa sociedade é totalmente associado ao racismo e uma série de coisas negativas, o que talvez justifique a grande dificuldade que as pessoas têm em lidar, tanto com o conceito de raça<sup>41</sup>, como com questões que o envolvem. Podemos ver pelas falas dos educadores a grande dificuldade em se identificar racialmente, fato ocorrido mesmo com pessoas que apresentam características fenotípicas atribuídas à raça branca. Em sua grande maioria, os educadores se sentiram constrangidos em se posicionar, e quando o faziam, sempre buscavam diversas justificativas para a sua declaração.

---

<sup>40</sup> Termo já discutido em capítulo anterior.

<sup>41</sup> O conceito de raça é sem sombra de dúvida um dos conceitos mais controversos de nossa sociedade.

Fator que vem confirmar a complexidade da questão racial é o de, apesar de toda esta relutância em abordar o tema e até de se identificar racialmente, os educadores foram quase que unânimes em admitir a existência do racismo e até de trazê-lo para seu ambiente próximo, que é o ambiente escolar.

A existência do racismo, suas formas de manifestação e características ficaram bastante evidenciadas nas falas das educadoras.

Uma das principais características do racismo “a brasileira”, que é o fato de não ser declarado, de não se mostrar a não ser pelas conseqüências que são gritantes, como já colocado através dos números de exclusão da população negra, pode ser observado na fala da Educadora 8 ao responder sobre o aumento ou diminuição do racismo, conforme o desenvolvimento do aluno: “Ele se camufla. Não é uma questão de diminuir ou aumentar, a pessoa fica polida. É como uma criança quando ela olha para uma pessoa e acha feia, ela fala e a mãe diz que não pode. A educação.....”

Quanto à existência do racismo as falas são incontestáveis:

“Oh!!! Olha, as duas escolas que eu tenho, elas mostram bem como é o racismo no Brasil. Em alguns lugares por conta da situação econômica é escancarado e em outros está mascarado, velado. Por isto as pessoas às vezes dizem que não há racismo no Brasil, porque no lugar de convívio deles está tudo velado.”(Educador 8)  
"Na formação dos grupos pude perceber a exclusão de algumas crianças negras e não negras, algumas outras que fogem ao padrão, as mais pobres, mais gordas. Eu percebo na sala de aula algumas manifestações de racismo e preconceito e vejo que estas coisas as crianças trazem de casa. O desenho da criança já vem pronto, já vem muito num pacotinho e a gente na escola acaba tendo que desmanchar este pacote, os preconceitos, as dificuldades. (Educador 5)”  
“Existe, pode observar em lojas, em bancos.(ausência) Uma coisa que eu observo é que há bastante negros advogados. As pessoas costumam dizer ‘Eu não tenho preconceito! Mas ao ser questionado: ‘Se seu filho ou filha se casasse com um negro? As vezes até o próprio negro é racista de si mesmo. (demonstrou bastante relutância e desconforto para responder a estas questões).

Na escola não percebo muito isto. Acontece entre eles mesmos, quanto a mim nunca aconteceu”.(Educador 4)

“Infelizmente sim, as crianças se eles vêem uma criança que é...escurinha né? Eles ficam chamando de neguinho. Não percebi nenhuma outra forma de manifestação, só os apelidos mesmo”. (Educador 3)

“Oh existe racismo, preconceito, tudo maquiado, mas existe. Olha são assim, eu vejo... coisas pequenas, tipo assim, principalmente com o negro, japonês, apesar que eles são racistas, mas os outros não, dizem japonês é inteligente, japonês é isto. Tudo o mais. Do índio, eu tinha um aluno índio na minha sala aí era ah o indiozinho, como se ele fosse diferente, porque ele é um indiozinho. Do negro eles vão falar assim: Ah aquele negrinho, não fala aquele negro, não é o negro, mas é o negrinho já tá pequenininho diminuído, isto desde criança, a criança já vem de casa, com esta manifestação e tá ali né? tudo maquiadinho escondidinho, mas... a criança nem sabe que é, mas já é. Quando vai falar fala assim aí aquela moreninha, não é aquela pessoa de cor, não chega e não fala assim aquele negro, porque não é negro?” (Educador 2)

“Existe. Através da própria criança - tem crianças que têm.”(Educador 1)

O que se observa, porém, é que o fato de admitirem a existência do racismo, apesar de ser um fato, bastante significativo, ainda não é suficiente, como veremos nas categorias elencadas a seguir, para que estes mesmos educadores façam intervenções sérias e qualificadas no sentido de combater este racismo e também não parece ser suficiente para que eles percebam a gravidade das conseqüências deste racismo para os alunos e até mesmo para o próprio sistema de ensino.

### 3.3.2. FORMAS NEGATIVAS DE CONSTRUIR A IDENTIDADE NEGRA: A QUESTÃO DOS APELIDOS

Ao falarmos em construção da identidade negra não podemos deixar de nos reportar ao primeiro capítulo deste trabalho, que traça uma trajetória histórica da população negra no Brasil.

Os aspectos históricos já relatados foram a base das relações raciais no Brasil e, portanto, são aspectos preponderantes na construção da identidade negra brasileira.

Temos, então, uma identidade pautada em estereótipos e construções extremamente negativas e inferiorizantes, conduzindo assim a uma possível negação da sua cultura e identidade, tanto de forma individual, como com relação ao seu grupo racial.

A educação como mediadora, por muitas vezes inconsciente destes preconceitos e estereótipos acaba por reforçar esta construção negativa, pois a criança não encontra no ambiente escolar referências positivas da população negra. Tem assim reforçado mais ainda pela invisibilidade a inadequação e o aspecto negativo de ser negro.

Todas estas construções históricas e sociais estão firmemente ligadas ao conceito de raça, um dos conceitos mais controversos da nossa discussão, tem permeado de forma efetiva as relações raciais no Brasil e afetado significativamente a formação das identidades culturais brasileiras.

A idéia de raça e todos os conceitos e preconceitos construídos em torno dela, é ainda na sociedade brasileira um assunto bastante espinhoso sobre o qual a maioria das pessoas, entre eles destacamos os educadores, tem receio de discutir, de colocar seus posicionamentos a respeito.

Como vemos nos relatos dos professores ao serem questionados sobre como se definem racialmente existe uma grande dificuldade em se definir racialmente ou mesmo em nomear o outro no que se refere à raça.

O conceito de raça, construído sobre bases, que hoje sabemos muito frágeis, no que se refere à cientificidade, foi desenvolvido para justificar e/ou interpretar as diferenças e as relações entre os diferentes, e acaba por se tornar, intencionalmente ou não um eficiente



mecanismo de exclusão e até de extermínio. A idéia de superioridade racial<sup>42</sup> serviu e serve ainda, como base para a imposição de dominação cultural, política e econômica de diversos povos, a exemplo deste que é foco do nosso trabalho, o povo negro.

Fato já discutido neste trabalho e que, de certa forma parece contribuir para as confusões sobre o tema, é o uso do termo raça, “pressuposto da determinação biológica foi derrubada pelos resultados do projeto Genoma Humano (destinado a mapear e decifrar o código genético humano), destituindo-se o conceito de seu status de cientificidade e neutralidade biológica.”(CANEN e ASSIS, 2004, p.712 e 713).

Porém, o fato de que a raça já não pode ser considerada categoria biológica, pois as diferenças genéticas entre uma raça e outra são tão insignificantes que não sustentam esta divisão, esta descoberta não elimina os anos de construção do racismo e seus efeitos e também não invalida a luta contra o racismo, porque não acaba com as construções sociais negativas que foram sendo formadas ao longo dos anos sobre a população negra.

Estas confusões e os melindres que trazem acabam por dificultar a identificação da população negra no Brasil, como pudemos observar nesta pesquisa a maioria das pessoas entrevistadas teve extrema dificuldade em se identificar racialmente. Parece-nos que um fato de fundamental importância neste processo de assumir/discutir a identidade negra é o reconhecimento desta identidade. A construção histórico-cultural brasileira permeada de preconceitos e estereótipos tem dificultado isso de forma significativa, levando por vezes a pessoa a pensar e utilizar o termo negro como um xingamento.

---

<sup>42</sup> A idéia de raça pressupõe sempre uma relação de poder em que uma raça, não é apenas diferente, mas desigual. Há sempre uma idéia de superioridade de um grupo em relação ao outro. (BHABHA, 2005)

Talvez para que se possa assumir a identidade negra no Brasil seja importante se responder a questão - O que é ser negro? Resposta que Canen e Assis colocam da seguinte forma "...ser negro, ainda que possa ter componentes biológicos, não se esgota nesses componentes, mas é parte de uma construção identitária, em que a identidade racial é também social e culturalmente construída." (2004, p.713).

Do que podemos perceber que ser negro vai além de traços físicos, ou a cor da pele, passa por uma construção social, cultural, muitos pautados em idéias negativas e estereótipos.

Essas idéias relacionadas à raça negra, que sustentam o racismo, têm sérios efeitos para a população brasileira, tanto negra, como não negra. Aos negros cabe a negação da negritude, de sua identidade e cultura, o afastamento de seus semelhantes e a busca cada vez mais intensa de alcançar um ideal de brancura, que segundo Bento: "é o modelo universal de humanidade, alvo da inveja e do desejo dos outros grupos raciais não brancos e portanto, encarados como não humanos." (2002, p.25).

Como não sofrer os efeitos de uma política economicamente subsidiada<sup>43</sup> de branqueamento. A idéia de que através de uma efetiva miscigenação, os sangues negro e índio desapareceriam, eliminando-se assim a triste possibilidade de um Brasil negro, como vemos em Bento (2003), no livro *Cidadania em preto e branco*.

Nesta busca de branqueamento intensificaram-se os estereótipos e os aspectos negativos atribuídos à população negra. Como fato relevante nesta construção da identidade

---

<sup>43</sup> Os imigrantes europeus brancos receberam terras e incentivos para virem e se estabelecerem no Brasil em substituição a mão de obra escrava, como já destacamos nos primeiros capítulos.

negra podemos destacar a escravidão<sup>44</sup> e sobre ela, a forma como os negros foram arrancados de sua terra, trazidos à força para um país estranho, onde sua cultura era totalmente desvalorizada, onde era tratado como coisa, objeto de comercialização.

Tendo como base todas essas referências, veiculadas livremente em nosso meio cultural, parece difícil construir identidades negras positivas.

Silva (2002) nos coloca que:

..à medida que a identidade pessoal e a identidade social não são fixas, é importante afirmarmos que as situações de injustiça social, exploração e opressão, decorrentes de práticas sociais discriminatórias, criam condições favoráveis para que o sujeito ou o grupo afetado internalize uma imagem desfavorável de si mesmo. (2002, p.55).

Esta imagem negativa extrapola as características físicas, alcança as intelectuais e de personalidade. Trazemos como herança desta trajetória histórica (como já dito) a exemplo do uso dos estereótipos, os apelidos que perseguem as crianças negras em todos os espaços dos quais ela participa, apelidos, tais quais “cabelo de Bombril”, ou “Assolan” para ser mais atual, “macaco”, como uma evidente referência /relação à desumanidade do negro e as suas características físicas. O cabelo, por muito intitulado de “ruim”, torna-se quase que uma cruz a ser carregada pelas meninas negras<sup>45</sup>. Silva nos diz ainda que: “A atribuição de significado social as propriedades físicas, desde a infância, resulta de compreensão que, paulatinamente,

---

<sup>44</sup> Assunto abordado no capítulo I

<sup>45</sup> Principalmente as meninas, porque os meninos têm a opção de raspar a cabeça e assim eliminar o problema sem tantos sofrimentos.

vai se adquirindo em face dos sinais de aceitação ou de rejeição, implícitos nas atitudes e nas condutas dos adultos”. (2002, p.57).

Esta busca de referência e aprovação acaba por não encontrar eco e deixa a maioria das crianças negras extremamente vulneráveis no que se refere a algumas características específicas da maioria das pessoas negras.

Diante disto, podemos perceber a gravidade existente neste ato tão freqüentemente relatado pelos professores, como um ato banal, às vezes até não o reconhecendo como uma manifestação de racismo e discriminação, e que às vezes fica sem uma resposta ou qualquer tipo de intervenção. Os apelidos, aquelas expressões ditas de forma jocosa e às vezes até “carinhosa” (grifo meu) tem efeitos desastrosos na formação da identidade dos alunos negros. Podemos dizer que, se não intencionalmente, ainda assim, geralmente estes expressam cruelmente os pontos críticos e acabam por revelar de forma explícita os racismos através dos diversos tipos de estereótipos atribuídos ao negro.

Dentre estes destacamos a preguiça, característica atribuída aos negros na época da escravidão para justificar os maus tratos e castigos físicos a eles atribuídos. Como efeito disto os professores geralmente tem uma baixa expectativa com relação aos alunos negros. O mal cheiro, expresso através da expressão relatada pelos educadores “negro(a) fidido(a)”, esta expressão também pode ser associada à época da escravidão, quando realmente os negros deviam, ou mesmo, só podiam cheirar mal, pois realizavam trabalhos pesados, não tinham oportunidade de tomar banhos freqüentes e não possuíam muitas roupas para trocar.

