

CLAUDEMIR DA SILVA PAULA

**LÍNGUA(GEM), EDUCAÇÃO E CULTURA AFRO-BRASILEIRA:
Uma análise sociolingüística dos efeitos da lei 10.639/03 na dinâmica das Relações
Étnico-raciais nas escolas Públicas de Vilhena(RO)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
CAMPUS DE GUAJARÁ-MIRIM
2008**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

CLAUDEMIR DA SILVA PAULA

**LÍNGUA(GEM), EDUCAÇÃO E CULTURA AFRO-BRASILEIRA:
Uma análise sociolingüística dos efeitos da lei 10.639/03 na dinâmica das Relações
Étnico-raciais nas escolas Públicas de Vilhena(RO)**

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora da Fundação Universidade Federal de Rondônia – Campus de Guajará-Mirim - como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Maria do Socorro Pessoa.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
CAMPUS DE GUAJARÁ-MIRIM
2008**

BANCA EXAMINADORA

**Pós- Dr^a. Maria do Socorro Pessoa
Orientadora**

**Pós-Dra. Geralda de Lima V. Angenot
Membro**

**Pós-Dr. Daniel Mutombo Huta-Mukana
Membro**

DEDICATÓRIA

À Hosana Costa, esposa, companheira e mulher presente,
mesmo na ausência e na distância.

Aos meus pais, pelo exemplo de honestidade e respeito.

À Dr.^a Maria do Socorro Pessoa, muito mais que uma
orientadora, amiga, companheira e exemplo de mulher.

Aos amigos Anselmo, Lília Colares, Marcos Adriel, Magali,
Keila & Cácio, Marcos Barbosa e Ana Lúcia.

Aos meus professores de Mestrado.

As Amigas e Amigo de jornada: Agripina Rodrigues, Bianca
Chiste, Elza Alves, Flávia Pansini, Francisca Valda, Ingrid
Menezes, Janine Félix, Jorge de Mattos, Luciana Uchôa, Maria
de Fátima, Mírian Cruz Amaro, Rosa Maria e Zuíla Guimarães.

Aos excluídos e excluídas deste imenso país.

AGRADECIMENTOS

Por mais que a pesquisa seja marcada predominantemente por fases de acentuado isolamento e de momentos de total imersão nas leituras, de escrita e reescrita, esta dissertação é resultado da cooperação de várias outras pessoas, sem as quais, seria impossível ter chegado ao término. Dada a importância que assumem na trajetória desse trabalho, ainda que seja insuficiente apresentar apenas um agradecimento e, por outro lado, admitindo que, de maneira injusta e até injustificada, eu deixe de lado alguns nomes, acredito que seja justo fazer agradecimentos especiais a pessoas que, de maneira direta ou indireta, colaboraram para tornar em fato aquilo que, até pouco tempo, era sonho, distante, sem nenhuma perspectiva de se concretizar. Inicialmente agradeço à minha esposa, pelo incentivo incondicional, por fazer acreditar que era possível, por não me deixar desanimar e, sobretudo, por compreender a minha ausência. Era sempre revigorante encontrar, nos seus braços, o carinho necessário para ir em frente e, no seu sorriso, a força para superar os obstáculos. Agradeço também a Dr^a Maria do Socorro Pessoa. Foi nela que encontrei as orientações e apoio necessários para participar da seleção de mestrado. Foi ela também quem me acompanhou durante todo o curso, com imprescindíveis colaborações, além do que lhe era devido como minha orientadora. Dela herdei a paixão pela Sociolinguística. Ao lado destes, agradeço também aos doutores Anselmo e Lília Colares, pelos desafios, acompanhamento e dedicação ao longo do mestrado, mas, sobretudo, pela amizade que ultrapassou os limites da academia. Ao Dr. Expedido Ferraz Júnior, pela doação no processo de criação do Mestrado; ao Dr. Jean-Pierre Angenot, pela coragem de continuar acreditando, mesmo quando tudo parecia estar perdido; às Dr^{as}. Catherine Barbara Kempf e Dr^a. Geralda de Lima V. Angenot pelo incentivo à pesquisa; ao amigo Marcos Barbosa, pelas idas e vindas à rodoviária; a Ana Lúcia dos Santos - professora, amiga e militante do Movimento Negro, em Vilhena, que, desde os primeiros momentos do desenvolvimento deste trabalho, esteve presente, com contribuições significativas -; e Bianca Gonçalves, pela disposição e colaboração nas minhas dificuldades para com o Inglês. Enfim, a todos e a todas que, no percurso desse mestrado, foram solidários à minha causa, sonharam comigo e, mesmo sem compreender os meandros do processo, trouxeram uma palavra de conforto e incentivo. Por tudo, por todos, por todas, muito obrigado.

“A linguagem é uma das manifestações mais próprias de uma cultura. Longe de ser apenas um veículo de comunicação objetiva, ela dá testemunho das experiências acumuladas por um povo, de sua memória coletiva, seus valores. A linguagem não é só denotação, é também conotação. Nos meandros das palavras, das formas usuais de expressão, até mesmo nas figuras de linguagem, freqüentemente, alojam-se, insidiosos, o preconceito e a atitude discriminatória. Há palavras que fazem sofrer, porque se transformaram em códigos do ódio e da intolerância. A atenção a esse tipo de problema é necessariamente parte do programa de educação de qualquer povo que tenha, para si próprio, um projeto de justiça e de desenvolvimento social. A sociedade brasileira tem razões de sobra para se preocupar com essas questões. Nossa formação nacional tem, como característica peculiar, a convivência e a mescla de diversas etnias e diferenças culturais. Temos, em nossa história, a ignomínia da escravidão de africanos, que tantas marcas deixou em nossa memória e cuja herança é visível, ainda hoje, em uma situação na qual não somente se manifestam profundas desigualdades, mas o fazem, em larga medida, segundo linhas raciais.”

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
Ex-Presidente da República Federativa do Brasil (1994-2002)
Sociólogo e professor Universitário.

(In: **Superando o Racismo na escola**. Prefácio à 2ª Impressão. 2005: 07)

ÍNDICE

Lista de Siglas e Abreviações.....	09
Resumo.....	10
Abstract	11
Introdução.....	12
CAPÍTULO 1 Língua(gem), Sociedade e Educação: estudos teóricos	16
1.1 - Estudos da Linguagem: breve histórico.....	16
1.2 - A língua(gem) como fato social e cultural	21
1.3 - A Sociolinguística no Brasil: dos primórdios da Lingüística a aplicação educacional.....	26
CAPÍTULO 2 A África e os africanos no imaginário ocidental e as respectivas correlações entre cultura afro-brasileira, linguagem e preconceito.....	35
2.1 - O discurso eurocêntrico sobre a negritude: breve digressão sobre o racismo	35
2.2 - Aspectos Legais da Imigração Branca e Marginalização do Negro no Brasil	42
2.3 - A política nacional brasileira de branqueamento e seus efeitos educacionais.....	51
2.4.- Das comprovações do Racismo à Lei 10.639/03: A luta anti-racista pela existência do negro no currículo escolar como sujeito da sua própria história.....	59
CAPÍTULO 3 Língua(gem), Educação e Relações Étnico-raciais: a Lei 10.639/03 no contexto educacional de Vilhena	70
3.1 - A pesquisa sociolinguística: construção do corpus e procedimentos de coleta de dados	70
3.2 - Os Instrumentos sociolinguísticos da pesquisa e a coleta de dados...	73
3.2.1 - Primeira Etapa	73
3.2.2. - Segunda Etapa.....	74

3.2.3. - Terceira Etapa	75
3.2.4. - Quarta Etapa.....	77
3.2.5 - Quinta Etapa	78
3.3. - Análise dos Dados Coletados	81
3.3.1 - A educação para o Negro em Vilhena: as relações de convivência, a discriminação na escola e as estratégias de enfrentamento	81
3.3.1.1. Primeiro Eixo	82
3.3.1.2. Segundo Eixo	84
3.3.1.3. Terceiro Eixo	90
3.3.1.3.1 - A discriminação direta	91
3.3.1.3.2 A discriminação indireta	95
3.3.1.3.3 A percepção da discriminação pelos alunos.....	99
3.3.1.4 Quarto Eixo	101
3.3.2. A Cultura Africana e Afro-brasileira na escola: entre a obrigatoriedade e a prática docente	105
3.3.2.1 A capacitação docente para atuar com a lei 10.639/03.....	106
3.3.2.2 A obrigatoriedade na visão dos docentes	109
3.3.2.3 O conhecimento sobre a lei 10.639/03	110
3.3.2.4 O conhecimento sobre as Diretrizes para as Relações Étnico- raciais.....	111
3.3.2.5 As atividades para a valorização da Cultura Africana e Afro- brasileira	112
Considerações Finais.....	114
Bibliografia.	117
Anexos	128

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

A	Aluno
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
GRUCON	Grupo Consciência Negra de Rondônia
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MNU	Movimento Negro Unificado
MS	Ministério da Saúde
P	Professor
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
S	Supervisora
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC/RO	Secretaria de Estado da Educação de Rondônia
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia

RESUMO

Esta dissertação é o resultado da pesquisa realizada nas escolas Públicas de Vilhena com o objetivo de verificar os efeitos da lei 10.639/03, na dinâmica das relações étnico-raciais, na vivência escolar. O universo da pesquisa foi formado por amostras de professores, gestores e alunos de 10 (dez) escolas da Rede Pública de Ensino, classificados em grupos distintos, porém, complementares entre si. Para elaborar uma revisão de literatura, adotamos a metodologia de pesquisa bibliográfica do ponto vista histórico, traçando um panorama dos estudos da língua(gem), do racismo e da educação anti-racista e respectivas implicações das mudanças nas referências de abordagens, de maneira que fosse construído um quadro teórico de referência que explicasse os fatores determinantes da relação entre linguagem, cultura e sociedade, no contexto da aplicação da lei 10.639/03. Do ponto de vista da sua natureza, a pesquisa é aplicada, pois objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de um problema específico: inclusão da temática afro-brasileira e africana nos currículos escolares. Em relação à forma de abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa qualitativa. Estamos partindo do princípio de que há uma relação dinâmica entre língua(gem), educação e cultura afro-brasileira, onde o mundo objetivo e a subjetividade dos sujeitos não podem ser traduzidas somente em números. Para a análise dos dados utilizamos os pressupostos epistemológicos da Sociolinguística Qualitativa.

PALAVRAS-CHAVES

Língua(gem) – Educação, Cultura Afro-brasileira, Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT

This dissertation is the result of research conducted in public schools in Vilhena in order to verify the effects of the law 10.639/03, in the dynamics of ethnic-

racial relations in the school experience. The research universe consists of samples from teachers, administrators and students from ten (10) schools of Public Education Network, classified into distinct groups, however, complement each other. To produce a literature review, we adopted the methodology of the research literature point to history, making an overview of studies of language, racism and anti-racism education and the implications of changes in the references of approaches, so that was built a theoretical framework of reference to explain the factors determining the relationship between language, culture and society in the context of law enforcement 10.639/03. From the point of view of their nature, the research is applied, it aims to generate knowledge for practical application addressed to the solution of a specific problem: inclusion of the theme african-Brazilian and African in school curricula. As regards how to approach the problem, it is a qualitative research. We are assuming that there is a dynamic relationship between language (gem), education and african-Brazilian culture, where the objective world and subjectivity of the subjects can not be translated only in numbers. For the analysis of data using the assumptions of epistemological Qualitative Sociolinguistics.