A sujeira, associada não só ao acima exposto, como também a cor da pele, pois ao negro se associa tudo que é ruim e sombrio. Fazendo assim com que o simples chamar o outro de “negro” ou “preto” se configure em um sério xingamento.

Talvez possamos de certa forma considerar um avanço que os educadores já admitam a existência do racismo, do preconceito e da discriminação e que estas chegam até a escola. Resta-nos agora traçar estratégias para que se aceite e se compreenda que as conseqüências destas manifestações são bastante significativas e que afetam grandemente a formação das identidades de nossas crianças negras e não negras.

Cavalleiro nos diz que “tais práticas, embora não se iniciem na escola, contam com seu reforço”(2003, p.99), principalmente pelo fato de, na maioria das vezes, passarem despercebidas ou serem intencionalmente ignoradas, às vezes por desconhecimento sobre as formas adequadas para se lidar com a questão e às vezes até por se considerar a não intervenção como a melhor forma de não agravar o problema.

Esta estratégia, porém, não tem tido resultados satisfatórios se considerarmos os dados já colocados anteriormente sobre a exclusão da população negra e também os conflitos de origem étnico-racial e outros no que se refere ao trato com a diferença, que tem causado sérias preocupações aos educadores.

A pesquisa revelou que a forma mais freqüente, ou mais percebida pelos educadores, de manifestação de racismo e/ou discriminação no espaço escola são as brincadeiras e principalmente os apelidos. Estes quase sempre são pautados nos estereótipos que cercam a população negra.

E como nos diz Cavalleiro:

Diversos estudos comprovam que, no ambiente escolar, tanto em escolas públicas quanto em particulares, a temática racial tende a aparecer como um elemento para a inferiorização daquele(a) aluno(a) identificado(a) como negro(a). Codinomes pejorativos, algumas vezes escamoteados de carinhosos ou jocosos, que identificam alunos(as) negros(as), sinalizam que, também na vida escolar, as crianças negras estão ainda sob o jugo de práticas racistas e discriminatórias. (2006, p.20)

Como vimos na inferência acima, o racismo se manifesta através de gestos sutis que, distantes de um olhar atento, podem passar despercebidos. Portanto, pode-se considerar o fato de constatar a existência do racismo no ambiente escolar e identificar as suas manifestações um avanço significativo no sentido da educação para as relações raciais. É de fundamental importância que este professor tenha também a consciência da necessidade de intervenção, e uma intervenção imediata, quando da ocorrência de uma situação de racismo no ambiente escolar. Temos que sair do “*silêncio escolar*”, encarar de frente os conflitos e de forma competente. Pois “O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos (as) alunos (as) uma pretensa superioridade branca”, (CAVALLEIRO, 2006, p.21) e por consequência uma inferioridade negra.

A incidência de codinomes pejorativos, os “apelidos”, são elementos bastante presente nas relações entre os alunos. Eles acabam sendo uma das principais formas de manifestação do racismo, como podemos ver neste trecho da entrevista da Educadora 3: “as crianças, se eles vêem uma criança que é...escurinha né? Eles ficam chamando de neguinho... Eu Não percebi nenhuma outra forma de manifestação só os apelidos mesmo.”

E não podemos deixar de ter em mente que, como podemos observar na citação de Vallente (apud CAVALLEIRO, 2006), que se segue: “Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente”. (p.21). Neste sentido tem destaque a fala da Educadora 3:

Eu tinha um aluno que era assim bem escurinho e os outros chamavam sempre de negão e eu falava sempre, trabalhava, não é para falar assim, chama ele pelo nome você iria gostar de ser chamado de branquelo, e ele ficava tão contente ele se sentia

tão bem quando eu falava pra eles, eu via a satisfação dele e por isso eu percebo quando começa a colocar apelidos...

Nesta fala da Educadora 3 há o destaque a sua observação sobre a reação do aluno diante da intervenção da professora, ao ser defendido e se observa o fato de que em nenhum outro relato os professores fizeram qualquer referência à reação dos alunos, nem demonstraram qualquer preocupação com os efeitos que as agressões poderiam ter nos mesmos.

A Educadora 1 relata o xingamento que existe entre os alunos, não enfatizando o fato, dando a entender que estes são normais “naturalmente entre eles há alguns xingamentos “sua nega fidida”. Cita então outras formas de discriminação ocorridas: “quando anda mal arrumado e outros tipos de discriminação. Não é só na cor, mas no comportamento, quando é gorda, se tem material bonito, o cabelo.”

Em nenhum momento deste trabalho, apesar de seu direcionamento para a questão racial negra, foi descartada a existência de outras formas de discriminação e preconceito, e que as diferenças raciais não são os únicos fatores de exclusão encontrados na nossa sociedade e, por conseguinte, na escola. Porém como nos diz Cavalleiro:

Não há como negar que o preconceito e a discriminação constituem um problema que afeta em maior grau a criança negra, visto que ela sofre, direta e cotidianamente, maus tratos, agressões e injustiças, que afetam a sua infância e comprometem todo o seu desenvolvimento. (2003, p.98).

Com a afirmação de Cavalleiro (2003) podemos perceber como os apelidos, que às vezes podem parecer inofensivos, ou como geralmente se coloca “é brincadeira”, podem ser extremamente prejudiciais para a construção da identidade das crianças negras. De certa forma, aqueles apelidos, que como já citado se pautam nos estereótipos construídos com referência à população negra, afetam diretamente a dignidade e a auto-estima dos negros, que têm por vezes como alternativas, aceitar passivamente, fazer de conta que não ligam, atestando superioridade (estes são sempre elogiados pela sua grandeza, o que não minimiza os efeitos). Outra alternativa é partir para a agressão. Esta reação adotada por muitas crianças negras, rende-lhes o rótulo de rebeldes, indisciplinados, sem que muitas vezes ele seja sequer questionado sobre o motivo do ataque ou por vezes o motivo é considerado irrelevante.

Os efeitos do preconceito e da discriminação são extremamente sérios, principalmente em uma criança em sua fase de formação de identidade, que busca e necessita de referenciais positivos de si e de seus semelhantes, no caso da criança negra o que ela vê na maioria das vezes é a invisibilidade, que pode levar ao questionamento: - Onde estão as pessoas que se parecem comigo? - Por que elas não estão por aí, neste espaço (escola) que parece ser tão importante? Estas e muitas outras questões acabam por ficar sem uma resposta satisfatória, o que leva a uma conclusão quase que óbvia. Não aparecem porque não são bonitos, bons ou adequados e se eles são assim e se parecem comigo eu também não sou adequado e quero cada vez mais me distanciar deste espaço de inadequação.

Estes pensamentos pautaram a construção da identidade da população brasileira, negra e não negra e criou sérias distorções nas relações raciais brasileiras.

Esta precisa então buscar conhecer e valorizar, para que seus alunos possam então conhecer e valorizar as diversas identidades, inclusive, a identidade do sujeito negro, que, por



conta de um racismo violento, é negada, desconsiderada e desvalorizada. A escola tem que considerar com bastante cuidado a complexidade e importância do processo de construção da identidade étnica do negro brasileiro, que é um fator determinante na construção das relações raciais.

Vivemos em contato permanente com a diferença em seus diversos aspectos e o que podemos constatar é a grande lacuna existente nos conteúdos escolares, no que diz respeito às diferentes manifestações culturais das diferentes raças que compõem a nossa sociedade. Esta lacuna se reflete de forma negativa na formação e no fortalecimento das identidades das nossas crianças e jovens.

Uma marcante característica do racismo no Brasil pode ser observada na inferência de Bento:

Grande parte das manifestações racistas cotidianas são clandestinas e mal dimensionadas. Os legados cumulativos da discriminação, privilégios para uns, déficits para outros, bem como as desigualdades raciais que saltam aos olhos, são explicadas e, o que é pior, freqüentemente 'aceitas', através de chavões que nenhuma lógica sustentaria, mas que possibilitam o não enfrentamento dos conflitos e a manutenção do sistema de privilégios. (2002, p.147).

A escola tem que se despir de conceitos equivocados e uma série de preconceitos para que possa lidar com esta questão de forma a perceber os conflitos de ordem racial e compreender a sua origem, para só assim poder lidar de forma adequada com a situação.

Algumas situações importantes acabam por serem naturalizadas e até passam despercebidas a olhos menos atentos. No caso da invisibilidade, podemos usar como exemplo a mídia, nós já nos acostumamos a não ver representado o personagem negro ou a sua cultura,

não nos causa espanto a sua ausência, achamos natural, que num país com quase 50% de população negra, tenhamos um ou outro artista negro em papéis de destaque, ou que a cultura negra, se é, quando apresentada seja de forma folclórica e estereotipada.

O descaso também pode ser colocado neste mesmo patamar, situações graves de racismo e de discriminação são rapidamente abafados, esquecidos ou desvalorizados. Quase sempre não se procura aprofundar a discussão sobre o problema, que acabará por cair no esquecimento.

Quais os efeitos disto tudo na formação das identidades de nossas crianças negras e não negras?

Cavalleiro nos diz que “... a criança branca é levada a cristalizar um sentimento de superioridade visto que, diariamente, recebe provas fartas dessa premissa.” E com relação à criança negra, Cavalleiro diz ainda “ [...] só lhe resta desejar ser uma cópia da criança branca, que é respeitada e recebida positivamente no espaço escolar.” (2003, p.99).

A indiferença nos explicita um pouco do sentimento de negação do negro ao seu grupo e sua própria cultura, querendo cada vez mais se distanciar de algo que lhe foi apresentado como ruim, inadequado. Ao branco cabem ainda alguns comportamentos de condescendência, quando aceita generosamente o negro “apesar” de sua raça.

Novamente faço referência ao meu trabalho com formação de educadores, em que o ponto de partida era a discussão/reflexão sobre os conceitos e preconceitos existentes na comunidade em geral e na comunidade escolar, a escola pode se perceber o que a construção de uma identidade positiva não faz parte das preocupações dos educadores, que encaram a questão dos apelidos, grandemente pautado pelos estereótipos como algo “comum”, na maioria das vezes encarado como brincadeira.

Apesar de citado pela grande maioria como uma das principais manifestações de racismo, ela não é problematizada ou sistematicamente combatida através de um trabalho pedagógico.

Foram muitos os relatos de intervenções breves, tais como “Não liga para isto não”, que expressam a pouca valorização dada a questão. Como essa, muitas outras, que também não atacam o problema com a gravidade que ele merece, contribuindo assim significativamente para a construção de identidades deturpadas, inferiorizadas.

A escola tem se omitido em reconhecer as diferenças. Continua trabalhando segundo o confortável princípio da igualdade, como podemos ver na fala da Educadora 8: “Eu digo para eles : ‘Se abrir um preto e um branco, é tudo igual, se pegar o sangue, não tem diferença”, e da Educadora 1: “Trabalho dizendo que todas as crianças são iguais e temos que respeitar a individualidade de cada um”. Pois se todos são iguais, basta então estabelecer um padrão, e todos têm condições de alcançá-lo, se são todos iguais. Ressaltando-se que ser igual tem significado ser igual ao branco.

Como um espaço democrático e de acordo com os documentos oficiais, a escola tem que ser um espaço para todos. Todos podem entrar e todos devem ter o direito de obter da escola o seu melhor, todos devem se sentir acolhidos, adequados.

Diante do emaranhado de problemas subjacentes às relações étnicas, cabe a nós, formuladores de opinião - professores, educadores e pesquisadores críticos - pensar e lutar por práticas que objetivem a inclusão positiva de crianças e de jovens negros na estrutura educacional (CAVALLEIRO, 2003, p.101).

Cavalleiro (2003) em sua afirmação, ao mesmo tempo em que admite a complexidade das relações étnicas, ressalta o importante papel dos educadores e pesquisadores, evidenciando assim o fato de que não é fácil lidar com as diferenças, bem como também não o é criar um espaço onde todos possam estar incluídos. Daí a importância de se aliar, como a autora fez em sua fala, os educadores e os pesquisadores, acrescentando a este a criticidade, que vai levá-los a novas e melhores práticas educativas inclusivas.

### 3.3.3.LEIS QUE FAVORECEM A DISCUSSÃO RACIAL: UM CONHECIMENTO INCIPIENTE

É de fundamental importância que os educadores tenham informações e conhecimentos para que possam compreender a questão racial no Brasil e assim combater todas as formas de preconceito e de discriminação nas relações pedagógicas e educacionais das escolas brasileiras e como nos diz Cavalleiro: “A luz do alcance da dinâmica das relações raciais no âmbito da educação, esse reconhecimento figura como um passo importante, uma condição necessária para enfrentarmos o racismo brasileiro.” (2005, p.11).