KEY-WORDS

Language – Education, Culture Afro - Brazilian, Relations Ethnic-Racial.

INTRODUÇÃO

A Lei 10.639/03 alterou a LDBEN (Lei 9.394/96) nos seus artigos 26 e 79, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica. Longe de ser uma ação de motivação estatal, a Lei simboliza o reconhecimento da luta do Movimento Negro pela valorização da população negra e de sua contribuição na construção da sociedade brasileira. Foi mais de meio século de luta para conseguir formalmente a obrigatoriedade desse ensino.

Objetivando regulamentar a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/03, em 2004, o Conselho Nacional de Educação, através da resolução 01 de 17 junho, publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. O parecer do CNE ampliou o debate sobre a obrigatoriedade trazida pela Lei, chamando a atenção para a preparação necessária da escola e dos professores para a superação da mentalidade racista e discriminadora secular, bem como para a necessidade de reestruturação das relações étnico-raciais e sociais, a partir da escola.

A obrigatoriedade trazida pela Lei, pelo menos do ponto de vista legal, redefine a lógica da exclusão: o problema agora não está nas vítimas – como se tem acreditado – mas sim, na estrutura socio-histórica-cultural brasileira. A exclusão educacional, o racismo e a discriminação, a partir dessa concepção, deixaram de ser um problema dos afrodescendentes e passou a ser, pelo menos em parte, um desafio do Estado, que vê, na educação formal, uns dos principais meios para o enfrentamento e combate sistematizado. A importância da escola, como instituição formadora, não só de conhecimentos escolares, mas também de saberes sociais e culturais, faz da Lei 10.639/03 um instrumento de luta, não só de combate à discriminação e ao preconceito, mas também de promoção de novos saberes, valores e práticas educacionais.

Contudo, aplicar a Lei de acordo com seus princípios epistemológicos, dada as estruturas históricas de poder e relações sociais vigentes no país, é ir na contramão do projeto escolar atual, que reforça, muitas vezes, a inferioridade dos negros e mestiços e que se mostra omissa em relação à discriminação racial, reforçando estereótipos

negativos em relação aos afrodescendentes. Na prática, incluir no currículo oficial a História da África e da Cultura Afro-brasileira é mais do que disseminar um possível sentimento de tolerância racial. É fazer do sistema educacional um promotor de igualdade e preparador dos indivíduos para a valorização da diversidade humana. Isso significa que a Lei coloca em xeque os pilares estruturais das desigualdades raciais no país que são as bases constitutivas da ideologia de dominação, negada em todos os sentidos, mas operante nas relações sociais.

Diante disso, nossa reflexão partiu de algumas questões problematizadoras:

a) Como as escolas de Vilhena situam a Lei 10.639/03 na sua lista de prioridades e como vem sendo suas atuações em prol de mudanças no entendimento das questões raciais relacionadas à educação escolar?

b) Quais têm sido as experiências pedagógicas dos professores/gestores para o enfrentamento do racismo, da discriminação e do preconceito no recinto escolar?

c) Quais têm sido as atitudes dos professores frente ao suposto fracasso escolar dos alunos/alunas negros/negras, especialmente, em relação à Língua Portuguesa?

d) Que relação há entre a definição de pertencimento étnico-racial, a Língua Portuguesa padrão e o preconceito lingüístico?

e) Como os professores se relacionam com a obrigatoriedade de inclusão da História da África e da Cultura Afro-brasileira no currículo escolar?

Para responder a essas perguntas, relativas à dinâmica de inclusão étnico-racial nas escolas públicas de Vilhena, recorreremos a teorias, saberes, técnicas e métodos utilizados pela Sociolingüística. Nossa opção por esta abordagem deve-se, entre outros motivos, ao fato das pesquisas sociolingüísticas, nas últimas décadas, terem sido responsáveis por grandes avanços no tratamento das diferenças culturais e lingüísticas, por fornecer munição teórica e tecnológica que vêm, ao longo dos anos, colaborando para implantação de políticas de inclusão de minorias e no combate sistemático aos preconceitos dos mais diversos segmentos da sociedade.

A nossa perspectiva teórico-metodológica partiu do pressuposto de que o nosso objeto de análise requeria um duplo olhar: um que nos foi fornecido pela Sociolingüística e outro que tivesse, por base, teóricos da educação anti-racista. Assim, embora tenhamos nos preocupado com os aspectos teóricos que orientaram a pesquisa, optamos por fazer uma discussão acerca dos conceitos que estavam mais próximos, ou

que explicavam melhor as questões levantadas pela pesquisa, tendo como centro às relações étnico-raciais, a partir dos conflitos produtivos das identidades dos afrodescendentes na sociedade brasileira, na estreita relação entre língua(gem), sociedade, cultura e educação. Nesse sentido, foi também importante refletir sobre a questão racial brasileira, especialmente, a partir da proclamação da República, e como esta condicionou as relações sociais brasileira e a organização dos referenciais teóricos usados pela escola como material didático-pedagógico.

A pesquisa do presente trabalho está organizada em três capítulos. No capítulo 1 - Sociolingüística, Língua(gem), Sociedade e Educação: estudos teóricos – realizamos uma revisão bibliográfica de forma cronológica dos estudos relativos à linguagem no mundo ocidental, desde os primórdios até os dias atuais. Os entendimentos, ao longo dos séculos, sobre o que é linguagem e as respectivas teorias elaboradas sobre o signo, em diversos momentos, constituem importantes instrumentos para a análise do tratamento dispensado à questão do ensino na atualidade, especialmente, no que se refere à Língua Materna e, como esta interfere e determina as atitudes dos professores frente à diversidade lingüística e cultural.

No capítulo 2 - A África e os africanos no imaginário ocidental e as respectivas co-relações entre cultura Afro-brasileira, linguagem e preconceito – a partir de uma perspectiva histórica, discuti-se o discurso eurocêntrico em relação a negritude nos diversos momentos históricos, procurando apresentar elementos elucidativos quanto ao racismo e como este se tornou um instrumento de estratificação social. Nesse sentido, realizamos uma reflexão sobre os aspectos legais da imigração branca e a marginalização do negro no Brasil, bem como sobre e a política nacional brasileira de branqueamento e seus efeitos educacionais. Nesse capítulo, apresentamos, de maneira resumida, pontos significativos da luta anti-racista do Movimento Negro pela existência do negro no currículo escolar, como sujeito da sua própria história, ao longo dos anos, até se consolidar na publicação da Lei 10.639/03.

No capítulo 3 - Língua(gem), Educação e Relações Étnico-raciais: a Lei 10.639/03 no contexto educacional de Vilhena – Apresentamos os procedimentos e instrumentos de coleta de dados da pesquisa de campo. Descrevemos, analisamos e discutimos os dados encontrados, focalizando a relação entre o tratamento dado à questão étnico-racial e a aprendizagem da variedade de Língua Portuguesa padrão, as estratégias dos professores para enfrentamento (ou não) do racismo, da discriminação

racial e do preconceito no recinto escolar, assim como as motivações individuais e coletivas para a aplicação (ou não) das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas públicas de Vilhena.

CAPÍTULO 1

Língua(gem), Sociedade e Educação: estudos teóricos

1.1. Estudos da Linguagem: breve histórico

A complexidade do fenômeno lingüístico vem, há muito, desafiando a compreensão dos estudiosos (PETTER, 2005:11). A história ocidental está marcada por vários momentos e maneiras diversas pelas quais se visualizaram as questões relativas à Linguagem. De Platão (427 - 347 a. C) a Santo Agostinho (354 a 430), dos Estóicos (Séc. III a. C.) a Condillac (1715-1780), de Leibniz(1646 a 1716) a Wittgenstein (1889 a 1951) houve sempre pensadores para quem a linguagem constituiu tema de reflexão específica - filosófica, cognitiva, sociológica, lógica, biológica, comparativa - sendo em tudo fonte de perplexidades, elaborações de teorias e, sobretudo, enigmas.

Para Peter (2005) remontam ao século IV a. C. os primeiros estudos sobre língua e linguagem. Inicialmente, segundo a pesquisadora, foram razões religiosas que levaram os hindus a estudar a sua língua para que os textos sagrados do Veda não sofressem modificações no momento de serem proferidos. Mais tarde, os gramáticos hindus, entre os quais Pañini (século IV a.C.). dedicaram-se a descrever minuciosamente sua língua, com uma rigorosa descrição dos sons, produzindo modelos de análise que foram descobertos pelo Ocidente no final do século XVIII (PETTER, 2005:11). Esses estudos dos aspectos fonológicos do Sânscrito, esboçados na *Astadhyayi*, conforme Guimarães (2001), tinham a finalidade de estabelecer, de modo perfeito, o som que deveria ser produzido nos cânticos sagrados, para que eles tivessem validade sagrada.

Ainda na antiguidade, os gregos, conforme nos informa Petter (2005), ao estudarem a língua preocuparam-se, principalmente, em definir as relações entre o conceito e a palavra que o designa, ou seja, tentavam responder à pergunta: haverá uma relação necessária entre a palavra e o seu significado? Isto levou Platão (428/27–347 a.C.) a estabelecer a primeira classificação das palavras de que se tem conhecimento – nomes e verbos - e a Aristóteles (384-322 a.C.) a desenvolver uma análise precisa da estrutura linguística, chegando a elaborar uma teoria da frase, distinguir as partes do discurso e a enumerar as categorias gramaticais. Como, para os filósofos gregos, linguagem e pensamento eram a mesma coisa, compreender o pensamento exigia estudar a

linguagem (BIZZOCCHI, 2000:40). Aristóteles, por exemplo, ao propor suas categorias do pensamento (substância, atributo, ação), estava, de fato, propondo o que é hoje conhecido como classes gramaticais: substantivo, adjetivo e verbo.

A normatização do grego esteve diretamente ligada às conquistas de Alexandre (356-323 a.C.), com a oficialização do grego como idioma do grande império e instituição da antiga biblioteca de Alexandria, que tinha como principal objetivo preservar e divulgar a cultura nacional. Para Bizzocchi (2000), os sábios de Alexandria formularam a hipótese, hoje chamada de concepção clássica ou imperial, de que as línguas, como os impérios, apresentam três fases: a) a de formação, em que a língua, pobre e rude, é falada por pastores e camponeses e surgem os primeiros autores; b) a de apogeu, quando surgem os grandes autores, por isso chamados de clássicos; c) a de decadência, em que a língua começa a se degenerar e diminui a qualidade da produção literária. “Em resumo, toda língua de cultura passaria por três estágios: arcaico, clássico e tardio” (BIZZOCCHI, 2000:40).

Atribui-se aos pensadores gregos o estabelecimento da gramática normativa e, por consequência, a noção de erro que hoje se tem como verdade no mundo ocidental. Conforme Bagno (2006), as intuições filosóficas que sustentam a Gramática Tradicional foram concebidas filosoficamente e estão presentes até hoje na nomenclatura gramatical e nas definições que aparecem ali. Nas palavras do autor:

“Data desse período o surgimento daquilo que hoje se chama, nos estudos lingüísticos, de Gramática Tradicional - um conjunto de noções acerca da língua e da linguagem que representou o início dos estudos lingüísticos no Ocidente. Sendo uma abordagem não-científica, nos termos modernos de ciência, a Gramática Tradicional combinava intuições filosóficas e preconceitos sociais”.(BAGNO, 2006: 23)

Como vimos, a história nos mostra que os latinos praticamente herdaram a tradição gramatical da Grécia, adaptando sua língua às regras formuladas pelos gregos. Esta prática começa com Varrão (116-27 a.C.) estabelecendo a diferença entre flexão e derivação. Em geral, as gramáticas do período latino absorveram a teoria dos gregos. Herdaram, ainda, as controvérsias e as discussões sobre casos e categorias. "O que, porém, mais se conhece da erudição lingüística romana é a formalização descritiva da gramática latina" (ROBINS, 1983: 42), que sustentou a educação dos fins da Antigüidade e se tornou modelo para os gramáticos da Idade Média.