As complexas nuances da questão racial no Brasil, explicitadas neste trabalho, carecem de entendimento e principalmente de valorização pelos educadores. Como observado na pesquisa, não existem por parte dos educadores entendimento ou preocupação específica com a temática.

Este desconhecimento, que ocasiona a ausência quase que total desta discussão no ambiente escolar é um problema que carece de soluções efetivas, que atinjam não apenas a pequenos grupos de forma quase que individual, mas que operem modificações no sistema,

nos documentos e planejamentos oficiais das redes de ensino. Considero que são vários os mecanismos que podem ser utilizados nestas mudanças e neste trabalho pode-se destacar a legislação educacional, pela obrigatoriedade trouxe sérios debates e propostas de mudanças para a escola no que se refere a questão racial.

Aqui há uma referência especial a lei nº10.639/03 cuja sanção altera a Lei de Diretrizes e bases da Educação nacional –LDB, lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Esta lei em seu texto inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”.

Esta lei vem corrigir uma séria distorção existente na LDB anteriormente, o fato de não fazer menção à questão racial do negro, como nos diz Dias:

A única referência à questão de raça que aparece na proposta de LDB produzida pelas instituições representativas dos educadores em nível nacional está no capítulo II, Da Educação Escolar de 1º Grau, Art. 32, parágrafo único que assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (2005, p.55).

O texto da lei é bastante explícito e sucinto. Ela torna obrigatório nas redes públicas e particulares o ensino sobre a História e a Cultura Afro-brasileira. Dentro deste conteúdo inclui-se a História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o papel do negro na formação da sociedade brasileira, fazendo um resgate da contribuição do negro nas diversas áreas.

Para muito além dos conteúdos que a lei insere obrigatoriamente, devemos considerar a grande conquista alcançada, não só pelos movimentos sociais, em especial o

Movimento Negro, como já referido neste trabalho, mas o grande avanço que isto pode se constituir para a educação no que se refere ao trato com as diferenças, em especial a racial negra.

Como já discutido neste trabalho no capítulo I, a história/trajetória da população negra no Brasil, desde sua origem, a África é cercada de preconceitos, omissões que têm trazido sérias conseqüências, entre elas, destaquemos neste tópico a ausência de conteúdos referentes à temática racial do negro nas nossas escolas. Ou pelo menos a ausência de uma discussão crítica e qualificada, que esteve durante muito tempo ausente das atividades escolares oficiais.

Por muito tempo, a questão racial, discussões sobre racismo, preconceito e discriminação, apesar de ser fonte constante de conflitos no ambiente escolar, não chega até as atividades e conteúdos. Como constatado na pesquisa, fica a cargo de atividades extracurriculares aligeiradas, conversas informais e ingênuas tentativas de se solucionar o “problema”. Não se percebe uma preocupação com a discussão, formação e reformulação de conceitos e preconceitos que permeiam de forma evidente as relações e as atividades escolares.

Em se falando de legislação, merece aqui também destaque as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, publicada pelo Conselho Nacional de Educação e distribuído pelo Ministério da Educação e Cultura através da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade- SECAD.

Neste sentido, parece que a legislação com a sua obrigatoriedade vem em busca de suprir esta grande lacuna. O estabelecimento de marcos legais, que para alguns pode parecer

“imposição”, vem, de forma bastante positiva, estabelecer um diálogo necessário a cerca de tão relevantes questões, que a educação e a sociedade têm deixado de lado.

Infere-se na fala dos educadores entrevistados o estranhamento no que se refere à legislação que insere a discussão a respeito da questão racial, havendo até mesmo uma comparação com as cotas, como relato na fala da Educadora 4: “Acho que não tem que ter lei específica. A lei é discriminação. Por que tudo para o negro precisa de uma lei e é preciso ser trabalhado na escola? \_ Se falam que todos são iguais, por que criar uma lei específica?”. Esta e outras falas afirmam que esta questão é uma imposição vinda de cima para baixo.

No capítulo anterior evidenciamos a valorização dada à educação por parte do Movimento Negro, como importante instrumento de discussão, veículo de transmissão de conhecimentos importantes para a eliminação de todas as formas de preconceito, discriminação e principalmente o racismo. Em busca destes objetivos as discussões sempre apontaram para a necessidade de inserção formal desta discussão nos conteúdos escolares, de diretrizes que orientassem as formulações de propostas e projetos que pudessem dar a população brasileira o conhecimento da história de luta e resistência da população negra e da cultura africana e afro-brasileira, que deverão conduzir a uma educação das relações étnico-raciais positivas

Como já destacado no início deste capítulo, não foi encontrada nos documentos, que orientam e direcionam os trabalhos dos educadores da escola pesquisada, qualquer menção à inserção da temática racial e/ou da legislação que determina a sua obrigatoriedade. Todos os professores questionados afirmaram não ter tido, por intermédio da escola ou de outra instituição ligada a ela, qualquer conhecimento ou formação a respeito da lei nº

10.639/03, ou qualquer outro material que oriente a sua implementação. Os professores afirmaram ter tido conhecimento (superficial) sobre a lei através de outros instrumentos, tais como a imprensa.

A questão parece ser tratada com bastante descaso e quase que total desconhecimento. A única referência que se aproxima da temática é com respeito aos temas transversais. Como vemos no relato da Educadora 1: “Trabalho dentro dos Temas transversais-livro”. Uma referência bastante defasada, desde que, a alteração na LDB, vem qualificar esta discussão, oferecendo subsídios mais precisos para a efetivação do trabalho.

Embora todos os professores de uma forma ou de outra afirmem conhecer a lei, não foi realizado pela escola qualquer trabalho, como podemos perceber nos relatos:

Educadora 1: “Pesquisando e no dia a dia”.

Educadora 2: “Já ouvi falar .Eu vi nos jornais e depois eu li também , mas não”.....(foi realizado nenhum trabalho)

Educadora 3: “Já ouvi falar mas não na escola.”

Educadora 4: “Só pela televisão, pela mídia”

Educadora 5: “Conheço superficialmente. Acho importante que haja esta discussão.”

Educadora 6: “Ah já ouvi falar sim”. “As diretrizes do município mudaram este ano, [...] Tem um anexo que fala da questão da história e da cultura afro.”

A escola não possui o documento com esta alteração e os educadores entrevistados, com exceção deste não tem conhecimento desta alteração.



Educadora 8: “Lógico que já. Repasse. A escola sempre faz repasses das alterações (na outra escola). Em um curso de Educação Especial que falava sobre a inclusão, viu as leis que alteravam a LDB.

A legislação, aqui especificamente falando da lei nº 10.639/03, pode ser considerada como um grande avanço na luta pela eliminação do racismo nos espaços escolares. O que ela propõe é a inserção desta discussão nas nossas escolas, é o rompimento do silêncio que tem envolvido estas questões. Propõe também indiretamente uma revisão nos conteúdos escolares, no que se refere à história e cultura da população brasileira, na medida em que abre espaço para a cultura de quase metade da população brasileira, que até então estava excluída. Busca também a valorização da população negra, quando insere oficialmente esta discussão desmistificando alguns conceitos que pautaram durante muito tempo as nossas relações e construíram identidades negativas.

Como constatado na pesquisa, o desconhecimento das leis que favorecem a discussão racial, bem como de conceitos e informações importantes é uma constante junto aos educadores e educadoras. Nas nossas atividades de formação de educadores, como já anteriormente citado, junto a Secretaria de Estado de Educação, geralmente este era o primeiro contato qualificado e sistematizado com a questão, oriundo de gestores públicos, os poucos conhecimentos apresentados quase sempre se originavam de experiências pessoais.

Enfim, é de fundamental importância que esta lei seja discutida e principalmente implementada nas nossas escolas, pois ela se configura em um novo caminho para as discussões das relações raciais dentro do espaço escolar. Infelizmente, como observamos pela pesquisa, há ainda um longo caminho a percorrer.

### 3.3.4. O (NÃO)LUGAR DA TEMÁTICA RACIAL NA ATIVIDADE DOCENTE

A complexidade do assunto, bastante referendada nos capítulos anteriores e comprovada com os relatos da pesquisa é aqui ressaltada na fala de Dias: “Apesar da importância e diversidade dos trabalhos sobre racismo e educação, ainda faltam muitos aspectos a serem desvendados, diante da complexidade das relações raciais brasileiras e da forma pela qual o racismo se expressa na escola”. (2005, p.50).

Nas entrevistas realizadas, todos os professores conseguiram identificar em suas atividades cotidianas, em sua convivência com os alunos, práticas discriminatórias com enfoque racial ocorridas entre os alunos. Essas práticas como já referido anteriormente geralmente são manifestadas de forma camuflada, através de brincadeiras e apelidos que visam geralmente os pontos mais delicados da construção identitária do outro.

No entanto, nenhum dos professores entrevistados apresenta em seus relatos soluções para estes graves conflitos através de um trabalho didático efetivo. Esta e outras questões referentes às diversas formas de diferenças encontram-se como observado e relatado completamente ausente do planejamento, das atividades realizadas e dos materiais didáticos.

A temática é colocada em ocasiões esporádicas, datas comemorativas e outras. Isto pode ser observado na fala do Educador 1:

“Eles associam positivamente muitas figuras de artistas jogadores – Copa do mundo é a época que aparece mais isto.” Trabalho com “Comidas típicas”, trabalho a “época da escravidão”. “Época do folclore boa para trabalhar.” “Trabalho datas comemorativas: 13 de maio, 20 de novembro. Aproveito as novelas de época e os questionamentos das crianças. Alguns alunos fazem comparação, querem ser diferentes.”

A Educadora 2, demonstra uma grande dificuldade em trabalhar esta temática:

As diretrizes trazem para a gente que a gente tem que trabalhar etnia, então assim é difícil tem que elaborar uma prova que tenha este conteúdo e só que eu não encontrei este conteúdo em lugar nenhum. Por que eu vou trabalhar, você vai trabalhar o que? Raça mas como é que vou trabalhar isso com uma criança de primeira série? Ah, você é negro, você é branco, você é japonês, você é índio, só isso?

A Educadora 3 assim se manifesta: “Acho que deve incluir né? Nas disciplinas como temas transversais”.

As atividades são planejadas exclusivamente a partir das Diretrizes Curriculares emitidas pela Secretaria Municipal de Educação<sup>46</sup>, não tendo, portanto, nenhuma orientação ou encaminhamento no que se refere à temática. Diz a Educadora 1: “A partir das diretrizes a gente faz o planejamento semanal e depois daquele planejamento semanal a gente faz o diário, vai tirando e passando no caderno e . . .”

A Educadora 3 afirma trabalhar a temática sem dificuldade em sua sala e ao ser questionada como e em que situações responde: “ Sim. É são estas diferenças”. Não tem certeza se no livro didático tem alguma coisa. E sobre a inclusão da temática: “Acho que deve incluir né? Nas disciplinas como temas transversais.”

É interessante observar, o que talvez se configure em um pequeno avanço, que os educadores, mesmo de forma um pouco equivocada, têm a noção de que se precisa trabalhar a temática, o que pode ser observado nas falas:

---

<sup>46</sup> Já foi feita referência a este documento em item anterior.

Neste momento é conteúdo, tem que trabalhar realmente isso ah, olha, eu a principio pra primeira série não teve nada que se adequasse a isso. Então Arranjamos um texto e dentro deste texto fomos adaptando. Aqui de Campo Grande, a formação populacional, falamos sobre etnia e quando chegou nestas explicações aí, ficou só na oralidade. (Educador 2)

Já a Educadora 6 aponta: “Acho importante que se discuta. É um tema importante, mas tem que ser bem discutido. Se eu for falar isso com despreparo vai piorar a situação. Falta preparo.” Afirma ainda que “Não tem muito esta questão, nem de alunos, nem de pais. Não sinto isto. Mas tem tantas pesquisas que mostram . Acho que trabalha pouco a questão.” Talvez pela ausência de contato direto com os alunos (o educador atua como supervisor escolar), foi o único educador que afirmou de forma mais veemente que não vê a questão, afirmando inclusive que por esta razão não haja um trabalho mais efetivo: “Tem aparecido muito pouco, acho até que poderia trabalhar mais. Não vejo este país tão racista. Talvez seja ingenuidade.”

A Educadora 7 (que também não atua diretamente com os alunos) afirma: “A Proposta Pedagógica e as Diretrizes Curriculares favorecem o trabalho. É um assunto que não dá para fugir, todo mundo tem que trabalhar isso.”

Percebemos pela pesquisa que os conteúdos referentes à temática racial só tomam lugar na escola quando da ocorrência de algum conflito, quando este chega até o professor de forma explícita, de maneira que ele não possa ignorá-lo, fazer de conta que ele não existe.

Desta forma, a pedagogia adotada é quase sempre emergencial, rápida e paliativa, objetivando apenas amenizar os ânimos e dar continuidade ao trabalho. São intervenções rápidas, geralmente admoestações verbais, às quais não se dão muita importância, pois não

motivam qualquer desdobramento em outras atividades, conteúdos ou recursos que a complementem.