Na Idade Média, nos diz Bizzocchi (2000), só o grego e o latim, consideradas línguas de civilização, eram usados em textos cultos: obras jurídicas, de filosofia, de ciência etc. Restavam às línguas vulgares; português, francês, inglês entre outras, a poesia, a prosa literária e o teatro. Não é, portanto, de se admirar que o latim, dado às condições religiosas do momento, é, na Idade Média, considerada língua universal, por ser esta a língua usada pelo representante de Deus: a Igreja Católica. Os aspectos teológicos irão desencadear o desenvolvimento de importantes reflexões sobre a linguagem, especialmente, na questão se era ou não lícito adorar imagens. Para Bizzocchi (2000), São Tomás, ao propor que adorar imagens de Deus e dos santos enquanto objetos em si, é um pecado, mas se estas são vistas como representações (signos) da divindade, então não é pecado, – pois a adoração é dirigida não à imagem, mas à divindade representada –, estabeleceu, de certa forma, a concepção metonímica de signo: “o signo é a parte menor, material e visível, de uma realidade maior, imaterial e invisível”(BIZZOCCHI, 2000:41).

Ainda na Idade Média, de acordo com Lyons (1981), os filósofos escolásticos, assim como os estoícos, viam a linguagem como um instrumento para analisar a realidade. Era, então, a questão do significado, a mais estudada. Devido a essa grande importância dada ao significado, surgiram, segundo Lyons (1981), várias obras com o título *Modis Significandi*. Por isso, muitos gramáticos do período são chamados *modistae* (modistas). Esses gramáticos tentaram relacionar as categorias gramaticais às categorias da lógica, da epistemologia ou da metafísica; ou tentaram fazer com que essas categorias derivassem dos mesmos princípios gerais. “Os modistas consideraram que a estrutura gramatical das línguas é una e universal, e que, em consequência, as regras da gramática são independentes das línguas em que se realizam” (PETTER 2005:12).

No Século XVI, sobretudo após a invenção da imprensa, dois importantes eventos históricos marcaram, de forma decisiva, os estudos da linguagem: a criação dos Estados Nacionais – Portugal, Espanha, França, Itália – e a Reforma Protestante. A criação dos Estados Nacionais determina a transformação das línguas ditas vulgares – português, espanhol, francês, italiano – em línguas de caráter nacional e idiomas de cultura. Isso, conforme Bizzocchi (2000), tornou necessário padronizar sua ortografia e definir sua gramática, para conter a evolução e a inovação livre dos dialetos. Gnerre (1994) mostra que o esforço de constituição de um sistema de escrita para as variedades

valorizadas, sócio-cultural e politicamente no final da Idade Média, na Europa, fazia parte de uma tentativa de constituição de nações a partir da legitimação daquilo que viriam posteriormente a ser *línguas nacionais*. Especificamente em Portugal, surgem a *Gramática da linguagem portuguesa* de Fernão de Oliveira (1536) e a *Gramática da língua portuguesa* de João de Barros (1540). Fernão (1536) se utiliza dos elementos da gramática latina, debruçando-se sobre a normatização da ortografia e os estudos do léxico, reproduzindo preocupações lingüísticas da época.

Não nos parece errôneo, portando, acreditar que a *gramatização* das línguas, até então tidas como vulgares, possibilitou a dominação de povos nas colônias, a partir do Renascimento. De acordo com Auroux (1992 apud Mendonça, 2006:95) essa *instrumentação* lingüística, “mudou profundamente a ecologia da comunicação humana e deu ao Ocidente um meio de conhecimento/dominação sobre as novas outras culturas do planeta” e também exerceu papel importante na construção de uma unidade para as línguas, ou seja, construção da imagem de um todo homogêneo que é independentemente do espaço, do tempo e dos falantes e, por consequência, atribuiu às demais línguas, e, a seus respectivos falantes, conceitos de inferioridade, fazendo da língua do colonizador um mecanismo de distinção social. A Reforma Religiosa, por consequência, provocou a tradução dos livros sagrados, permitindo estudos de numerosas línguas até então desconhecidas, com descobertas que fugiam ao padrão do grego e do latim, sem que isso significasse valorização dos povos que as utilizavam.

Em 1660, Antoine Arnauld e Claude Lancelot, jansenistas¹ ligados à abadia de Port-Royal, sediada no convento de mesmo nome, perto de Paris, publicam a *Grammaire Générale et Raisonnée* (Gramática Geral e Racional) que destacava a estrutura racional da linguagem, vista como essencialmente lógica e universal. Para Ranauro (2003), a publicação da *Gramática de Port-Royal*, que surgiu como resposta às insatisfações com a gramática formal do Renascimento, representou um corte epistemológico e uma ruptura com o modelo latino. Inicia-se, segundo Ranauro (2003), a busca do rigor científico, na ruptura com o método das gramáticas anteriores. O grande desafio da Gramática de Port-Royal estava em explicar os fatos, demonstrando que a linguagem, como imagem do pensamento, se fundamenta na razão. Admitindo

¹ O *Jansenismo* foi um movimento iniciado pelo bispo holandês Cornélio Jansênio (1585-1638) com o intuito de reformular globalmente a vida cristã. Suas proposições centrais foram declaradas heréticas pelo papa Inocente X em 1653. Os jansenistas dedicaram-se particularmente à discussão do problema da graça, buscando nas obras de Santo Agostinho (354-430) elementos que permitissem conciliar as teses dos partidários da Reforma com a doutrina católica.

como princípio que a língua é a expressão do pensamento e que o pensamento é governado pelas mesmas Leis em todos os seres humanos, postulava-se a elaboração de uma gramática geral, comum a todas as línguas. “A Gramática de Port-Royal serviu de modelo para grande número de gramáticas do século XVII” (PETTER, 2005:12).

No século XVIII, segundo Câmara Jr. (1975), a mais importante corrente de estudos a respeito da linguagem foi o esforço de comparar as línguas e classificá-las de acordo com suas semelhanças. Essa corrente, de acordo com Picanço (2006), foi impulsionada pela redescoberta do Sânscrito, por Sir William Jones, e defendia que as semelhanças entre a língua hindu, o grego e o latim não poderiam ser atribuídas ao acaso, mas deveriam ser entendidas como resultado de uma origem comum. Da mesma forma, o estudo da etimologia ganhou uma visão histórica diferente daquela da Antigüidade, em que se buscava o sentido *verdadeiro* e *original* das palavras. Essa nova abordagem de estudos sobre a linguagem teve, na visão de Faraco (2004), uma importância singular para a configuração da Lingüística como ciência na modernidade.

“A Lingüística se constituiu como ciência no sentido que a modernidade deu ao termo, a partir dos últimos anos do século XVIII, quando William Jones [1746-1794], o juiz inglês..., entrou em contacto com o sânscrito. Impressionado com as semelhanças entre essa língua, o grego e o latim, levantou a hipótese de que semelhanças de tal magnitude não poderiam ser atribuídas ao acaso; era forçoso reconhecer que essas três línguas tinham uma origem comum.” “Há, na seqüência, uma verdadeira febre de estudos sânscritos: ... Fundou-se em Paris, em 1795, a Escola de Estudos Orientais ... Onde estudaram os intelectuais alemães – Friedrich Schlegel (1772-1829) e, em particular, Franz Bopp (1791-1867 – que desenvolveram, em seguida, a chamada gramática comparativa.” (FARACO, 2004: 29)

É inegável a contribuição do método histórico-comparativo para as investigações Lingüísticas, porém, a consolidação da Lingüística como ciência se deu a partir dos estudos de Ferdinand de Saussure e da publicação da obra *Cours de Linguistique Générale* (Curso de Lingüística Geral), em 1916. Esta obra foi escrita pelos ex-alunos de Saussure, Charles Bally e Albert Sechehaye, três anos após sua morte. No Curso de Lingüística Geral (1916), Saussure afirmou que a linguagem verbal (oral e escrita), por ser multiforme e heteróclita, não poderia ser objeto da Lingüística por envolver muitas variáveis: de natureza psíquica - associação entre imagem acústica

e conceito- fisiológica - transmissão pelo cérebro de impulso correspondente ao significante para o aparelho fonador - e física-propagação das ondas sonoras. Assim, postulava que a linguagem possui, sim, uma parte social, isto é, a língua que é compartilhada, e uma parte individual, a fala, singular a cada indivíduo e a cada ato. Conforme Bizzocchi (2000) nascem daí outras importantes dicotomias. Em primeiro lugar, Saussure opõe língua e fala. A língua seria o conjunto abstrato e socialmente partilhado de signos e de regras combinatórias que permite produzir os atos de fala. Ou seja, uma estrutura. A fala seria cada produção concreta feita por quem usa a língua. Para Saussure (1916) somente a língua como estrutura poderia ser objeto de estudos. A constatação de que a língua é uma estrutura passa a ser a base do estruturalismo.

Com os trabalhos de *Saussure*, com os quais concordamos, a Lingüística passa a ter autonomia, deixando de submeter-se às exigências epistemológicas de outras áreas de estudos, sendo considerada como estudo científico, com um objeto próprio de investigação: a língua, considerada em si mesma, e por si mesma: produto social depositado no cérebro de cada um.

1.2. A língua(gem) como fato social e cultural.

As teorias da linguagem, do passado ou atuais, segundo Alkmim (2003), refletem, ao mesmo tempo, as particularidades das concepções do fenômeno lingüístico e as compreensões distintas do papel deste na vida social. “Mais concretamente, cada época, as teorias lingüísticas definem, a seu modo, a natureza e as características relevantes do fenômeno lingüístico. E, evidentemente, a maneira de descrevê-lo e analisá-lo” (ALKMIM, 2003: 22). Desta forma, mesmo com todos os avanços alcançados pelo estruturalismo e a popularidade do gerativismo, a relação entre língua, sociedade e cultura, admitida como algo inequívoco em outras áreas das ciências humanas, em especial na antropologia, ainda era, para os lingüistas da década de 1960, uma questão que carecia de métodos para proceder a uma investigação consistente. Assim, uma abordagem que levasse em consideração o campo social do fenômeno lingüístico exigia que fosse admitida uma base epistemológica que levasse em consideração não só a língua no seu contexto de uso, mas como um fato social. Isto é, linguagem, cultura e sociedade ligadas entre si de modo indissociável. Nesse sentido, por mais que a linguagem fosse um fenômeno de caráter social, estudá-la como tal exigiu que essa relação fosse concebida como um objeto de estudo.