Diante disto, podemos afirmar que a temática racial, apesar de estar obviamente inserida no ambiente escolar, provocando conflitos e indagações, não está efetivamente inserida nos conteúdos e atividades docentes.

Gonçalves nos diz:

Na escola pública de primeiro grau é possível verificar a existência de um ritual pedagógico que, para Luiz Alberto Gonçalves, vem reproduzindo a exclusão e, conseqüentemente, a marginalização escolar de crianças e de jovens negros. Para ele, o 'ritual pedagógico do silêncio' exclui dos currículos escolares a história de luta dos negros na sociedade brasileira e 'impõe às crianças negras um ideal de ego branco' (apud CA VALLEIRO, 2003, p.32)

Este silêncio, como já dito anteriormente, que causa uma grande lacuna nos conteúdos e atividades escolares e tira a oportunidade de negros e brancos reelaborarem as suas relações de forma positiva, contribuindo para uma melhoria na construção das identidades positivas da população negra e possibilitando também uma correção na imagem distorcida da população branca.

O silêncio e/ou a abordagem aligeirada e inadequada que vem sendo realizada por parte dos professores possivelmente está relacionada à forma como são encaradas as relações raciais no Brasil e o receio que a grande maioria das pessoas tem em tocar no assunto. "Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros. . ." (CAVALLEIRO, 2003, p. 32-33).

Um fator bastante relevante neste tópico é também a ausência de uma pedagogia, de planejamento, materiais didáticos e principalmente a formação e postura do educador.

Segundo Gomes (2001b):

Ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a idéia de que não é de competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira. (p.140-141)

Cabe aqui então uma mudança de paradigmas, os educadores têm que ampliar a sua visão de escola e para isto é necessário um investimento na formação destes educadores. Um investimento não apenas pessoal, de cada um, mas também por parte dos gestores públicos.

No que se refere à seleção e adequação de conteúdos, bem como a metodologia e avaliação os educadores pareceram-me bastante amarrados a um rígido controle e a um documento as Diretrizes Curriculares, que contemplam de forma bastante limitada pouquíssimos aspectos da diversidade e dão muita ênfase ao aspecto individual. Quanto a legislações específicas referentes à diversidade, não constam desses documentos. A listagem de conteúdos, os eixos norteadores e mesmo os objetivos não propiciam a oportunidade de que o professor possa discutir e elaborar propostas de trabalho que atendam a diversidade em geral e também a diversidade étnico racial.

Podemos observar pelo relato do Educador 1, referente ao planejamento das atividades que ‘é feito “Dentro do PCNs (citando os Temas Transversais) a Sequência Didática – documento da Secretaria Municipal de Educação – Diretrizes Curriculares 2006. O planejamento se faz todo de acordo com as diretrizes. Neste documento já vem tudo dividido por bimestre – o eixo temático, as noções e conceitos e as habilidades”.

A Educadora 2 diz: ‘Os conteúdos vêm nas diretrizes. Eles dão ali e a gente tem que cumprir aquilo ali. Evidentemente você, eu acho assim que pra primeira série tem muito conteúdo. Então....a não ser história e geografia que não tem tanto conteúdo, mas quando aparece o conteúdo você não encontra em lugar nenhum, então na realidade fica complicado da mesma forma.”

A Educadora 3 faz seu planejamento: “A partir das diretrizes a gente faz o planejamento semanal e depois daquele planejamento semanal a gente faz o diário, vai tirando e passando no caderno”.

A utilização de recursos no enriquecimento do trabalho pedagógico também é bastante limitada. A maioria dos professores receia utilizar recursos áudio visuais, apesar de afirmarem que os mesmos estão à disposição na escola. Como podemos ver nos relatos dos professores sobre os materiais utilizados. Educador 1: “Livros adotados, outros livros didáticos e coleções didáticas das quais tira atividades.” Para trabalhar a questão racial utilizou “o livro menina bonita do laço de fita”.

De uma maneira geral os professores apresentaram uma grande preocupação com o conteúdo formal, com o fato de conseguirem ou não dar todo o conteúdo exigido pela Diretriz Curricular do Município.

Assim pelas entrevistas realizadas com os professores, percebemos que a temática racial é ausente nos planejamentos, discussões, focos de interesse, enfim está “oficialmente” quase que totalmente ausente da vida da escola. Este quase se deve ao fato de conforme foi relatado por diversos educadores, professores, coordenação e direção, os conflitos referentes à questão racial acontecem na escola e são percebidos e pela forma como foram citados não acontecem em número reduzido.

Resta-nos então um sério questionamento: - Por que então a maioria dos educadores ainda não admite a necessidade de uma intervenção mais qualificada<sup>47</sup>?

Como exemplo a Educadora 2 que afirma, de forma bastante veemente, a necessidade de intervenção por parte do professor em caso de situação de racismo:

Não eles não resolvem sozinhos não. Se não tiver uma interferência neste sentido de alguém estar falando. Neste momento, eles não têm esta... eles não têm nem interesse porque na realidade para eles é normal , não está ofendendo , não é preconceito, é uma maneira de atingir ....ele usa como arma para ofender. Na realidade se não houver a interferência nesta idade eles vão crescer com esta mentalidade e isto vai se transformar num racismo bravo.

Esta mesma professora afirma não ver necessidade de disciplina específica, considerando que uma “imposição” do assunto, com destaque na palavra utilizada por ela, pode se configurar sim em uma discriminação. Considerando como uma opinião pessoal, fazendo questão de afirmar, como todos os outros educadores em um ou outro momento que não é racista, que não faz diferenciação entre as crianças, sejam elas negras, brancas, etc.

---

<sup>47</sup> Por intervenção qualificada entenda-se, um trabalho específico, não apenas breves e simples reprimendas, que podem servir quase sempre de um breve paliativo e que não atacam o problema de forma efetiva e consciente. Não implica em discussão, em mudança de comportamento.



Os conhecimentos a respeito do tema e sua importância evidenciados na pesquisa são mínimos e permeados de preconceitos e estereótipos, sem contar a postura extremamente receosa em se posicionar, como já destacamos em outros momentos.

### 3.3.5. ATRIBUINDO A CULPA DA DISCRIMINAÇÃO AO PRÓPRIO SUJEITO DISCRIMINADO

Além do que já foi apontado, percebemos muitas vezes o deslocamento do foco, isto é, o sujeito passa de discriminado a culpado, ou seja, os próprios negros são culpados de toda esta situação.

Este deslocamento de foco pode ser evidenciado pelo relato da Educadora 2, ao colocar o caso de dois alunos discriminados pela turma, que são constantemente agredidos pelos mesmos com apelidos e outros. Afirma que o problema dos dois não é a diferença: “Na primeira série não, aliás, na quarta também. Para dizer a verdade, estes dois, tanto a menina que é negra, quanto o menino que é gordo são extremamente chatos.”

No caso da Educadora 1, respondendo o questionamento sobre o racismo e como ele se manifesta, atribui a culpa às crianças e à família: “O racismo existe. Através da própria criança- tem crianças que tem. Tem da família também tem pais – contou o exemplo de uma mãe que brigava muito na escola e dizia que a filha não aprendia, que os professores não ensinavam porque ela era preta.”

Fica evidente aí a grande dificuldade dos educadores em tratar a diferença e que eles próprios acabam por contribuir para a exclusão dos alunos, que acabam por serem

culpabilizados por sua própria exclusão. Aliás, isto não é novo. Já no tempo da escravidão isto era utilizado.

Este trabalho, bem como a experiência profissional junto à Secretaria de Estado de Educação com a temática, evidencia a ausência da inclusão da temática racial no ambiente escolar como tema de trabalho e discussão. Nas atividades de formação de educadores e educadoras nos era freqüentemente relatado esta ausência, bem como era também constatado a grande dificuldade da maioria em lidar com a questão, que acabava sempre por ficar fora das atividades escolares. Um fator, que pode-se dizer se repetia em quase todas as atividades realizadas com educadores quando se discutia o racismo, a discriminação e as diversas formas de preconceito, além do desconforto já citado era a culpabilização do outro, que geralmente era o próprio negro. Era bastante comum o comentário: “Mas o próprio negro se discrimina, ele não se aceita” e outros como “Quanto mais se mexe pior fica” – afirmando que o fato de se discutir o racismo faz com que o problema se evidencie e aumente. Este recurso de culpar alguém, e este alguém é sempre o outro, faz com que de certa forma a questão se distancie, ou seja, o fato de ignorar a questão faz com que o sujeito não se sinta responsável ou parte do processo.

A idéia que fica é a de que os negros eram culpados desde o início, porque os próprios negros se vendiam para os comerciantes de escravos, e depois apanhavam, recebiam maus tratos, porque eram preguiçosos, não queriam trabalhar, também por este motivo, que após a abolição, a libertação dos escravos, estes ficaram desempregados, pois, quem queria contratar gente preguiçosa e ainda pagar por isso? Diante destes e de muitos outros mitos, a culpa vem se perpetuando ao longo dos séculos. O negro não é discriminado, ele mesmo se discrimina, se exclui, se incomoda com qualquer brincadeira.

Pereira nos diz:

[...] é forçoso reconhecer que a questão étnica e cultural ainda está longe de ser contemplada. Como falar, então de avanços significativos na educação se conteúdos e procedimentos didáticos ainda se encontram impermeáveis a essa temática e a maioria dos agentes educacionais insiste em permanecerem cegos, surdos e mudos à exuberante diversidade de sua clientela, e culpando a grande maioria por não se encaixar nos padrões cognitivos, afetivos, estéticos e comportamentais requeridos? (2005, p.38, grifo meu).

O autor destaca e questiona o fato de se considerar os avanços ocorridos na educação sem se levar em conta o espaço, ou melhor dizendo, o não espaço para a discussão da diferença e principalmente a diferença étnico racial. Parece-nos um pouco assustador que profissionais sérios e aparentemente comprometidos com a educação pareçam ignorar a temática e desconhecer seus efeitos, atribuindo os diversos conflitos e fracassos, já anteriormente colocados neste trabalho, a outros e diversas questões, ironicamente, todas elas fora do seu âmbito de atuação. O problema, que é do aluno, está sempre na sua vontade ou falta dela, na sua condição econômica, familiar, etc, o que acaba no cômputo final por colocá-lo como principal culpado por suas mazelas.

Dentro deste processo de culpabilização, podemos situar o fato de se considerar o problema racial como um problema de negros e que eles mesmos precisam resolvê-lo. Talvez a introdução oficial da temática nos currículos oficiais da rede de ensino através da Lei nº 10.639/03, possa vir a colocar em xeque esta postura, pois o conteúdo terá que ser trabalhado por e com todos, negros e não negros.

Faz parte da postura do educador um silenciamento sobre a questão,

Será todavia, que este silenciamento pune apenas as crianças negras? De imediato, e correspondendo a um sentido egoístico e pernicioso, pode-se dizer que sim – os que não se consideram negros (e mesmo muitos negros) acreditam em geral, que o problema racial é um problema dos negros. É como se estes se portassem (talvez desde sempre) como algo intrínseco à sua personalidade, e cuja superação dependesse unicamente da superação dos seus próprios complexos, reduzindo questão tão complexa ao âmbito estritamente individual. Como questionar esta naturalização de fenômeno que guarda raízes históricas, por sinal reificadas? Como convencer a todos que é imperativo romper o silêncio e a cultura que o produziu? (PEREIRA, 2005, p.39).

Segundo o autor, é imperativo que os educadores e a sociedade em geral, negros e não negros rompam o silêncio e a cultura que o produziu e ainda questiona : \_ “Será possível falar-se em democracia na sociedade e em educação democrática sem enfrentar questões tão espinhosas, que vem ferindo e distorcendo os processos de formação da consciência social e da identidade nacional brasileira?” (PEREIRA, 2005, p.39)

Esta é uma questão bastante importante e de muita pertinência nesta pesquisa. Talvez uma das mais importantes, porque coloca a todos em xeque, pois quando se fala em democracia e na sua construção abrimos espaços, ou deveríamos abrir para todos, parece-nos que todos devem estar incluídos neste projeto de busca da democracia.

Retomamos a questão da culpabilização e das conseqüências do racismo e discriminação, reafirmando algo já mencionado neste trabalho, o enfoque dado às relações raciais. Tendo em vista que em nossa sociedade não se tem possibilidade de isolar grupos e culturas, o que portanto, faz com que nos relacionemos freqüentemente com os diferentes tipos de cultura, raça, etc.

Assim deveria ser óbvia a opção por discutir a questão racial sob a ótica das relações raciais, ou seja, a forma como construímos e conduzimos a nossa relação com o

outro, a forma com que negros se relacionam com negros e não negros e a forma como os brancos se relacionam com brancos e não brancos.