As inquietações sobre o estudo da relação indissociável entre língua, cultura e sociedade irão motivar uma nova base epistemológica de estudos lingüísticos e uma nova concepção de língua(agem), que se consolidou numa vertente da Lingüística denominada Sociolingüística. Segundo Alkmim (2003), inicialmente, a questão social no campo dos estudos lingüísticos foi objeto de reflexão para vários autores do século XX, que deram continuidade aos trabalhos iniciados por F. Boas (1911) e seus discípulos mais conhecidos: Sapir (1921) e Whorf (1941), cujos estudos situavam-se na área da chamada Antropologia Lingüística. Estes pesquisadores buscavam, através de suas pesquisas, articular a linguagem com os aspectos de ordem social e cultural.

Não obstante, para a solidificação dos estudos das relações entre linguagem e sociedade, não podemos deixar de fazer referência a outros pensadores, que, de acordo com Alkmim (2003), são referências obrigatórias quando o assunto é a questão social no campo dos estudos lingüísticos.

Para Meillet (1977), nos diz Alkmim (2003), a história das línguas é inseparável da história da cultura e da sociedade.

“Ora, a linguagem é, eminentemente, um fato social. Tem-se, frequentemente, repetido que as línguas não existem fora dos sujeitos que as falam, e, em consequência disto, não há razões para lhes atribuir uma existência autônoma, um ser particular. Esta é uma constatação óbvia, mas sem força, como a maior parte das proposições evidentes. Pois, se a realidade de uma língua não é algo de substancial, isto não significa que não seja real. Esta realidade é, ao mesmo tempo, lingüística e social.”(MEILLET, 1976: 16 apud ALKMIM, 2003: 24)

Bakhtin (1995), em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, defende a idéia de que nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se, na verdade, parte da unidade da consciência verbalmente constituída. “A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” afirmava Bakhtin (1995: 38). As proposições bakhtinianas dão uma dimensão social para a compreensão do signo, mostrando que no signo lingüístico há um signo social e ideológico. Desta forma, o texto oral ou escrito, nunca está pronto, acabado, mas se constitui uma entidade em processo de construção condicionado e determinado nas relações sociais, por meio de elementos lingüísticos, por fatores sociais, políticos, culturais e históricos. Bakhtin (1995) considera a língua como

entidade heterogênea, variável, dinâmica, constituída histórica e socialmente na interação dos indivíduos.

“Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou sentido ideológico ou vivencial”. (BAKHTIN, 1995:95)

Bakhtin (1995) advoga, desta forma, que a língua é um fenômeno inserido no âmbito social e, portanto, trata das relações sociais, ou melhor, das interações do homem com o mundo que o cerca. Ao conceituar a língua como instrumento de interação social Bakhtin (1995) não só deixa de lado o conceito de língua como um sistema neutro, mas passa a ver a língua como o lugar privilegiado de manifestações enunciativas, e, sobretudo, faz emergir a relação do sujeito com a linguagem e desta com a sociedade.

No plano geral dos estudos da relação entre linguagem e sociedade, Alkmim (2003) cita dois estudiosos: Cohen e Benveniste. Segundo Alkmim (2003), na concepção de Cohen os fenômenos lingüísticos ocorrem no contexto variável dos acontecimentos sociais; desse modo, percebe as relações entre linguagem e sociedade a partir da consideração de fatores externos. O estudo das relações entre as divisões sociais e as variedades da linguagem, de acordo com Alkmim (2003), permite abordar temas como, por exemplo, as variedades regionais, de classes sociais e a linguagem de grupos segregados. Já para Benveniste (ALKMIM, 2003:26), a questão da relação entre língua e sociedade se resolve pela consideração da língua como instrumento da sociedade.

“Para ele, a língua permite que o homem se situe na natureza e na sociedade; o homem "se situa necessariamente em uma classe, seja uma classe de autoridade ou classe da produção. Em consequência, a língua, sendo uma prática humana, "revela o uso particular que grupos ou classes de homens fazem [dela] (...) e as diferenciações que daí resultam no interior de uma língua comum”(ALKMIM, 2003: 27)

A Sociolingüística Moderna, segundo Calvet (2002), vai essencialmente manifestar-se nas publicações de Bernstein (1958), especialista inglês em sociologia da educação, pois é o primeiro a levar em consideração, ao mesmo tempo, as produções lingüísticas reais e a situação sociológica dos falantes. Mesmo as teses de Bernstein

(1958) tendo significado uma virada na história da Lingüística, é o encontro de maio de 1964, realizado em Los Angeles, por iniciativa de Willian Bright, que marca, com efeito, o nascimento da Sociolingüística (CALVET, 2002:28, ALKMIM, 2003:28). Nesse encontro, apresentaram comunicação, dentre outros, John Gumperz, William Labov, Dell Hyemes, Charles Ferguson e Paul Friedrich. Em 1966 são publicados os trabalhos apresentados no referido congresso com o título de *Sociolinguistics*, que trouxe como texto primeiro os pressupostos teóricos da nova vertente dos estudos lingüísticos: as dimensões da Sociolingüística. Neste texto, Bright (1974:17/18) define a tarefa da Sociolingüística, afirmando que sua função seria a de “(...) demonstrar a co-variação sistemática das variações lingüística e social, e, talvez, até mesmo demonstrar uma relação causal em uma ou outra”. Ou seja “uma das maiores tarefas da Sociolingüística é mostrar que a variação não é livre, mas que é correlata às diferenças” (BRIGHT, 1974: 18):

“Apesar de derivarem muito de sua abordagem da Lingüística estrutural, os sociolinguistas rompem incisivamente com uma tendência Lingüística: a de tratar as línguas como sendo completamente uniformes, homogêneas ou monolíticas em sua estrutura; sob este ponto de vista, que vem sendo reconhecido atualmente como pernicioso, as diferenças encontradas nos hábitos de fala de uma comunidade eram encobertas como “variação livre”.(...) Neste aspecto e em outros ainda mais latos, é precisamente a DIVERSIDADE Lingüística o objeto de estudo da Sociolingüística.” (BRIGHT, 1974: 19)

Na opinião de Vandresen (1974), o florescimento da Sociolingüística tem quatro causas evidentes: a preocupação com as minorias; o surgimento de nações independentes na África e Ásia; o problema de ensino da língua nacional e a possibilidade de achar bases sólidas para a teoria lingüística; a convicção de que os fatores sociais que influenciam a língua são assuntos legítimos de investigação lingüística.

Labov (1974), ainda na década de 1960, foi quem primeiro demonstrou a possibilidade da variação lingüística ser objeto de sistematização. Ao pesquisar o inglês falado na ilha de Martha’s Vineyard, no estado de Massachusetts, nos Estados Unidos, pela primeira vez conseguiu destacar o papel preponderante dos fatores sociais na explicação da variação lingüística. Nesse texto, o autor relaciona fatores como idade,

sexo, ocupação, origem étnica ao comportamento manifesto dos vineyardenses, mais concretamente à pronúncia de determinados fones do Inglês (ALKMIM, 2003:30).

Intensificando suas investigações, Labov (1972a), com a pesquisa sobre a estratificação social do inglês em New York, conseguiu estabelecer um modelo de descrição e interpretação do fenômeno lingüístico no contexto social de comunidades urbanas. Nesse estudo, Labov (1972a) mostrou, por exemplo, que o uso do –r pós-vocálico servia para fazer distinções e julgamentos acerca do status social dos falantes. Em New York, deixar de pronunciar o –r e substituí-lo por um alongamento da vogal anterior era considerado sinal de baixo status social. Por outro lado, a partir da quantificação do uso de tal variante era possível perceber a classificação social do falante. Das pesquisas de Labov nascerá a corrente conhecida pelo nome de lingüística variacionista (CALVET, 2002: 33), de grande impacto na Lingüística contemporânea (ALKMIM, 2003: 30). A partir dos pressupostos labovianos três mitos passaram a ser questionados e contestados cientificamente: o da homogeneidade da língua, o da impossibilidade de sistematização das variedades e o da deformação (corrupção) da língua-padrão.

As discussões iniciadas por Bakhtin (1995), apesar de, num primeiro momento, não apresentarem significativos resultados, por razões político-econômicas, continuaram ecoando em diversas abordagens de análises sociolingüísticas com fortes repercussões nos Estados Unidos e no Brasil em estudos da vertente qualitativa da Sociolingüística, cujo enfoque não está na língua como sistema, mas na relação dos sujeitos com a linguagem. Ou seja, a vertente quantitativa, apesar de levar em consideração os aspectos culturais e sociais para suas análises, tem em foco a língua, buscando sistematizar, através de mecanismos científicos, o que outrora era considerado erro, desvio ou corrupção da língua. Para a vertente qualitativa, o foco não é somente a língua, mas os sujeitos que dela fazem uso e as atitudes destes em relação às suas próprias variedades de línguas e a dos seus pares. Isto é: o comportamento sociolingüístico dos sujeitos. Com efeito, como nos ensina Calvet (2002:65), “existe todo um conjunto de atitudes, de sentimentos dos falantes para com suas línguas, para com as variedades de línguas e para com aqueles que a utilizam que torna superficial a análise da língua como simples instrumento de comunicação.” Será essa vertente da Sociolingüística que se ocupará de desvendar os preconceitos raciais e sociais, os estereótipos lingüísticos, o comportamento social dos falantes em relação à própria

língua e a de seus pares, os efeitos que a norma pode provocar nos indivíduos e os efeitos sociais dos discursos. Enquanto a Sociolingüística Variacionista Quantitativa ocupa-se em desvendar como a heterogeneidade se organiza e de que modo a variação é regulada, especificamente, a Sociolingüística Qualitativa tem por objetivo investigar o caráter social e a função social da linguagem, bem como as suas respectivas repercussões no comportamento dos indivíduos.

1. 3. A Sociolingüística no Brasil: dos primórdios da Lingüística a aplicação educacional.

Atribui-se a Mattoso Câmara Jr (1970+), ex-aluno de Roman Jakobson nos EUA, a sistematização da Lingüística Moderna no Brasil. Seus primeiros artigos, publicados no Correio da Manhã, datam de 1934 (UCHOA, 2004:01). Câmara Jr ministrou o primeiro curso de Lingüística do Brasil, na Universidade do Distrito Federal (1938 e 1939) e, depois, na Universidade do Brasil, a partir de 1948 (VANDRESEN, 2001:02). Das reflexões desses cursos surgiu, em 1942, o primeiro manual de Lingüística do Brasil: *Princípios de Lingüística Geral*. De acordo com Uchoa (2004), o discurso de Câmara Jr. sobre Linguagem contrastava-se nitidamente com o discurso filológico vigente na época, que privilegiava os estudos diacrônicos e os estudos que tinham como objetivo documentar e analisar a língua literária portuguesa, compreendido entre os séculos XVI e XX. Além disso, Câmara Jr. distinguia-se dos seus contemporâneos por divulgar, no Brasil, um novo referencial teórico: o estruturalismo. A esse respeito Uchoa (2004) é bastante esclarecedor ao concluir que:

“O lingüista brasileiro se apresentava, por ocasião da primeira edição de Princípios e no decorrer de 40 e 50 como representante isolado, no Brasil e em Portugal, do discurso estruturalista, opondo-se deste modo ao discurso dominante dos filólogos, de orientação atomista, quer no estudo da língua, sobretudo a literária, quer no estudo diacrônico do vernáculo.”
(UCHOA, 2004: 3)

Vandresen (2001) ao analisar o processo de sistematização da Lingüística Moderna nos chama a atenção para mais três experiências significativas em relação à Lingüística no Brasil: a atuação de lingüistas estrangeiros do SIL (*Summer Institute of Linguistics*), que começaram a atuar na pesquisa de línguas indígenas a partir de 1956, em convênio com a Divisão de Antropologia do Museu Nacional; a disciplina

Lingüística ministrada pelo professor Aryon Dall'Igna Rodrigues, na Universidade Federal do Paraná, nos anos de 1960 e 1961; e o trabalho de Valmir Chagas em relação ao ensino de língua estrangeira, apresentado na obra *Didática especial de línguas modernas*, publicada em 1957, com análise de métodos de ensino com base Lingüística.

Parece-nos bastante acertado pensar que esses primeiros momentos da Lingüística no Brasil, dadas a competência e a seriedade com que foi desenvolvida, se não foram suficientes para desencadear, em duas décadas, a implantação da disciplina em cursos superiores, serviram para convencer o Conselho Nacional de Educação para, através de resolução e tomadas de atitudes, fazer da Lingüística disciplina obrigatória nos cursos de Letras a partir de 1961. Todavia, oficializar uma disciplina como a Lingüística, significava, a nosso ver, mexer com a visão de língua(agem) até então vigente no país, fundamentada nos preceitos da gramática normativa. Isso, notadamente, não seria absorvido pela academia sem resistências, como tudo o que se refere à concepções de linguagem.

Passados os primeiros momentos da novidade e do impacto, a Lingüística foi consolidando-se em centros especializados dos quais fazemos referência ao IEL – Instituto de Estudos Lingüísticos da Unicamp. Uma das razões para esse destaque está no fato do Instituto abrigar nomes recorrentes em citações bibliográficas tais como: Carlos Vogt, Carlos Franchi, Haqira Osakabe, Rodolfo Ilari, Aryon Rodrigues, Antonio Quícoli, Bryan Head, Fernando Tarallo, Tânia Maria Alkimin, Marco Antonio de Oliveira, Marcelo Dascal, Edson Françoso, João Wanderley Geraldi, Sírio Possenti, entre outros. Uma outra razão é que o IEL, ao mesmo tempo em que introduzia os estudos da Lingüística contemporânea em diversas universidades brasileiras, consolidava-se em áreas específicas de pesquisas aplicadas, entre elas a Sociolingüística.

Com relação aos aspectos da expansão da Sociolingüística, no Brasil, acreditamos ser pertinente fazer menção às duas obras que serviram de bases iniciais para as pesquisas sobre a linguagem em seu contexto social: A antologia de artigos clássicos denominada *Sociolingüística* organizada por FONSECA, M. S. e NEVES, M.F (1974) e *A pesquisa Sociolingüística* de TARALLO (1985). O primeiro trouxe textos de grande impacto teórico que acreditamos ter contribuído para fundamentar as primeiras pesquisas Sociolingüísticas no país. O segundo desencadeou, ao longo dos anos 1980, de acordo com MATTOS & SILVA (1999), uma nova e renovada

orientação de pesquisa sociolingüística centrada, sobretudo, na sintaxe brasileira, com fundamentação teórica na Sociolingüística Laboviana.

Os dados brevemente citados anteriormente nos permitem afirmar que, de maneira generalizada pode-se dizer que, no Brasil, a Sociolingüística tem se desenvolvido em três frentes complementares:

a) Sociolingüística Quantitativa: que colabora na sistematização das variedades lingüísticas (rural, urbano e de manifestações regionais) documentando e descrevendo o uso do português falado no Brasil em seus aspectos fonético-fonológicos, morfológicos, sintáticos e vocabulares, cientificamente classificada como variação diatópica ou geográfica.

b) Sociolingüística Qualitativa: responsável por desvendar os preconceitos e os estereótipos que cerceiam o comportamento social em relação à língua e as motivações ideológicas para os respectivos usos e não-usos manifestos nos discursos dos falantes.

c) Sociolingüística Educacional: que se dedica aos aspectos de ensino-aprendizagem da Língua Materna opondo-se de forma sistemática à teoria da deficiência cultural.

Os primeiros projetos sociolingüísticos brasileiros, segundo MATTOS & SILVA (1999), foram iniciados no Rio de Janeiro, sob orientação de Anthony Naro, primeiro sobre o *corpus* do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), depois sobre *corpora* preparados para a pesquisa Sociolingüística como, por exemplo, o *Censo Sociolingüístico do Rio de Janeiro*. Esses projetos da Lingüística brasileira têm uma ligação estreita com o processo de democratização do ensino e ampliação de vagas nas escolas públicas do Brasil.

A repetência de um número considerável de alunos de camadas populares provocou uma série de discussões entre educadores, gerando um conjunto de explicações que ficaram conhecidas como “*teoria da deficiência cultural*”. Segundo essa teoria, o baixo aproveitamento dos alunos das classes populares vinculava-se aos atrasos no desenvolvimento psicomotor, perceptivo, lingüístico, cognitivo e afetivo. Ou seja, a pobreza era responsável pelo fato da criança não conseguir aprender. “Em síntese: para a teoria da carência cultural, crianças das camadas populares, ao contrário das classes favorecidas, apresentam um déficit lingüístico, resultado da privação lingüística de que são vítimas no contexto cultural que vivem (...)” (SOARES, 2002:

21). Esse ambiente revelou-se fértil para se trabalhar e aplicar os conceitos da Sociolingüística, principalmente, os postulados da Sociolingüística Laboviana.

Em relação à documentação e descrição do português falado, no Brasil, desde 1963, quando foi publicado o Atlas Prévio dos Falares Baianos – APFB (1963), a Sociolingüística vem colaborando na inclusão sistemática de informantes dos dois sexos/gêneros, a de duas faixas etárias – uma mais jovem e outra mais idosa – e, nas capitais, a inclusão de informantes de dois níveis de escolaridade: o básico e o superior (AGUILERA, 2006: 232). De acordo com MATTOS & SILVA (1999), dentro do quadro teórico da Sociolingüística Laboviana alguns estudiosos da variação sincrônica do português brasileiro, para responder à questão teórico-metodológica – *mudança em curso* ou *variação estável* – têm-se voltado para dados de *tempo real*, pesquisando em fontes do passado do português ou das línguas Africanas. Esse recurso é utilizado para explicar tendência de mudança da língua normalmente encarada como deficiência ou incapacidade do falante em usar determinada forma, tida como correta, naquele momento. É nesse enquadramento teórico-metodológico da Sociolingüística Variacionista que o projeto *Vertentes do Português rural da Bahia*, coordenado por Dante Lucchesi, no Departamento de Letras Vernáculas, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBa), visa estudar a realidade atual dos falares rurais do Estado da Bahia, buscando lançar luzes sobre os processos que constituem a história sociolingüística desses falares, particularmente os processos derivados do contato da língua portuguesa com as línguas indígenas e Africanas, que marcam a formação da realidade lingüística brasileira (Vertentes/UFBa). A constituição do acervo de Fala Vernácula do Português Rural do Estado da Bahia será fundamental para se traçar o primeiro panorama sociolingüístico do português rural no Brasil (Vertentes/UFBa).

Os conhecimentos produzidos pela Sociolingüística passaram a influenciar as concepções de ensino de língua no Brasil. Através de seus estudos e pesquisas, a Sociolingüística chama a atenção, por exemplo, para a construção histórica da norma-padrão-escrita como um instrumento político e um produto cultural excludente e repressor, apontando o desprezo pela língua falada e a supervalorização da língua escrita pela escola, além, evidentemente, de tratar da variação lingüística, mostrando alguns enganos e erros recorrentes no ensino. As abordagens sociolingüísticas que se relacionam com o ensino recebem, no meio acadêmico, a denominação de Sociolingüística Educacional.

A Sociolingüística Educacional tem-se debruçado em atividades que se contrapõem à herança gramaticalista brasileira de ensino de língua materna. Para além da discussão dos métodos de alfabetização, os pesquisadores (SOARES, 1988; GERALDI, 1985, 1998; POSSENTI, 1988, PERINI, 1985, ILARI, 1985, GNERRE, 1987, BORTONI-RICARDO, 2005, PESSOA, 2005/2007/2008 entre outros) ocupam-se com os reais problemas do aprendizado da leitura e da escrita, buscando, através das investigações sociolinguísticas, meios e recursos necessários ao processo de ensino aprendizagem. Os pesquisadores também dedicam-se em apresentar alternativas pedagógicas para a luta contra qualquer meio de discriminação através da linguagem, questionando o papel da escola como reprodutora da estrutura social e o papel do professor como utilizador de violência simbólica ao impor uma norma relacionada aos dialetos das classes dominantes, ao mesmo tempo em que essa escola promove um silenciamento das demais variedades utilizadas pelos alunos.

Soares (1985), por exemplo, em *“Linguagem e escola - Uma perspectiva social”* analisa diversas ideologias que atravessaram a escola brasileira: a *ideologia do dom* segundo a qual o ensino é democrático porque dá direitos iguais a todos e, se o aluno fracassa, a causa está nele, que não é capaz de assimilar o saber consagrado; a *ideologia da deficiência cultural* que desloca a culpa do fracasso escolar do indivíduo-aluno para o grupo social a que ele pertence; e a *ideologia das diferenças culturais e Lingüísticas* segundo a qual as diferenças lingüísticas não devem ser tomadas em termos valorativos. SOARES (1985) amplia a divulgação do conceito de letramento que vem sendo utilizado nas reflexões teóricas e nas formulações de propostas práticas de educação em língua materna. “Trata-se, efetivamente, de uma concepção de práticas de leitura/escrita que ultrapassa o conceito, mais restrito e mais convencional, de alfabetização (SOARES, 1999: 3). Visto desta forma, o letramento não é só de responsabilidade do professor de língua portuguesa ou dessa área, mas de todos os educadores que trabalham com leitura e escrita.

Nas últimas décadas, os pressupostos da Sociolingüística ultrapassaram o ambiente acadêmico dos Cursos de Letras, influenciando, inclusive, documentos oficiais do MEC, em especial os PCNs, como podemos observar:

“O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o

respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar — a que se parece com a escrita — e o de que a escrita é o espelho da fala — e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico.” (BRASIL/PCNs, 1998:26)

Nesse sentido, chama-nos a atenção os debates sobre método de alfabetização, especificamente o silábico-alfabético X construtivismo, que têm ocupado o cenário educacional nos últimos anos e faz parte de discussões no ambiente escolar. As discussões, de caráter teórico, têm se eximido de tratar assuntos que julgamos serem relevantes para o ensino, tais como: concepção de linguagem, aspectos ideológicos que envolvem o processo de ensino aprendizagem, os mecanismos de interação verbal, os valores atribuídos às variedades e os preconceitos sócio-lingüístico-culturais; temas estes que, pelo menos em teoria, deveriam fazer parte das fundamentações teórico-metodológicas para as reflexões sobre a prática educativa, sobre as análises do material didático e, principalmente, sobre o planejamento das aulas.

A visão de linguagem aberta às diferenças, à valorização da cultura popular, do saber popular, dos dialetos não-padrão estão em confronto com o modelo político-ideológico vigente na sociedade brasileira que atinge a todos, inclusive pesquisadores e professores em geral. A esse respeito, Lucchesi (2004) nos chama a atenção para o fato de que, historicamente, a elite brasileira procurou manter um modelo de língua baseado na tradição literária do português europeu, sobretudo aquela que se consolidou no século XIX, que nada tem a ver com a nossa realidade Lingüística, para excluir a maioria da população. Para comprovar o que está afirmando, Lucchesi (2004) mostra que, desde o século XIX, quando a elite brasileira desenvolvia uma atitude fortemente nacionalista, a língua foi usada como mecanismo de diferenciação e discriminação. Cita, como exemplo, José de Alencar, o grande escritor brasileiro do século XIX, que era elogiado pela sua temática nacionalista e indigenista, mas era criticado porque escrevia com brasileirismos². A esse respeito Lucchesi (2004) esclarece:

² Brasileirismo era o nome dado ao tipo de escrita de português com forte influência das línguas africanas.