Cavalleiro (2003) acrescenta ao já discutido, um complicador para a questão da culpabilização do negro, articulando-a com a ideologia da democracia racial, também já mencionada em outros momentos deste trabalho.

Essa ideologia, apropriada pelos cidadãos, produz um certo 'alívio', eximindo-os de suas responsabilidades pelos problemas sociais vividos pelos negros. Tragicamente, estes são, em diversas situações, culpabilizados por se encontrarem em situação precária, pois, supostamente, lhes faltam vontade e esforço próprios para alterar sua condição de vida. Essa forma de pensar sobre os indivíduos negros também é utilizada para justificar a exploração econômica a que estão submetidos, acarretando-lhes outras perdas nos campos social e econômico: condições precárias de moradia, acesso restrito aos serviços de saúde e educação e alto índice de desemprego. (2003, p.29-30).

A ideologia da democracia racial, citada pela autora, pode provocar também um outro efeito dentro deste mesmo problema, que é a apropriação pelos negros de alguns estereótipos e preconceitos veiculados pela sociedade, o que pode justificar um dos mais graves problemas sofridos pelos negros no Brasil. Um sério problema, o da auto rejeição. Quando o negro não aceita não só a si mesmo como aos outros de seu grupo, afastando-se de sua cultura, de sua identidade e procurando cada vez mais se aproximar do padrão considerado adequado, o branco.

Este problema, ou seja, a ideologia da democracia racial, que por muito tempo dominou as relações raciais no Brasil e apareceu também nesta pesquisa nas falas dos educadores, propagando por todo o mundo a existência de um racismo "cordial", de relações

harmônicas entre as raças e da inexistência do racismo, talvez seja a grande culpada pelo que podemos chamar de “inércia” no que diz respeito à questão racial, que ainda nos rege.

O papel da escola neste processo parece ser o da neutralidade, toda e qualquer culpa neste processo, como se fosse importante apontar os culpados, cabe à outra parte, como já mencionado. A responsabilidade sobre o problema cabe à família, à sociedade e ao próprio aluno, o que como nos diz Cavalleiro (2003), constitui “um olhar que transforma vítimas em culpadas”:

Por mais que se tente ocultar, o problema étnico aparece no espaço escolar de modo bastante consistente. As profissionais da escola não se sentem responsáveis pela manutenção, indução ou propagação do preconceito. Mas tendo em vista a realidade do problema, cria-se então, a necessidade de responsabilizar alguém pela sua existência. Nesta hora, as vítimas passam a ser culpadas pela situação.” (p.67).

Em todo este processo podemos perceber que de forma alguma devemos culpar o negro pela sua situação de exclusão e discriminação e parece que isto se torna ainda mais grave quando falamos de crianças, nas séries iniciais do ensino fundamental, que estão ainda no processo de construção de sua identidade cultural e em busca de referências para que possam se espelhar. Sendo assim, parece-nos então que a grande questão não é descobrir quem é o culpado, mas sim trabalhar pedagogicamente no sentido de modificar esta situação que parece estar evidente e que tem provocado efeitos nefastos.

### 3.3. 6. A POSTURA DOS EDUCADORES

O racismo se manifesta através de gestos sutis que, distantes de um olhar atento, podem passar despercebidos. Portanto, há de se considerar o fato de constatar a existência do racismo no ambiente escolar e identificar as suas manifestações um avanço significativo no sentido da educação para as relações raciais. É de fundamental importância que este professor tenha também a consciência da necessidade de intervenção, e uma intervenção imediata, quando da ocorrência de uma situação de racismo no ambiente escolar. Como já afirmamos anteriormente, temos que sair do “silêncio escolar”, encarar de frente os conflitos e de forma competente. Pois “ O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos (às) alunos(as) uma pretensa superioridade branca”, (CAVALLEIRO, 2006, p.21) e por consequência uma inferioridade negra.

Apesar de todos os problemas já destacados, queremos salientar que há algumas intervenções docentes ocorrendo na escola.

O professor tem que ter um sério compromisso com a sua formação, que deve ser freqüente, pois, é ela quem vai dar o respaldo para as suas escolhas, seu planejamento, suas ações. Este conteúdo tem que ter validade social, ou seja, tem que atender às necessidades da vida em sociedade, tem que subsidiar os alunos para que estes possam lidar com as situações de conflito que ocorrem em seu meio cultural, inclusive no que se refere às questões raciais.

Os educadores entrevistados percebem as manifestações e fazem algumas intervenções pontuais como podemos perceber nos relatos:

Educadora 1:

Teve um menino no ano passado, a mãe dele chegava e falava que ele não aprendia porque era negro. Foi feito um trabalho com o livro- (a professora buscou o livro e tirou xerox da atividade para mim- uma música do Milton Nascimento). Trabalho datas comemorativas: 13 de maio, 20 de novembro. Aproveito as novelas de época e os questionamentos das crianças. Alguns alunos fazem comparação, querem ser diferentes. Trabalho dizendo que todas as crianças são iguais e temos que respeitar a individualidade de cada um.

#### Educadora 5:

Eu procuro inserir as questões de gênero e etnia dentro do trabalho que faço, trabalho muito com imagens que procuro fazer com que sejam o mais diversificadas possível. Quando percebo que tem um espaço eu trago a temática. Quando tem uma situação muito polêmica, vou tentando pulverizar a coisa. As crianças, elas não estão costumadas a quebrar os paradigmas, falta-lhes referência, a mídia que traz um conceito de belo. . .

Pode ser considerado um aspecto positivo que todos os professores entrevistados, fazem algum tipo de interferência. Mesmo que sejam tímidas e circunstanciais, pois, como vimos, anteriormente, estes não fazem parte do planejamento e dos conteúdos.

Os professores das séries iniciais do ensino fundamental, principalmente das escolas públicas, são, na grande maioria, os responsáveis pela incursão da criança em um novo universo cultural, que deve além de ampliar seus horizontes, fortalecer os seus traços culturais, que devem ser respeitados e acolhidos pela escola.

Pinto (2000) destaca algumas características importantes do professor para o trabalho com as relações raciais:

Estudos sobre a representação de segmentos étnico raciais no material didático, por exemplo, chamam a atenção para o papel construtivo que um professor consciente e atento às questões suscitadas pela diversidade racial e cultural pode desempenhar



mesmo diante de materiais discriminatórios e estereotipantes, criticando-os ou apontando tais características aos alunos. A importância dessa atuação se expressa no fato de que, ainda que se conseguisse eliminar tais imagens dos materiais didáticos, o aluno não estaria imune às mesmas. (p.125).

Ela destaca a importância da conscientização do professor, quanto às questões raciais. É fundamental que o conhecimento destas questões esteja vinculado com a consciência da importância do assunto e principalmente dos efeitos que a sua não discussão tem trazido para os nossos ambientes escolares. Leva-nos a pensar que o conteúdo é importante, porém, não podemos deixar de valorizar a forma como ele é abordado, trabalhado.

Os professores, segundo Rocha e Trindade, precisam pensar que: “ A questão do racismo deve ser apresentada à comunidade escolar de forma que sejam permanentemente repensados os paradigmas, em especial os eurocêtricos, com que fomos educados.”(2006, p.56). Este repensar os nossos paradigmas deve levar-nos a novas e importantes construções que sejam mais inclusivas, que nos façam reelaborar as nossas formas de ver o outro. A inclusão desta discussão no ambiente escolar deve trazer uma série de mudanças para a escola e para os professores.

Munanga nos fala:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadão, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito da democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos e responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função deste, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam a nossa sociedade. (2001, p.07).

Isso contribui para entender a postura mais freqüente dos educadores, relatada, entre outros pela educadora 4, que diante de situações de discriminação, “não só racial”, destaca: “Tem aquele jogo de cintura, eu percebo e chego perto, tento fazer com que a situação se resolva sem conflito disfarçando, às vezes a própria criança percebe, sai de perto e vai para outro lugar.” A questão do “jogo de cintura”, do tentar fingir que o problema não existe ou atribuí-lo a outras questões, como quando faz questão de frisar em sua fala que o problema não é só racial. Esta postura é bastante complicada, pois acaba quase por exigir da criança que ela própria resolva o seu problema, que ela mesma procure uma melhor forma de lidar com a questão.

O medo de encarar o conflito de frente parece ser uma constante nas falas dos educadores.

Destaco aqui a fala da Educadora 7:

[...] levo a coisa tão light, faço um trabalho, dinâmica com livros infantis sobre o preconceito. Já tenho o meu material de trabalho, o livro Menina bonita do laço de fita, levo o retroprojeto. Sem fazer alarde, converso com eles com calma. Vou para a sala de aula trabalhar o assunto, com dinâmicas. Arrumo os meus jeitos, todo mundo tem que ser irmão aqui.

Temos ainda uma outra postura encontrada que é a do descaso, de achar que as coisas são normais, naturais e assim não tem tanta importância, o que podemos perceber na fala da Educadora 4 quando diz que devemos: “tratar com naturalidade. Todo mundo tem o mesmo direito ninguém é igual a ninguém e cada um tem a sua importância.” E da Educadora 1: “Com naturalidade, sem achar que tem que ter medo mostrando as partes positivas tanto para um como para o outro.”

O que se percebe, porém é que essa naturalidade não existe, que as diferenças são tratadas de forma desigual

Às vezes também a temática fica perdida junto a outras tantas, o que acaba por desviar o foco e quase sempre a questão racial se perde, como vemos na fala da Educadora 4, que afirma fazer um trabalho,

...voltado para uma questão geral de auto estima, questão familiar, fica difícil trabalhar na escola se os pais são preconceituosos. Cada um tem que perceber seu valor e mostrar. A interferência pode ser feita jogando questionamentos para que cada um forme a sua opinião a respeito do outro. Destacando-se os aspectos positivos no esporte. Só na natação que o negro não se destaca.

Mais uma vez a responsabilidade fica sobre a criança, que tem que sozinha formar opiniões e o negro é visto sob a  tica do estereótipo, “bom nos esportes  ”... Chama a ateno o fato dessa educadora ser negra e demonstra bastante desconforto em abordar a questão, tendo se mostrado a princípio bastante fechada, apenas depois de vários contatos se disp o a ser entrevistada.

Afirma a Educadora 5 “Trabalho muito com eles as questões de  tica, de respeito ao próximo.” Observe o relato de uma abordagem utilizada:

O desenho da mãe, por exemplo, mostra bem como as crianças já trazem as imagens, pré concebidas, prontas. Quando fui trabalhar o desenho da mãe, trouxe várias imagens até que eles chegassem   imagem da sua própria mãe. Quase todas as mães saíram loiras. Ai continuei trabalhando a questão, fiz alguns questionamentos e trouxe algumas imagens das obras de Di Cavalcanti e fui destacando os detalhes, principalmente as características, como cor da pele, estrutura física (A maioria dos alunos eram negros e desenharam mães loiras). Ainda tem este estereotipo muito forte.

Interessante o fato não percebido nos outros educadores de que a educadora nota nos desenhos das crianças a força dos estereótipos que permeiam a questão e busca através de seu trabalho desconstruir este fato.

Outro fator, também de extrema importância e bastante revelador citado pela mesma educadora, é a questão da linguagem e o quanto de racismo ela revela, e a grande dificuldade em se nomear o outro e mesmo se nomear. “A linguagem, alguns termos, por exemplo, na primeira série, outro dia surgiu a questão: “Ah professora ele é moreno!” Ao que eu disse: “Não ele não é moreno, é negro.”.

Fator a se destacar na fala dos educadores é o não se evidenciar a questão, tratá-la de forma a contornar o problema e não expor, discutir o fato, minimizando o problema. “A forma de lidar com isto é não ficar botando em evidência e acho que é por isto que não existe. Vejo como não existe, que a comunidade Tia Eva tem muitos alunos que estudam aqui. A comunidade é muito bonita.”(Educadora 7).

A dificuldade em lidar com a temática fica bastante evidente na fala da Educadora 6:

Eu sempre falo que a questão da inclusão não é só ver o outro como um coitadinho que deve ser inserido na escola. Precisam-se analisar as condições da escola como isso irá afetar os outros. A questão do direito de todos. Mas diante de uma solicitação de ajuda de um professor eu sinceramente pediria ajuda a Deus. “Que é que eu faço?”

A fala deixa evidente a seriedade do problema, pois evidencia o fato de que os educadores, além de sua formação etnocêntrica, têm desconhecimento histórico e político,

não têm formação pedagógica no que se refere à questão e portanto, a maioria das vezes, não vêm sequer a possibilidade de inclusão.

A simplificação da questão também foi um fator que ficou bastante evidenciado nas falas dos professores. A existência do racismo, como algo ao mesmo tempo concreto e abstrato. Concreto na medida em que existe e traz conflitos e abstrato porque ninguém se admite racista ou capaz de lidar devidamente com a questão. A criança é racista, porque ela já traz de casa. É algo que aprendeu com os seus pais.

Ainda hoje, século XXI, com grandes, e significativos avanços obtidos no que se refere ao combate ao racismo e a todas as formas de discriminação, é imensa a dificuldade de que a maioria das pessoas encontra em declarar seus preconceitos, seu racismo e as diversas manifestações de discriminação que pratica diariamente.

A grande maioria das pessoas admite de forma veemente a existência e em grande escala, do racismo, do preconceito e da discriminação (o que pode ser considerado um avanço), porém ainda não tem a percepção, ou não conseguem admitir a sua própria participação nestes processos. Racista e preconceituoso é o outro, até o próprio negro, como já visto anteriormente, eu não tenho isto. Esta isenção às vezes se amplia para seus espaços mais próximos, família, local de trabalho e as vezes até a cidade e o país, é bastante comum se ouvir expressões tais como ‘Racismo mesmo tem lá na África do Sul e nos Estados Unidos, aqui no Brasil somos todos misturados’.

Esta tendência a não admitir, não nomear estas situações parece ser de certa forma um lugar, um espaço confortável, neutro, que isenta da necessidade de posicionamentos e atitudes efetivas.

No que compete à escola, a afirmação é que as crianças já trazem de casa estes conceitos formados<sup>48</sup> e às vezes até da dificuldade em se fazer um trabalho que vai ser desmanchado em casa.

Esta atitude parece vir em busca de uma justificativa para a ausência, ou o lugar pouco privilegiado da questão racial nas atividades escolares e isto geralmente vem acrescido da simplificação da questão.

É também uma atitude bastante verificada, como podemos conferir nos relatos, a idéia de simplicidade da questão. As manifestações e, mais grave, as conseqüências são minimizadas e por vezes ignoradas. Quando não passam “em branco”, sem que o professor tome qualquer atitude, as atitudes tomadas, simples reprimendas sem qualquer ênfase, geralmente ficam aquém das expectativas de quem sofreu a discriminação e principalmente da gravidade e da seriedade com que deve ser encarado o problema.

Podemos observar como os professores simplificam a questão através do relato do Educador 1: “Uma menina negra que é muito querida na escola- ela é um doce. Todos gostam dela.” [...] “A professora de Educação física que é da cor dela e eles adoram ela”. [...] “Eles associam positivamente muitas figuras de artistas jogadores – Copa do mundo é a época que aparece mais isto”.

A Educadora 2 destaca: “ Para mim, não tem diferença, ah tem crianças negras, crianças brancas, criança assim, assado eu não faço nenhuma diferenciação”.

---

<sup>48</sup> Relato Educador 5: ‘Eu percebo na sala de aula algumas manifestações de racismo e preconceito e vejo que estas coisas as crianças trazem de casa. O desenho da criança já vem pronto, já vem muito num pacotinho e a gente na escola acaba tendo que desmanchar este pacote, os preconceitos, as dificuldades’.

A simplificação da questão, uma busca de fugir do tema, de negar a existência do racismo e por consequência os problemas que decorrem dele, está presente na postura dos educadores. Esta fuga é característica do racismo brasileiro, que tem nesta negação uma das principais características e também um dos principais problemas. Como diz o Educador 8: “Não é questão só racial, é a questão da diferença mesmo. Eles não sabem conviver com elas. Trabalhamos a questão do negro, do índio, mostrando que este país foi construído pelo trabalho dos negros. Mostrando as diferenças”.

Dentro da perspectiva de educar para as relações raciais, é fundamental que os professores tenham consciência de suas limitações no que se refere à temática. É necessário também que se vá além desta constatação na busca de novas construções possíveis.

A postura dos educadores, observada durante a pesquisa, somando-se às experiências anteriores no trabalho de formação na Secretaria de Estado de Educação, se caracteriza principalmente pelo desconhecimento e a negação, fatores que podem levar a diversas consequências, inclusive o descaso para com a questão, considerando o assunto como de pouca importância, camuflando com outras situações que acabam por mascarar o problema. Sendo assim, a postura mais freqüente observada e relatada pelos educadores e educadoras é a da negação ignorando o problema, sugerindo que este se resolverá por si mesmo.

### 3.3.7. O (NÃO) LUGAR DA QUESTÃO RACIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

É inegável o papel da educação na discussão da questão racial e como tal não poderia deixar de ser extremamente importante a questão da formação dos educadores, mais especificamente no que se refere à questão da diversidade étnico-racial.

O professor, em qualquer fase de seu processo de formação, bem como de sua vivência pessoal, é um sujeito cultural e social, que como tal recebe reflexos positivos e negativos da configuração histórica, social e econômica da sociedade, que no caso do Brasil é extremamente pautada sobre estereótipos inferiorizantes, preconceitos e discriminações acerca de alguns grupos ditos “minoritários”, construídos historicamente e que são pautados pelas relações de poder. “É fato que nem a escola nem os centros de formação de professores ‘inventaram’, sozinhos, os diversos preconceitos e estereótipos. Isso não os isenta, porém, da necessidade de assumirem um posicionamento contra toda e qualquer forma de discriminação.” (GOMES, 2003, p.160).

Como vemos na inferência de Gomes (2003) é grande a necessidade de a escola assumir uma postura contra toda e qualquer forma de discriminação. Posicionamento este que deve levar a questionamentos mais profundos acerca das relações entre as diferenças e os diferentes e que apesar de passar também necessariamente por uma postura política, necessita do desenvolvimento de políticas e práticas voltadas para a diversidade étnico-cultural no âmbito desses espaços formadores.

O diálogo com os professores e as suas colocações deixam bastante evidente a estreita relação entre a formação de professores e a diversidade étnica cultural.

Ressalta-se nesta discussão o fato da maioria dos professores nunca haver participado de qualquer tipo de formação na questão da diversidade étnico racial e também do



fato de que todas as informações obtidas sobre o tema, inclusive com referência à lei nº 10.639/03, terem sido obtidos fora do ambiente escolar, sempre por iniciativa própria, como destacado no item 3.3.3.

Quanto à formação, a cursos, à participação em eventos e informações obtidas sobre a questão da diversidade em geral e à diversidade étnico racial, a Educadora<sup>1</sup> afirma: “Nos livros didáticos já trazem um pouco da diversidade. Apresentam crianças de diferentes etnias.” Sobre sua participação em eventos relativos ao tema: “Na semana de história na época da faculdade (concluída nos anos 80) e mais recentemente uma palestra com a professora Raimunda<sup>49</sup> – acompanhando a minha irmã que é professora lá.”

A Educadora 2, diz: “Eu até fiz a minha inscrição num curso dado pela prefeitura em 2002, era num sábado, mas no dia eu acordei tarde e acabei não indo.”

A falta de informações fica bastante evidente nos relatos, porém, em contrapartida a maioria dos professores se mostrou bastante aberto e interessado no tema, inclusive apontando para a necessidade de formação e de obtenção de subsídios para a realização do trabalho. Caberia aqui então um questionamento: - Não seria papel dos gestores públicos propiciar oportunidades para que estes profissionais pudessem obter informações que pudessem subsidiar o seu trabalho no que diz respeito a esta questão? Onde fica o cumprimento da Lei nº 10.639?

O que fica evidente na pesquisa que o conteúdo não faz parte dos documentos oficiais, analisados na escola, nem das iniciativas dos gestores, os poucos trabalhos realizados,

<sup>49</sup> Professora mestra Raimunda Luzia de Brito – Ícone do Movimento Social Negro em Mato Grosso do Sul, realiza um trabalho bastante significativo com relação ao combate ao racismo, ao preconceito e a valorização da população negra. Formada em Serviço Social e Direito, pode ser considerada uma importante personalidade no cenário político e social do estado de Mato Grosso do Sul, tendo inclusive projeção nacional.

bem como as participações em formações sobre a temática foram realizados por iniciativa dos próprios educadores, como podemos observar nos relatos:

Já participei de vários cursos, pela afinidade com a temática e pelo envolvimento com o Projeto Negra Eva, que é um projeto desenvolvido na Comunidade negra Tia Eva, em parceria com a Universidade Federal. O contato com o projeto se deu pela sua ligação com o professor Edson Silva, do curso de jornalismo da UFMS e que coordena o projeto. Conheço o projeto desde o início, acabei me enfiando e participando um pouco. Trabalhei em uma empresa estatal a TCO no setor de marketing e a empresa patrocinou um curso de contação de história na comunidade. O núcleo de artes da Secretaria Municipal de Educação passou por um processo de mudança muito tímido, não contempla. O professor vai colocando de acordo com o seu trabalho. Na música, na dança, o professor vai colocando não está nada explicitado nas diretrizes não. (Educadora 5)

Importante ressaltar, como vimos até o momento, que a maioria dos educadores entrevistados relata casos de discriminação e percebe de maneira bastante evidente o racismo presente na sociedade e no espaço escolar, relatando, inclusive, diversas situações ocorridas no ambiente escolar, porém o que parece estranho é o fato de que essas ocorrências não cheguem até as autoridades escolares, ou mesmo até a supervisão escolar, que atua diretamente com os professores, o que pode ser observado na fala da Educadora 6: “É que a temática não aparece muito se tivesse aparecendo ia dar os meus pulos.” Esta educadora ressaltava também a importância da formação: “Acho importante que se discuta. É um tema importante, mas tem que ser bem discutido. Se eu for falar isso com despreparo vai piorar a situação. Falta preparo.”

Para instrumentalizar o professor para lidar com as mudanças gerais e constantes que se efetivam na escola, ampliando assim de forma assustadora as suas funções, há de se investir seriamente na formação dos professores, não apenas a formação inicial, mas a

formação continuada tem sido fonte de discussão e bandeira de luta constante dos sindicatos como uma das principais reivindicações dos professores.

Gomes (2003) aponta como um primeiro passo para a inserção da temática um aprofundamento nos processos de formação de professores e a busca de uma maior compreensão do que significa a produção das diferenças, e a sua compreensão como parte de um processo social e cultural. Pois, um dos motivos pelo qual temos tantas dificuldades no entendimento e nas relações com as diferenças é a forma como estas diferenças foram produzidas ao longo do processo histórico e usadas socialmente como critérios de classificação, seleção, inclusão e principalmente de exclusão. Ainda segundo a autora:

O entendimento conceptual sobre o que é o racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar os(as) educadores(as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola. Essa é uma discussão que deveria fazer parte do processo de formação dos professores. Porém, é necessário que, na educação, a discussão teórica e conceptual sobre a questão esteja acompanhada de práticas concretas. Julgo que seria interessante se pudéssemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal.  
(GOMES, 2001 a, p.143).

Como já discutido neste trabalho, o papel do professor é fundamental neste processo de inserção e para tanto é fundamental, como já dito a tomada de consciência e o conhecimento sobre a questão. Isto só será possível através de uma formação específica em que eles possam vivenciar os conhecimentos de forma a assimilá-los e apropriá-los para que eles possam subsidiar o seu trabalho na escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho levou-me a uma maior valorização da educação como processo de desconstrução do racismo, do preconceito, da discriminação e para a derrubada de tantos estereótipos que pautam as nossas relações raciais. Destaco assim, a importância da Educação neste processo, colocando, como nos diz Lopes: “As pessoas não herdam, geneticamente, idéias de racismo, sentimentos de preconceito e modos de exercitar a discriminação, antes os desenvolvem com seus pares na família, no trabalho, no grupo religioso, na escola”, (2001, p.156).

Não nascemos racistas. Tornamos-nos racistas devido ao elaborado processo histórico e cultural pelo qual passamos no decorrer de nossa vida. Somos submetidos a uma série de informações e desinformações que constroem a nossa identidade, nossos conceitos e preconceitos. Isto destaca significativamente o papel da educação e da escola como um importante veículo de transformação e mudança. Mas, para tanto, ela precisa discutir e incluir sistematicamente a questão racial.

No desenvolvimento desta pesquisa, lidando com educadores que possuem diversas formações, etnias, que vêm de diferentes locais e possuem diferentes experiências de

pertencimento racial, pude observar a grande dificuldade e a resistência que estes, mesmo os que se posicionam como mais progressistas e que têm uma postura mais aberta para a discussão, têm em discutir a questão racial, ou mesmo de admitir a sua real importância no currículo da escola e o seu papel na construção de uma escola mais democrática e inclusiva. Essas reações como nos afirma Bento, “são manifestações acabadas da ideologia da democracia racial brasileira”, (2002 p.148), que trazem em seu bojo a negação do preconceito e da discriminação racial e conseqüentemente o afastamento do racismo de seu âmbito de vivência e/ou atuação efetiva, colocando, assim, o racismo como algo que existe, porém é distante, que não está presente na escola ou mesmo na vida de cada um.

A pesquisa nos mostrou dentre outros, um fato que considero significativo, que é o reconhecimento por parte dos educadores da existência do racismo e até a identificação das formas mais freqüentes de manifestação no espaço escolar. Por outro lado, nos mostrou também a inércia dos educadores frente a estas questões e o desconhecimento de suas conseqüências para as crianças negras e não negras. Destacando também a grande dificuldade por parte dos educadores em lidar com a temática, verificada a partir mesmo do desconforto em identificarem-se racialmente, mesmo os educadores que apresentam características da raça branca.