“Há uma dimensão política interessante nesse processo, porque ele reflete um projeto elitista da classe dominante no Brasil. Então aquele discurso nacionalista na verdade se neutralizava quando essas elites brasileiras buscavam no padrão europeu e nos modelos culturais europeus a sua identidade para se separar da grande massa da população brasileira.”
(LUCCHESI, 2004: 16)

O modelo cultural europeu do qual fala Lucchesi (2004) foi assumido, no Brasil, como Política Lingüística, já que, no início da República (1889), o país vivia uma situação populacional peculiar que contrariava o padrão social postulado pela elite masculina branca: a grande maioria da população era negra ou mestiça, sem escolarização, e falava uma variedade de Português muito diferente da de Portugal. O ideal de língua almejado pela elite intelectual brasileira resultou na destruição das línguas nativas e na desconsideração de toda e qualquer marca oriunda dos contatos entre línguas Africanas, ou de falares considerados híbridos e populares, praticados no Brasil, com a conseqüente discriminação de seus falantes e forte desprezo para com a população e a cultura de origem Africana. Para ser brasileiro, os descendentes de africanos, e mestiços, tinham que deixar seu modo natural de falar e aprender a fala dos brancos europeus. O Estado, então, através de suas instituições, principalmente a escola, passou a reprimir a forma de expressões lingüísticas das classes populares que, na sua grande maioria, era afrodescendente. Ao reprimir a linguagem, reprimiu-se também suas visões de mundo, suas maneiras de pensar a vida e, principalmente, sua cultura, com uma conseqüente discriminação racial, que resultou numa estratificação social marcada, literalmente, pela linguagem: a das classes dominantes e a das classes subalternizadas. Por isso, o desafio da Sociolingüística apresenta-se muito maior do que a primeira vista pode-se supor. Não basta mostrar que determinada forma é tão boa quanto a outra aceita socialmente; não é suficiente desvendar o que há por trás das concepções de língua e como elas afetam o processo de ensino aprendizagem. Exige-se um trabalho árduo de desconstrução de estereótipos e preconceitos que não se concretizará se não houver uma interferência no modelo socio-cultural implantado nos nossos sistemas de ensino. Isto é: é preciso que se ataque o problema na sua origem – o preconceito racial e social, pois a motivação para o preconceito e a discriminação não está na essência da língua utilizada pelo falante e tão pouco na valoração atribuída a

uma variedade tida como sendo a única correta, mas na hierarquização valorativa dos falantes, como nos ensina Alkmim (2003):

“Na realidade objetiva da vida social, há sempre uma ordenação valorativa das variedades linguísticas em uso, que reflete a hierarquia dos grupos sociais. Isto é, em todas as comunidades existem variedades que são consideradas superiores e outras inferiores.” (ALKMIM, 2003: 39)

Admitindo como verdadeira a relação biunívoca entre variedade lingüística e hierarquia dos grupos sociais, concordamos com Carboni & Maestri (2003) quando afirma que no Brasil “a elevação de indivíduos das classes tidas como inferiores realiza-se plenamente apenas quando conhecem, praticam ou, no mínimo, reverenciam a norma culta, ao se esforçarem por aplicá-la. Ou seja, falam como branco” (CARBONI & MAESTRI, 2003: 43). As práticas sociais e as práticas de linguagem estão, desta forma, entrelaçadas nas diversas esferas da vida social sendo responsáveis por determinar quem somos, como avaliamos o outro e como pensamos que esse outro nos avalia, desencadeando um processo ininterrupto de (re)construção de identidades. É nesse conjunto de crenças que se instala o conceito de língua(gem), de cultura e de raça. Conceitos estes de fundamental importância para a formatação das identidades individuais dos brasileiros e, conseqüentemente, do relacionamento com o outro; especificamente, com o outro que é estigmatizado em razão da cor da sua pele ou da sua forma de falar.

A Sociolingüística, por um lado, coloca em confronto diversos conceitos sobre os quais se fundamenta toda uma tradição de política realizada no país e transmitida na escola, que nos faz acreditar que a unidade lingüística nacional se consolidou de uma maneira natural, a partir da miscigenação das três raças, transformando-nos em um povo homogêneo com uma incrível capacidade de falar uma única variedade de Língua Portuguesa. Por outro lado, além de estabelecer um panorama atual da realidade socio-lingüística-cultural do Brasil, de maneira geral, a Sociolingüística permite ampliar o conhecimento acerca da formação sócio-histórica brasileira, servindo de base para o planejamento do ensino da Língua Portuguesa no país e contribuindo para a elaboração de Políticas Públicas capazes de promover o reconhecimento da diversidade cultural e lingüística, bem como o respeito à diferença.

É pela Sociolinguística que aprendemos a classificar o preconceito linguístico como “máscara para os demais preconceitos”(PESSOA, 2006:9).

CAPÍTULO 2

A África e os africanos no imaginário ocidental e as respectivas co-relações entre cultura Afro-brasileira, linguagem e preconceito.

2.1. O discurso eurocêntrico sobre a negritude: breve digressão sobre o racismo

Uma breve análise sobre os padrões vigentes da beleza leva-nos a concluir que os traços fenotipicamente negros são antiestéticos. Os cabelos crespos de cor natural preta ou escura, característico dos negros é, no conceito atual de beleza ocidental, um tipo de cabelo ruim, feio, indesejado, fora da moda. Na escala valorativa das religiões, aceitam-se, como legítimas, as manifestações religiosas católicas, com todos os seus santos e mitos, por mais irracional que possam parecer. Mas há uma recusa social em ver, da mesma maneira, as manifestações religiosas de matriz Africana, como o Candomblé, o Vuduísmo e a Quimbanda. Por que isso acontece? Quais são as motivações individuais e sociais que levam as pessoas aceitar como verdadeiro que somente o cabelo liso seja bom e o encarapinhado ruim? Por que um mito greco-romano, com as mesmas características de um mito africano, assume concepções descritivas antagônicas na sociedade atual? De que forma foi possível conceber “o ser negro” atrelado a um lugar determinado, inferior, de menor inteligência, violento e de índole duvidosa na sociedade brasileira? Entender essa lógica perversa, que fundamenta o senso comum e, em muitos casos, parte da Ciência, só é possível compreendendo de que maneira a sociedade ocidental, através de seus governos, sistematizou, estruturou e condicionou o discurso oficial sobre negritude em seus amplos aspectos.

De acordo com Seyferth (2002) o conceito-chave da discussão da diversidade – *barbarismo*, que surgiu na Grécia, pode ser identificado como o berço do preconceito racial. Na sua origem, *barbarismo* não fazia referência à cor da pele. Distinguia apenas a questão étnica. Os não gregos eram chamados de bárbaros, povos desprovidos de razão.

“A dicotomia entre bárbaros e civilizados foi consequência lógica desse pressuposto, e o conceito de bárbaro, aplicado de diferentes maneiras, tem um sentido comum a todos os usos: a implicação de inferioridade. Surgida para designar o outro (depois assumido como intruso, estranho ou estrangeiro) logo se tornou palavra denotativa de desigualdade cultural e incivilidade, pois a natureza

bárbara sempre foi definida por distintivos como a ferocidade e a crueldade (que simbolizam, por um lado, a base comportamental mais do que racial da definição, mas, por outro, deixam em dúvida a unidade da espécie humana),” (SEYFERTH, 2002: 18).

No século XI, conforme Oliva (2003), Vicente de Beauvais, dominicano e leitor da real família de França, para explicar as diferenças climáticas entre Norte e o Sul - seco e frio, quente e úmido – usa como fundamento básico a cor da pele. Ao norte, os homens seriam sadios e belos; ao sul, frágeis, doentes e feios. Por culpa do clima tórrido, seus corpos negros e moles eram sujeitos a males como a gangrena, a epilepsia, as diarreias. Ao norte, os corpos, isentos de doenças, teriam uma coloração rosada. De acordo com Oliva (2003), acreditava-se também no século XI que a parte habitável da Etiópia era moradia de seres monstruosos: os homens de faces queimadas.

“[...] A cor negra, associada à escuridão e ao mal, remetia no inconsciente europeu, ao inferno e às criaturas das sombras. O Diabo, nos tratados de demonologia, nos contos moralistas e nas visões das feiticeiras perseguidas pela Inquisição, era, coincidentemente, quase sempre negro” (DEL PRIORE e VENÂNCIO, 2004: 56 Apud OLIVA, 2003: 436).

Parece-nos acertado pensar que, na Idade Média, graças à dominação católica, o conceito-chave – *barbarismo* - é redefinido e a distinção passa a ser feita a partir da religião: bárbaros eram todos aqueles povos que não se deixavam estar sobre o domínio do papa e não viviam de acordo com as normas sociais e culturais da Europa Católica. Contudo, segundo Munanga (2003), as descobertas do século XV passaram a colocar em dúvida o conceito de humanidade até então conhecido nos limites da civilização ocidental que tinha por base uma Teologia Católica que justificava a gênese humana a partir de, e somente de, Adão e Eva. Quem seriam os negros, os indígenas, os malásios? Gente ou bestas feras? Se eram humanos, como explicar o fato de ainda se utilizarem de uma linguagem incompreensível (na concepção dos europeus), trajavam-se de maneira desonrosa (para os padrões católicos) e praticavam rituais estanhos ao culto monogâmico? A humanidade do negro e, de outros povos não europeus, só poderia ser aceita se houvesse comprovações de que eles eram descendentes de Adão.

A prova da humanidade dos negros foi, segundo Munanga (2003), parcialmente fornecida pelo mito dos Reis Magos, cuja imagem exhibe personagens

representantes das três raças, sendo Baltazar, o mais escuro de todos, considerado como representante dos negros. Havia, porém, uma ressalva; eles eram humanos, mas haviam se afastado do criador e, portanto, estavam em condição inferior, carecendo de resgate.

Fé, dinheiro e poder, desde o início da invasão europeia na África, foram a base para justificar, sustentar e legitimar a escravidão dos negros. Os registros históricos mostram, por exemplo, que em 1455, os negros passam a ser escravizados com autorização e incentivo do catolicismo. O Império Português queria mão-de-obra e a Igreja precisava “salvar” os gentios primitivos que, de acordo com sua teologia, tinham religiões ligadas aos demônios e uma cultura que prestava culto ao diabo. Ou seja, eram seres que precisavam ser *civilizados*. Segundo Júnior (2006) a *Mission Civilizatrice* (Missão Civilizadora) passou a ser justificada como um meio de se resgatar o outro de sua condição, curá-lo de sua incapacidade cultural e temporal. Ou melhor, os altos custos da colonização, externa ou interna, podiam ser justificados altruisticamente pelo bem feito ao inferior (JÚNIOR, 2006: 69). Negava-se a língua, a cultura e história do colonizado com a justificativa de fazê-lo sair da condição de inferioridade, sem que isso significasse uma ascensão ou rendição, ao mesmo tempo que se tirava dele o direito de falar por si mesmo, de contar a sua própria história, de atribuir valores aos elementos da sua cultura. O outro, no caso específico, o negro, passa a ser conhecido pela ótica do invasor europeu, sem direito a voz. Para Munanga (2003), esse período, de elaborações de justificativas teológicas para a escravização, é responsável pela vertente religiosa do racismo que tem por base o mito bíblico de Noé do qual resulta a primeira classificação religiosa da diversidade humana entre os seus três filhos, ancestrais das três raças: “Jafé, ancestral da raça branca, Sem, ancestral da raça amarela e Cam, ancestral da raça negra”(MUNANGA, 2003:8). A maldição de Cam, descrita no verso 25 do capítulo 9, assume, no contexto, uma importância singular, tanto para explicar a escravização, como para justificar as diferenças fenotípicas, especialmente a pele preta dos africanos.