Estas dificuldades em lidar com a questão racial, somada à ausência nos documentos que orientam o trabalho político pedagógico, resultam em intervenções inseguras e sem planejamento ou preocupação pedagógica ou mesmo na típica postura de disfarçar, de procurar diluir o problema. O que, conseqüentemente, resulta na não inserção da temática nos conteúdos escolares.

Pela pesquisa efetuada, no que diz respeito à educação da e para a população negra, é incontestável que se deve buscar novas abordagens político-educacionais. Para tanto, é imprescindível contemplar o processo de luta e resistência do povo negro. Isso exige uma mudança substancial de paradigmas. Implica em rever, em contar a história/trajetória da população negra desde sua origem, o Continente Africano até os dias de hoje. Implica em rever alguns fatos da história do Brasil com olhos mais críticos e atentos e buscar fontes que nos dêem outras informações. Implica também em fazer uma leitura crítica e contextualizada sobre a situação da população negra no Brasil do século XXI.

Parece uma grande ironia a observação de como o racismo e a discriminação racial ainda se fazem presentes no ambiente escolar, fato destacado pela maioria dos educadores, como mostrado no capítulo III. Porém, parece de certa forma assustador, que a grande maioria das pessoas, inclusive as pessoas que direcionam<sup>50</sup> ou poderiam direcionar os trabalhos dos educadores, como os educadores 6 e 7, supervisor e orientador pedagógico<sup>51</sup>, não têm conhecimento/consciência do fato, ou da gravidade das conseqüências que o mesmo pode acarretar na vida das pessoas individual e socialmente.

Gomes nos diz:

Ao falarmos em sujeitos sócio culturais, diversidade étnica e cultural e escola, estamos dando visibilidade ao fato de que professores/professoras, alunos/alunas, pais/mães vivenciam diferentes processos sócio-culturais na sua relação com o mundo do trabalho, nas relações sociais e no ambiente escolar. (2001b, p.86).

---

<sup>50</sup> A utilização do termo direcionar, ao invés de coordenar, como seria mais correto, deve-se ao fato de que pelo observado a realidade pesquisada ao existe uma coordenação e sim um direcionamento das atividades. Os professores têm documentos emanados da Secretaria Municipal de Educação que devem ser seguidos a risca.

<sup>51</sup> Os dois educadores, como já citado nas falas dos mesmos, foram os únicos a não perceberem a incidência ou mesmo a importância das questões relativas ao racismo ocorridas no ambiente escolar.

Os educadores precisam discutir o trato da diferença e os níveis de exclusão que foram alcançados pelo fato de não se considerarem os sujeitos raciais que compõem a comunidade escolar. Os conflitos encontrados na pesquisa e nos relatos dos professores são exemplos desta necessidade, e os números da exclusão nos colocam a urgência na busca de soluções.

Os educadores precisam buscar conhecer e valorizar as diferentes culturas, para que seus alunos possam então conhecer e valorizar as diversas identidades, inclusive a identidade do sujeito negro, que, por conta de um racismo violento, é negada, desconsiderada e desvalorizada. A escola tem que considerar com bastante cuidado a complexidade e importância do processo de construção da identidade étnica do negro brasileiro, que é um fator determinante na construção das relações raciais.

Historicamente, como destacado no capítulo I deste trabalho, a população negra teve a sua cultura aviltada, negada como forma de dominação, de coisificação. Mais tarde, solidificados estes conceitos, continuou a perseguição à cultura negra, na busca de que ela pudesse se diluir e desaparecer (ideologia do branqueamento). Hoje ainda carregamos esta herança de negação à cultura negra, tanto que foi imprescindível que se sancionasse uma lei para que oficialmente esta cultura fosse inserida nos conteúdos escolares.

E mesmo assim a construção é tão bem alicerçada que, mesmo sendo lei, ainda não se consegue o devido espaço a esta cultura, como percebemos pela pesquisa efetuada. A cultura de 44,2% da população brasileira, do povo que pode se orgulhar de ter como herança grande parte da construção deste país, não apenas como resultado de trabalho braçal, mas também do crescimento econômico, social e cultural, continua sendo omitida no espaço escolar.

Os educadores precisam apresentar, aos seus alunos, o negro em seu protagonismo através de sua história de força, luta, resistência, inteligência. Enfim, recontar esta história. Rocha e Trindade escrevem:

Neste objetivo, de inserção da temática racial a escola poderá “lançar mão de alguns princípios fundantes, concepções filosóficas de matriz africana, recriadas nas terras brasileiras, incorporando os constituintes do processo educativo, (...) Desta forma construir e constituir uma pedagogia que possa, realmente, contemplar os valores civilizatórios brasileiros, (2006, p.57).

Os educadores têm que buscar meios de vencer o grande desafio de lidar com a diferença. Temos que rever a forma de encarar a diferença, parar de vê-la como algo ameaçador. Woodward, afirma que “[...] a diferença pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora...” (2005, p.50). Este é o viés que deve nortear as discussões da escola.

Podemos de certa forma considerar um avanço o fato dos educadores que fizeram parte desta pesquisa, admitirem a existência do racismo, do preconceito e da discriminação e que estes chegam até a escola. Resta-nos agora traçar estratégias para que ele aceite e compreenda que as conseqüências destas manifestações são bastante significativas e que afetam grandemente a formação das identidades de nossas crianças negras e não negras.

A pesquisa leva-me a perceber a grande necessidade de uma educação para as relações raciais, que vá bem além de destacar exaltar “contribuições” e exotismos da raça negra, que possa desenvolver uma postura crítica, que apresente uma história que possa ser vista, discutida sobre óticas diferenciadas, que apresente uma África mais real e que possa



incorporar as africanidades. Em se falando de africanidades, Canen e Assis nos dizem "...a africanidade, com seus derivados religiosos, lingüísticos e culturais, é percebida como matriz da construção da identidade negra, apresentando-se como alternativa interessante para o trabalho no espaço educacional"(2004, p.714)

Isto tudo no sentido de buscar a construção de identidades positivas, que saibam conviver com as outras, sem se sentir o mesmo, porque somos todos diferentes, mas que saibam reconhecer no outro a riqueza da diferença.

Em se tratando da diferença "[...] a única aceitação possível que cabe é a de aceitar o outro na soberania de sua diferença, no insondável de seu mistério, em sua distância, em seu ser sempre irreduzível". (SKLIAR, 2003, p.150).

Esta afirmação de Skliar (2003) parece resumir todas as conclusões e considerações possíveis sobre o tema. A escola precisa então reconhecer a soberania da diferença, para que ela possa ser um grande instrumento positivo para o trabalho pedagógico. Para tanto é fundamental que os educadores sejam subsidiados para isto, pois, como vimos nesta pesquisa, não há iniciativa neste sentido.

E enfim, como nos dizem Rocha e Trindade, a escola precisa entender e se fazer entender:

[...] que não existe uma única forma de se estar no mundo, mas múltiplas formas que vão se tecendo conforme os desafios propostos por nós, pelos outros e pela nossa interação com e sobre a natureza. Neste sentido, podemos nos apropriar, de fato e de direito, dos instrumentos que nos permitam perceber estas múltiplas formas e mais, que esta apropriação não signifique expropriação, mas sim recriação, reinvenção, redescoberta, e que nos leve a equacionar o nosso ser e estar no mundo em suas múltiplas dimensões. (2006, p.56).

A pesquisa nos demonstrou que é grande a dificuldade em se admitir e/ou perceber a diferença, ou seja as múltiplas formas de ser de maneira que esta não se configure em fator de exclusão. No que se refere à diferença negra, a grande dificuldade encontrada parece ser justamente a de admitir a violência racista e também o direito e a necessidade de cada um, inclusive do negro de ser diferente, sem que isto seja considerado como fator de inferioridade.

Espero ter conseguido evidenciar durante este trabalho que, apesar de destacar o marcador raça, e mais especificamente a raça negra, não se pode deixar de ressaltar também a pluralidade das identidades que compõem a sociedade e o espaço escolar, sendo assim a identidade negra não poderia ser diferente, pois é “fruto de uma construção constante, sempre provisória e contingente, os encontros e os choques e entrechoques culturais [...] e que são construídas sobre marcadores plurais.” (CANEN E ASSIS, 2004, p. 712).

Como já dito anteriormente, a identidade é construída sobre diversos marcadores que em um ou outro momento histórico serão de maior ou menor relevância.

No que se refere à identidade negra, neste trabalho, chama a atenção de forma significativa, fato evidenciado nas falas já relatadas dos educadores, a grande dificuldade em se identificar como negro, de forma simples, trabalhando o marcador raça, como um dos elementos que compõe a sua identidade. Todos os educadores e educadoras entrevistados demonstraram desconforto e por vezes insegurança ao se identificar, usando palavras como “acho que sou”, ou colocando em dúvida a sua afirmação.

O papel então da educação assume grandes proporções diante deste quadro. Cabe-nos questionar? Que educação precisamos construir para que as pessoas, negras e não negras, possam desenvolver suas identidades de forma positiva?

Canen e Assis nos dizem:

Esta questão remete à necessidade de compreensão dos mecanismos que participam da construção da identidade negra de forma a incorporá-los dentro de um quadro educacional que busque ir além da homogeneização cultural ou “cegueira racial”, mas que, ao mesmo tempo, não incida em perspectivas folclóricas, em que a diversidade cultural, incluindo a diversidade racial, seja tratada de forma ‘exótica’ e circunstancial (2004, p.711).

Este trabalho nos levou, como deve fazer toda pesquisa, a diversos questionamentos, que nos levarão a outros tantos estudos e pesquisas, dos quais se destacam: Qual o papel dos gestores na não inserção da temática racial no ambiente escolar? Como a escola passará a lidar com a questão a partir da implementação da Lei n.639/03? E a principal delas: Como pensar em formas alternativas de trabalho para a superação do racismo e da discriminação racial presentes na instituição escolar?

Não podemos de forma alguma tratar como elementos de pouca valia as posturas de denúncia do preconceito, da discriminação e do racismo em todos os âmbitos e aqui, mais especificamente no âmbito educacional/escolar, pois estas posturas se configuram hoje, dentro desta ainda tão difícil discussão, como fator de fundamental importância, talvez o ponto de partida para que se possa discutir a questão como algo concreto. Durante este trabalho espero ter ficado bastante evidenciado o quanto estas questões ainda permanecem distantes do universo concreto de cada um e por conseqüência da sociedade e das instituições, entre as quais a escola.

Denunciar então, mostrando, evidenciando situações próximas e concretas como as relatadas neste trabalho têm principalmente por objetivo trazer a questão à tona, de forma que ela se posicione concretamente próxima de cada um e de todos, podendo assim alcançar a instituição escola e seus espaços pedagógicos. Esta denúncia também é fundamental para a

desconstrução do mito da democracia racial, que como pudemos observar é também um fator bastante presente na postura dos educadores.

A denúncia assume então uma perspectiva de extrema importância, visto que a educação, como já citado neste trabalho, sempre foi considerada pelo Movimento Negro como importante instrumento de luta, e principalmente a qualificação desta denúncia através da pesquisa, seriamente fundamentada, se constituindo assim como parte imprescindível na desconstrução de todo este processo.

O silêncio, amplamente respaldado, conforme já abordado em outros momentos deste trabalho, pela ideologia da democracia racial, que, como nos diz Cavalleiro: “aparece como um elemento complicador da situação do negro [...] mantendo os conflitos étnicos fora do palco das discussões”, (2003, p.28 e 29), precisa ser sistematicamente quebrado e esta quebra assume na maioria das vezes a forma de denúncia. Denúncias de situações muitas vezes gritantes, que por todo um contexto cultural parecem passar despercebidas para a maioria dos educadores negros e não negros.

Diante deste quadro, é difícil constatar que este processo de mudança possível e necessário não poderá ser realizado em curto prazo, pois depende de vários atores, movimentos e contextos políticos para que se realize, implica em mudança de paradigmas e de posturas. Neste processo a formação dos educadores é um fator imprescindível. Não adianta simplesmente se fazer uma reelaboração das propostas curriculares para a inclusão da temática da questão racial, faz-se necessário que se faça uma desconstrução de conceitos e preconceitos, que se leve a percepção que esta questão e todas que se referem à diferença vão além do simples conhecimento de conteúdos.

Gomes (2001b) coloca que, pelo fato de estarmos diante de um processo histórico, não teremos respostas prontas, imediatas e simultâneas para a questão. O que não significa, porém que não possamos encontrar caminhos.

Para além desta inclusão legal da temática, fato já formalizado através da alteração na Lei de Diretrizes e Base da Educação, é necessário que se aprofunde e entenda a dimensão e a pluralidade do que chamamos questão racial no Brasil.

Sem desconsiderar outros aspectos, precisamos ter em mente o lugar que a questão racial tem na formação da nossa sociedade. É necessário considerar o quanto as relações raciais distorcidas têm afetado a construção das identidades de pessoas negras e não negras e como isto tem influído na educação e na conformação da sociedade.

Aqui se destaca conforme Canen a idéia de que “entender a escola a partir da categoria identidade pode trazer um componente mais específico que reflete o caráter dinâmico, provisório e sempre em construção dessa escola.” (2006, p.37)

Isto nos remete a uma dinamicidade necessária para a escola, além da provisoriedade da identidade, este caráter cambiante que a escola precisa assumir para se adequar aos seus diferentes sujeitos. Uma escola que em si não tenha tanta fixidez e conceitos rígidos aos quais todos tenham que se adequar.

De acordo com Canen e Canen (2005), podemos dizer que o multiculturalismo pode auxiliar a escola tendo em vista que “busca respostas a pluralidade cultural”(2005, p.40) e pretende, ou necessita desafiar os preconceitos e estereótipos tão evidenciados ao longo deste trabalho.

Parece-nos mesmo então que é fundamental que a escola busque estas respostas, que não serão absolutas e fixas, pois se tratam de identidades, como já colocado

anteriormente, cambiantes, plurais (gênero, raça, classe, etc.) e também podem tomar diferentes posicionamentos dependendo do tempo, espaço e situação a se enfrentar.

A nossa escola tem então que se adequar, tem que ampliar suas funções e horizontes, indo além de, como nos diz Caner: “visões mais liberais ou folclóricas, que tratam da valorização da pluralidade cultural a partir do conhecimento dos costumes e processos de significação cultural das identidades plurais...” (2005, p.42).

Essa escola só será possível com uma profunda mudança na formação dos educadores.

O que se pôde constatar durante a pesquisa, somando-se a experiência profissional com a formação de professores, anteriormente adquirida, é que a escola ainda não tem sequer a consciência de que o etnocentrismo dominante nas nossas relações culturais tem trazido, como já bastante mencionado neste trabalho, sérios prejuízos para a construção das identidades da população brasileira, negra e não negra.

Fator que vem confirmar estes dados é o fato de que, nestes anos de trabalho com educadores da Rede Estadual de Ensino, já anteriormente citados, nas diferentes realidades observadas, tanto nos diferentes municípios do estado de Mato Grosso do Sul, como nas trocas de experiências que tivemos a oportunidade de fazer com outros estados, pudemos registrar pouquíssimas experiências, especificamente voltadas ao trabalho de educar para as relações raciais. Os poucos trabalhos encontrados, geralmente ocorriam de forma não sistematizada, em sua grande maioria partindo de iniciativas individuais, cuja motivação se dava por motivos “pessoais”, de fora do ambiente escolar, quase nunca a partir de fatos e/ou situações ocorridas e observadas no ambiente escolar.

Chama também bastante atenção que, mesmo pessoas que se dizem engajadas na discussão racial, sensíveis à causa, parecem desconhecer a necessidade de discussão e os efeitos desta ausência no ambiente escolar.

Somada então a minha experiência profissional, amplamente mencionada neste trabalho, esta pesquisa levou-me a aprofundar algumas sérias reflexões sobre a questão racial e a educação, e principalmente sobre a inserção desta temática no ambiente escolar de forma significativa e qualificada.

O trabalho evidenciou que, apesar de a maioria dos educadores e educadoras terem consciência da existência do problema, ou seja, da existência do racismo na sociedade e também no ambiente escolar, de perceberem as suas manifestações no seu cotidiano isso não significa, porém, que eles tenham idéia da dimensão do problema e de suas graves conseqüências. Como já colocado anteriormente, a postura mais encontrada é a de negação e descaso.

A formação monocultural nos conduz a sérias dificuldades em lidar com a diferença como um fator enriquecedor das relações e podemos então destacar diante de todo este quadro o papel da formação como fator fundamental no desenvolver deste processo.

Observa-se que os educadores não demonstram qualquer preparação ou mesmo disposição para lidar com estas questões, parece-lhes uma grande perda de tempo, que por vezes chega a ultrapassar o papel da escola, o de “transmitir conteúdos”.

A meu ver, cabe-nos então instaurar uma ampla discussão sobre esta e outras questões que vem determinando o fracasso e a exclusão de tantos alunos e alunas. Precisamos discutir os conceitos e preconceitos que estão enraizados na nossa formação cultural,

precisamos enfrentar o etnocentrismo e tudo o que nos leva a supervalorização de uma cultura machista e racista.

A inserção da discussão sobre a questão racial nos cursos de formação é de extrema importância neste processo de desconstrução. Os educadores, como constatamos na pesquisa, carecem de informações sobre o assunto.

Concluindo vale lembrar que a Lei nº. 10.639/03, já citada anteriormente, pode ser um ponto de partida neste trabalho de formação na medida em que lança a obrigatoriedade da inserção do tema nos currículos oficiais de ensino. Porém, ainda nos resta o sério problema de como fazê-lo, pois trabalhar a lei vai muito além da simples inclusão e discussão de conteúdos. Trata-se de uma séria resignificação de paradigmas que podem modificar as relações raciais no Brasil.

A experiência com a formação de professores<sup>52</sup> na temática racial nos mostrou o como é difícil trabalhar a questão, porém também nos apresentou resultados bastante positivos na forma de mudanças de postura e abertura de questionamentos importantes para o trabalho pedagógico, subsídios suficientes para que, somados a esta pesquisa, possamos afirmar a importância e a necessidade da formação dos educadores, tanto a formação inicial quanto a formação continuada, como de fundamental importância para o incremento do trabalho

---

<sup>52</sup> O trabalho de formação com os professores, realizado pela Secretaria de Estado de Educação desde o ano 2000, quando da formação da Equipe de combate ao racismo, era o principal objetivo da equipe, nas diversas gestões que por ali passaram e apesar de ser uma equipe de trabalho com um número de pessoas bastante reduzido (de 4 a 5 pessoas), podemos dizer que foram realizadas ações bastante significativas, embora não se tenha alcançado um número muito grande de educadores. A formação, inicialmente acontecia somente através do Curso intitulado Combate ao racismo na escola, que contava com 60 horas e trabalhava com os conceitos gerais sobre o racismo, as raízes históricas e por fim as relações com a educação e sugestões pedagógicas de trabalho. O curso tinha um número de horas não presencial que era a elaboração de um projeto de trabalho envolvendo a temática discutida para ser desenvolvido em seu ambiente escolar. Posteriormente foram sendo realizadas outras ações e reformuladas as capacitações, para que se adequassem as diversas situações, eram feitas então, palestras, oficinas de 12 horas e pequenas discussões no âmbito da escola.



pedagógico. Pode-se também apontar como resultado nos trabalhos realizados, os depoimentos dos educadores e educadoras de que a partir das atividades e discussões realizadas começavam a olhar a diferença e principalmente a diferença negra com um olhar diferenciado e também o desenvolvimento de um olhar mais atento para as diversas situações de racismo, preconceito e discriminação que já estão inseridos no cotidiano escolar e que antes passavam despercebidos e principalmente a percepção, o reconhecimento do quanto é importante que esta temática seja oficialmente inserida nos conteúdos escolares desde as séries iniciais.

## REFERÊNCIAS

BENTO, Maria Aparecida Silva. O lado oculto do discurso sobre o negro - Texto 7 Branquitude in CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.) **Psicologia Social do Racismo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. 147-162.

\_\_\_\_\_. **Cidadania em preto e branco**: Discutindo as relações raciais. São Paulo-SP: Editora Ática, 2003.

\_\_\_\_\_, SILVEIRA, Marly; CHINALLI, Myriam. **Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Educação**: Exercitando a Definição de Conteúdos e Metodologias. São Paulo-SP: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades CEERT, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002.

BHABHA, HOMI. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria org **Cultura(s) e educação**: Entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 13 a 37.

CANEN, A. Multiculturalismo e Identidade Escolar: desafios e perspectivas para repensar a cultura escolar. In OLIVEIRA, Iolanda org. **Cadernos Penesb**, p.33-48, 2006.

CANEN, Ana e CANEN, Alberto G. Rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo a educação e outros campos do saber. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, p.40-49, jul/dez. 2005.

\_\_\_\_ e ASSIS, Marta Diniz Paulo de. **Identidade Negra e Espaço Educacional**:

Vozes, Histórias e Contribuições do Multiculturalismo. **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.123, p.709-724, set./dez.2004.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia Social do Racismo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

CARVALHO ROCHA, Rosa Margarida de; TRINDADE, Azoilda Loretto da. Ensino Fundamental. In: CARVALHO ROCHA, Rosa Margarida de; TRINDADE, Azoilda Loretto da (Org.). **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. 2006. p. 53 a 75.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Summus, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. Ensino Fundamental Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. In: CARVALHO ROCHA, Rosa Margarida de; TRINDADE, Azoilda Loretto da (Org.). **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. 2006. p. 53 a 75.

\_\_\_\_\_. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. 2005. p.11 a 18.

COSTA, Maria Vorraber. Poder e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, A.C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p.133 a 149.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. 2005. p. 21 a 33.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos Passos já foram dados? A Questão da Raça nas Leis Educacionais da LDB/1961 a 10.639/2003. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. 2005. p.49 a 62.

FLEURI, Reinaldo Matias; SOUZA, Maria Izabel Porto de. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.).

**Educação intercultural mediações necessárias.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 53 a 84.

GENTILI, Pablo; SANTOS, Renato Emerson dos. In: ROCHA, Maria José e PANTOJA, Selma (Orgs.). **Rompendo Silêncios: História da África nos currículos da educação básica.** Brasília: Dp Comunicações Ltda., 2004. p. 81 a 82.

GOMES, Flávio; XAVIER, Rômulo. Além de Zumbi. **Revista Nossa História.** São Paulo-SP, nº25, p.66 - 69. nov. 2005.

GOMES, Nilma Lino. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 2001a. p.85 a 91.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola.** Brasília: Ministério da Educação /Secretaria de Educação Fundamental, 2001b. p.137 a 149

\_\_\_\_\_. Trabalho docente, formação de professores e diversidade étnico cultural. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.159 a167.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: Ministério da Educação, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: UFMG, 2003b.

LARKIN, Elisa (org.). **Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 1996.

LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse. **As idéias racistas , os negros e a educação.** Florianópolis : Atilende (Núcleo de Estudos Negros- NEN), 2002.

\_\_\_\_\_. **Negros e Currículo.** Florianópolis: Atilende (Núcleo de Estudos Negros- NEN), 2002.

LOPES, Vera Neusa. Racismo, Preconceito e discriminação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental, 2001. p. 183 a 200.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. p.7 a 12.

\_\_\_\_\_. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. e GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBER, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T,T, da (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p.7 a 38.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PEREIRA, Amauri Mendes. Escola: espaço privilegiado para a construção da cultura da consciência negra. In: ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. 2005. p.35 a 48.

PINTO, Regina Paim. A escola como espaço de reflexão/atuação no campo das relações étnico raciais. In: LIMA, Ivan Costa; SILVEIRA, Sonia Maria. **Negros território e educação**. NEN- Núcleo de Estudos Negros – Florianópolis: Série Pensamento Negro em Educação, nº. 07. 2000. p.123 a 133.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho e TRINDADE, Azoilda Loretto da. Ensino Fundamental. In: ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho e TRINDADE, Azoilda Loretto da (Org.). **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**, Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. 2006. p.51 a 75.

ROMÃO, Jeruse. Introdução. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras Histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. p. 11 a 20.

\_\_\_\_\_. Samba não se aprende na escola. In LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse. **Negros e Currículo**. Florianópolis: Atilénde (Núcleo de Estudos Negros- NEN), 2002. p. 21 a 38.

SCISINIO, Alaôr Eduardo. **Dicionário da Escravidão**. Rio de Janeiro: Léo Christiano Editorial Ltda, 1995.

SEYFERTH, Giralda. O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre racismo. In: SEYFERTH, Giralda (Org.). **Racismo no Brasil**. São Paulo: Peirópolis; ABONG, 2002. p.17 a 44.

SILVA, Eduardo. As camélias da liberdade. **Revista Nossa História**, São Paulo, nº. 7, p. 26 a 31, maio. 2004.

SILVA, Maria Palmira da. Identidade e consciência racial brasileira. In SEYFERTH, Giralda (Org) **Racismo no Brasil**. São Paulo: Peirópolis; ABONG, 2002.p.53 a 64.

SILVA, Martiniano José. **Racismo à brasileira: raízes históricas?** Goiânia: Ed. O Popular, 1985.

SILVA, Tomaz Tadeu A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. p. 73 a 102.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, Maria Izabel Porto de; Reinaldo Matias FLEURI. Entre limites e limiares: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003. p. 53 a 84.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. p. 7 a 72.