De acordo com Seyferth (2002), diante das justificativas para a escravidão negra, surgem na Europa as primeiras clivagens da humanidade baseadas no fenótipo. A cor da pele ganha status distintivo, passando a ser o principal fator de distinção entre as pessoas. Por consequência, as diferenças culturais dos negros passaram a ser associadas à selvagerias e primitividade, das quais necessitavam de uma urgente libertação. Em *Educação, ideologia e cultura em Moçambique (1995)* o professor Brazão Mazula, ex-reitor da Universidade Eduardo Mondlane de Maputo –

Moçambique, ao refletir sobre as próprias bases teóricas que fundamentaram o Sistema Nacional de Educação moçambicano, traz uma radiografia da filosofia etnocêntrica que sustentava as atividades de exploração da África subsaariana³ e escravização do seu povo. Segundo Mazula (1995), a negação da cultura ao colonizado constituía uma justificativa ideológica para a ação civilizadora junto dos “indígenas”⁴, mantendo-os submissos à exploração da sua força de trabalho barata. A partir dessa negação, afirma o autor, foi concebido e organizado o sistema de educação exclusivo, para formar neles (os africanos) a consciência de servidão e difundir a língua e os costumes portugueses. Essa dimensão cultural do ensino, conforme Mazula (1995), passava pela desnaturalização do nativo. Primeiramente, negava-lhe os seus próprios valores culturais, sua linguagem e o seu saber, depois cerceava-se, pela raiz, o desenvolvimento natural do seu saber-fazer, considerados selvagens, primitivos, indignos de seres humanos, coisas estranhas que somente poderiam ter inspiração demoníaca.

No século XVIII, batizado de século das luzes, isto é, da racionalidade, os filósofos iluministas contestaram o monopólio do conhecimento e da explicação concentrado nas mãos da Igreja e os poderes dos príncipes (MUNANGA, 2003:2). A recusa em aceitar a explicação da Bíblia, para a história da humanidade, recoloca em debate a questão de saber quem eram os outros, os diferentes, aqueles que não se enquadravam no padrão de humanidade estabelecido pela teologia europeia. Esta será, na concepção de Munanga (2003), a segunda vertente da origem do racismo. Ainda segundo Munanga (1986:16) “o negro (...) continuou sendo considerado 'selvagem'..., vivendo nos antípodas da humanidade, isto é, fora do circuito histórico e do caminho do desenvolvimento”. Para comprovar sua afirmação Munanga (1986 apud Mazula, 1995) cita, por exemplo, a visão de alguns pensadores iluministas sobre civilização e dominação.

“Bufon defendia a dominação de um povo por outro como legítima, porque “todo o povo civilizado, por ser superior, é responsável pelo futuro do mundo”. Helvetius argumentava que “a inferioridade real dos selvagens não é resultado de uma falha de constituição”, Voltaire acreditava, na perspectiva evolucionista, que o branco era superior ao negro, e este em relação ao macaco e, a partir daí, admitia a

³ A palavra subsariana deriva da convenção geográfica eurocentrista, segundo a qual o Norte estaria acima e o [Sul](#) abaixo (daí o prefixo [latino](#) sub).

⁴ *Índigena* aqui refere-se ao nativos da África.

*colonização*⁵".(MUNANGA, 1986:16 apud MAZULA, 1995)

Em 1735, *Carlos Lineu* (Carolus Linnaeus), na sua obra *Systema Naturae*, realizou a primeira grande classificação taxonômica geral. Ele dividiu o homem em duas espécies — *Homu sapiens* e *Homo sylvestris* (os grandes macacos antropóides) - pela similitude anatômica, situando ambas na ordem dos Primatas. Depois, distinguiu cinco variedades de *Homo sapiens*: H. europaeus, H. asiaticus, H. americanus, H. ferus (selvagem) e H. monstuosus (anormal). As quatro primeiras categorias reportam-se às grandes divisões geográficas e à cor da pele, embora não estivessem limitadas a critérios de similitude anatômica, incluindo também pressupostos estéticos e morais. Por mais que Linnaeus não tenha realizado uma hierarquização das espécies humanas, a filosofia etnocêntrica fará da classificação taxonômica mais um recurso para fazer dos negros os mais inferiores das raças e colocará no topo, a superior e “escolhida” por Deus para dominar as demais: os brancos europeus. De acordo com Seyferth (2002), a partir de Linnaeus, a anatomia comparada e o conhecimento etnográfico abriram espaço para as distinções raciais e, em fins do século XVIII, a noção de raça substituiu a de *variedade*, tornando absoluto, mas não o único, “o paradigma predominante no século XIX: o progresso e a civilização são ditados pelas Leis da natureza - a desigualdade humana como parte da ordem natural.” (SEYFERTH, 2002: 23).

Com o desenvolvimento da Ciência, diversos estudiosos, todos europeus, passaram a elaborar teorias para explicar a dominação dos brancos colonizadores sobre os povos colonizados. Na metade do século XIX, "*A Origem das Espécies*" de *Charles Robert Darwin*, serviu de modelo para a constituição daquilo que se convencionou chamar de racismo científico. O darwinismo social, por exemplo, circulou por muitos anos nos meios acadêmicos como a teoria da colonização que explicava, a partir dos olhares europeus, toda a sorte de barbárie a que os colonizadores submeteram os povos da África e de outros continentes. Nossas leituras nos mostram que o evolucionismo social, a partir da antropologia, elaborou um engenhoso sistema para mostrar que as culturas e as sociedades nascem primitivas e evoluem com o passar dos anos. O parâmetro para medir essa evolução era o modelo cultural europeu. Quanto mais próxima deste, mais evoluída era a cultura, quando mais distante, mais primitiva. Por

⁵ Até este momento o conceito de raça ainda não se apresenta de todo construído. Serão os trabalhos dos filósofos *Johann Gottlieb Fichte* (1762-1814) e *Johann Gottfried von Herder* (1744-1803) os responsáveis pela conceituação de raça.

conseqüência, os povos de culturas primitivas eram inferiores, passando a ser assim descritos e tratados pela ciência, como podemos observar a seguir:

“Há decerto, e abundam documentos que nos mostram ser o negro um tipo antropológicamente inferior, não raro do antropóide, e bem pouco digno do nome de homem. A transição de um para o outro manifesta-se, como se sabe, em diversos caracteres; o aumento da capacidade da cavidade cerebral, a diminuição inversamente relativa do crânio e da face, a abertura do ângulo facial que daí deriva e a situação do orifício occipital. Em todos estes sinais os negros se encontram colocados entre o homem e o antropóide.” (MARTINS, 1920: 284/285 apud MAZULA, 1995)

O racismo científico que floresceu no século XIX sistematizou diversas abordagens que se popularizaram. De acordo com o dicionário dos Céticos, de Robert T. Carroll⁶, a Frenologia, o estudo da estrutura do crânio, de modo a determinar o caráter das pessoas e a sua capacidade mental, é um dos exemplos mais populares. Para a Frenologia, descreve o dicionário, as faculdades mentais estão localizadas em órgãos cerebrais, na superfície destes, podendo ser detectados por inspeção visual do crânio. A Frenologia deu origem a outras Caracterologias como a Craniometria que, a partir das medidas das características do crânio, classificava as pessoas de acordo com raça, temperamento criminoso e inteligência; e a Antropometria, o estudo das medidas do corpo humano, para a utilização em comparação e classificação antropológica.

Os estudos da Craniometria, conforme nos apresenta Alvarez (2002), assumiu lugar de destaque na constituição do conhecimento criminológico europeu. Segundo o autor, Cesare Lombroso (1835-1909), juntamente com Raffaele Garofalo (1852-1934), Enrico Ferri (1856-1929) e outros, desenvolveram uma abordagem científica do crime, estabelecendo, desse modo, uma oposição no interior das doutrinas penais entre a *Escola Clássica*, desenvolvida, desde o século XVIII, a partir das idéias de Cesare Beccaria (1738-1794) e Jeremy Bentham (1748-1832), e a *Escola Positiva*, defendida pelo próprio Lombroso e seus seguidores. Sobre a questão, Alvarez (2002) traz um posicionamento firme e claro:

“Esta cisão, ainda presente na criminologia do século XX, indica duas formas de abordar o problema do crime: de um

⁶ O Dicionário do Cético é a versão em português do *Skeptic's Dictionary*, de Robert T. Carroll, com traduções de António Ingles e Ronaldo Cordeiro.

lado, a Escola Clássica define a ação criminal em termos legais ao enfatizar a liberdade individual e os efeitos dissuasórios da punição; de outro, a Escola Positiva rejeita uma definição estritamente legal, ao destacar o determinismo em vez da responsabilidade individual e ao defender um tratamento científico do criminoso, tendo em vista a proteção da sociedade. (...) para Lombroso, a antropologia criminal era um grande empreendimento intelectual, sendo seus próprios trabalhos apenas o início da construção desse ambicioso edifício científico. Entre os autores que compartilharam das ambições do pai da antropologia criminal, os nomes de Ferri e Garofalo são geralmente destacados. Desse modo, Lombroso, Garofalo e Ferri formam juntos os pilares intelectuais do movimento que ficou conhecido como “Escola Positiva”, “Escola Determinista” ou “Escola Italiana” de direito penal¹⁰, e que consolidou a definição mais geral da criminologia¹¹ como a ciência voltada para o estudo do homem delinqüente.” (ALVAREZ, 2002: 680)

As teorias de Lombroso, esclarece Alvarez (2002), tiveram um grande impacto social em sua época, permanecendo, por muitos anos, como o tema, por excelência, das discussões jurídicas e penais na Europa. Além disso, dado o caráter reducionista e simplista dos argumentos propostos, a sua divulgação não se restringiu ao meio científico ou jurídico. Foi divulgada com grande empenho, tornando-se em verdades que alimentavam a linguagem e atitudes do senso comum. Isto é, a teoria da criminologia foi rapidamente absorvida e redefinida numa linguagem cotidiana que associava as características faciais e fenotípicas dos africanos, ou descendentes destes, inevitavelmente, a criminosos natos nos países colônias em que os negros ocupavam a mais inferior das classes, por força do sistema escravista.

Os estudos sobre criminologia produziram outras abordagens teóricas que, a partir de 1880, culminaram num movimento denominado eugenia. De acordo com Rossato & Gesser (2001) a criação do termo eugenia está associada a Francis Galton (1822-1911), antropólogo inglês, e quer dizer “bom nascimento”. O movimento da Eugenia, esclarecem os autores, tinha por crença que o comportamento social, moral e intelectual dos seres humanos era determinado hereditariamente e, que, por meio da composição hereditária, era possível prever a futura atuação na sociedade. Isso significava, em síntese, que o estudo dos agentes sob o controle social podia melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações, fosse física ou mentalmente. Segundo Zimbarg (2007), em 1907 a matéria Eugenia foi introduzida na universidade

de Londres e, logo após, foi estabelecida a fundação da Sociedade Eugênica Inglesa. Pregando a superioridade dos germânicos sobre todos, o movimento eugenista era baseado na “melhora” da raça humana por cruzamento, com a finalidade de gerar a espécie perfeita. Nessa teoria não existia espaço para pessoas consideradas de raça inferior: os negros africanos.

As teorias do racismo, *científicas* ou não, ficaram conhecidas, popularizaram-se, afirmando que os negros, escravizados ou não, pertenciam a uma raça inferior e não eram capazes do desenvolvimento intelectual, estando, naturalmente, destinados ao trabalho manual, pois não conseguiam compreender as idéias complexas e avançadas. As crenças científicas, oriundas das concepções do darwinismo social e do determinismo racial, alocaram os africanos aos últimos degraus da evolução das “raças” humanas. “Infantis, primitivos, tribais, incapazes de aprender ou evoluir, os africanos deveriam receber a benfazeja ajuda européia, por meio das intervenções imperialistas no continente” (OLIVA, 2003: 436).

2.2. Aspectos Legais da Imigração Branca e Marginalização do Negro no Brasil

As desigualdades sociais entre negros e brancos no Brasil é uma realidade verificada em todas as regiões do país. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –IBGE - (2007), os negros ou pardos são maioria entre os pobres. A distribuição entre os 10% mais pobres e o 1% mais rico mostra que negros e pardos eram mais de 73% entre os mais pobres, e, somente, pouco mais de 12% entre os mais ricos. Por sua vez, os brancos eram, em 2006, 26,1% dos mais pobres e quase 86% na classe mais favorecida. O salário do negro é até 40% menor que o salário de um branco em igual condição com a mesma faixa de escolaridade. Em relação à educação, as taxas de analfabetismo, analfabetismo funcional e frequência escolar apresentam diferenças significativas. Em 2006, entre cerca de 14,4 milhões de analfabetos brasileiros, mais de 10 milhões eram pretos e pardos. As taxas de analfabetismo para a população de 15 anos ou mais de idade foram de 6,5% para brancos e de mais que o dobro, 14%, para pretos e pardos. Por outro lado, as favelas, os guetos e os lugares de menores condições de saneamento básico são habitados, em sua grande maioria, por afro-brasileiros.

Para uma melhor compreensão do processo de marginalização ao qual o negro foi submetido ao longo dos anos, no Brasil, torna-se necessário a análise de algumas particularidades legais brasileiras. O principal objetivo desta análise é perceber como as Leis, Alvarás e Decretos se sucedem contra o negro durante todo o transcurso da escravidão e pós-abolição num *continuum* de mecanismos de barragem social, cultural e econômica, no Brasil, desde o período colonial.

O regime escravista brasileiro não tirava apenas a liberdade do negro. Tirava-lhes a direito de ser gente, de pensar, de ter a sua própria cultura e até o seu próprio nome. Amparados nas teorias do racismo, a sociedade da época conferia ao negro o tratamento dispensado a um animal. E como tal, não tinha o direito sequer de ter alma. Segundo Moura (1988: 96) “Não havia diferença entre o tratamento que se dava a uma besta e o que se dispensava a um negro escravo”. Assim, estavam lhe reservados os trabalhos mais pesados, os não-qualificados, os braçais, os sujos e mal remunerados. O negro era, por força da ideologia vigente e por prática social, o segmento mais inferior da população. Na própria estrutura escravista já havia uma processo discriminatório que favorecia o homem livre em detrimento do escravo (MOURA, 1988: 70). Ser livre era muito mais do que não ter um dono; significava não pertencer à classe inferior, mesmo sendo pobre e trabalhador, muitas vezes, em condições não muito diferentes da de um escravo. Segundo Teixeira e Fonseca (1998) a condição livre/escravo estabelecia a distinção social “permeando os mais variados segmentos sociais e atingindo todos os aspectos da vida comum”(TEIXEIRA & FONSECA 1998:74) Essa dicotomia “caracterizava a posição do indivíduo perante o ordenamento jurídico: pessoa ou propriedade, cabendo a uns os direitos à cidadania e a outros não” (TEIXEIRA & FONSECA, 1998: 74). Além disso, pela legislação do Império, os negros não podiam freqüentar escolas, pois eram considerados doentes de moléstias contagiosas. De acordo com Moura (1988), o Código Filipino, era taxativo nesse particular e se fez reproduzir em diversos decretos estaduais como o de nº 13, de 1838, do estado de Sergipe, no qual se lê que são proibidos de freqüentar a escola: § 2- *Os africanos, quer livres, quer libertos* (MOURA, 1988:96). Além disso, de acordo com Ribeiro (2004), o decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que, nas escolas públicas do país, não seriam admitidos escravos e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores; o decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno.

Segundo Seyferth (2002), os mecanismos legais que existiam no Brasil colonial, até o século XVIII, também impediam que negros e mestiços tivessem acesso a cargos públicos em todos os níveis, às ordens religiosas e militares e à propriedade, por causa da sua cor de pele. Teixeira (1998), falando sobre a sociedade colonial do vale do Guaporé, demonstra como a cor da pele era decisiva para a definição da situação social: “quanto mais claros melhor a situação social” (TEIXEIRA & FONSECA, 1998:85):

“A sociedade guaporeana formava-se a partir de uma complexa gama de extratos sociais, tendo ao topo a elite branca encabeçada pelos governantes e seus auxiliares diretos, além dos ricos proprietários de lavras, sesmarias e grandes comércios. As camadas medianas compunham-se de pequenos e que os governava e com novo prestígio diante da imensa maioria negra ou de mestiçagem escura. Paralelamente a essa minoria branca que foi se transformando na elite social da região, observa-se uma imensa maioria de mestiços, negros e índios, que integraram os patamares mais baixos da sociedade médios comerciantes, proprietários de plantéis reduzidos de escravos e donos de pequenas lavras. A seguir encontravam-se os homens pobres livres, geralmente trabalhando como autônomos em regiões de mineração franqueadas a todos, ou ainda cultivando pequenas roças ou mesmo integrando expedições sertanistas para busca de ouro e índios. Por fim, à base da pirâmide social encontrava-se os escravos tanto índios quanto negros.” (TEIXEIRA & FONSECA 1998: 73)

O Brasil foi, dadas as conjunturas socioculturais e políticas, um terreno fértil para as teorias discriminatórias, adaptando-as no que foi necessário para fazê-las instrumentos de legitimação para a marginalização da população negra, mesmo daqueles que eram livres, pois traziam no corpo marcas fenotípicas que, socialmente, estavam atreladas à escravidão. As teorias racistas alimentaram a visão de toda a população do período colonial, fomentando representações sociais sobre o negro que lhe conferiam o lugar mais baixo na escala social, atribuindo à cor da sua pele um mecanismo não somente de distinção racial, mas de exclusão.

O regime escravista não cogitava a hipótese de viver sem a força do trabalho escravo. Somente, a partir do Iluminismo, uma discussão sobre a liberdade dos escravos passa a ser, timidamente, debatida. Conforme Seyferth (2002) o discurso iluminista, apesar de não se contrapor as idéias de inferioridade dos africanos existentes na época, ao discutir a propriedade privada e o progresso, passou a exigir, pelo menos em nível de

discurso, a abolição da escravatura. “No discurso liberal, a liberdade dos africanos era necessária, porque a escravidão não se coadunava com a livre iniciativa do capitalismo”. (SEYFERTH, 2002: 29). Essa conjuntura, segundo Seyferth (2002), motivou um discurso sobre povoamento e colonização com imigrantes europeus num regime de pequena propriedade. Esse projeto teve início com o tratado de colonização de Nova Friburgo, em 1818, visando à localização de imigrantes em área montanhosa do Rio de Janeiro, como parte de um projeto civilizatório em curso, no Reino do Brasil. Para Moura (1988) o governo Imperial investia no imigrante não porque era mais um simples trabalhador, “mas uma peça importante nos mecanismos que dinamizavam – via interesses de uma burguesia mercantil ativa e ávida de lucros – a substituição do negro” (MOURA, 1988:70).

Em 1824, D. Pedro I destinou, segundo Seyfeth (2002), recursos públicos para o agenciamento de imigrantes alemães. Havia um entendimento de que as terras públicas deveriam ser colonizadas com imigrantes europeus. Nessa lógica, evidentemente racista, acrescenta Seyferth (2002), negros e mestiços, (e também os índios) poderiam ser escravos, servos ou coadjuvantes, mas não se adequavam ao trabalho livre, na condição de pequenos proprietários. Moura (1988), refletindo sobre os mecanismos legais de imigração europeia diz que:

“As elites dominantes, através de vários mecanismos protetores do imigrante e de medidas restritivas à compra interna de escravos, através do tráfico interprovincial, conseguiu, finalmente, que o imigrante fosse um trabalhador de aluguel mais barato do que a compra onerosa (por onerada) do escravo e neste universo de transação capitalista o fazendeiro do café aceita o imigrante.”(MOURA, 1988: 89)

À medida que cresciam as pressões internas e externas para a abolição da escravatura, aumentavam também os esforços do Império em fazer chegar ao país o maior número de brancos possível. De acordo com Moura (1988), uma das motivações básicas para o patrocínio à imigração europeia estava no fato de que a sociedade da época fazia questão de não permitir que os postos de trabalho, que surgiriam com a abolição da escravatura, fossem ocupados pelos negros, pois segundo Moura (1988), o negro representaria a animalidade, o atraso, o passado, enquanto o europeu era o símbolo do trabalho ordenado, pacífico e progressista. Moura (1988), ao discorrer sobre a substituição da mão de obra escrava pela a do imigrante europeu, escreve:

“Desta forma, para se modernizar e desenvolver o Brasil só havia um caminho: colocar no lugar do negro o trabalhador imigrante, descartar o país dessa carga passiva, exótica, fetichista e perigosa por uma população cristã, europeia e morigerada. Todo o racismo embutido na campanha abolicionista vem, então, à tona. Já não era mais acabar-se com a escravidão, mas enfatizar-se que os negros eram incapazes ou incapacitados para a nova etapa de desenvolvimento do país. Todos achavam que eles deviam ser substituídos pelo trabalhador branco, suas crenças deviam ser combatidas, pois não foram cristianizados suficientemente, enquanto o italiano, o alemão, o espanhol, o português, ou outras nacionalidades européias, viriam trazer não apenas o seu trabalho, mas a cultura ocidental, ligada histórica e socialmente às nossas tradições latinas. Alguns políticos tentam inclusive introduzir imigrantes que fugiam aos padrões europeus, como os chineses e mesmo africanos. A grita foi geral. Precisávamos melhorar o sangue, a raça.” (MOURA, 1988:80)

No mesmo ano em que é publicado a Lei Eusébio de Queiroz⁷, publica-se também a Lei de Terras (Lei nº 601/1850), estabelecendo que as terras que ainda não eram ocupadas passavam a ser propriedade do Estado e só poderiam ser adquiridas através da compra, nos leilões, mediante pagamento à vista. Anula-se desta maneira, por antecipação, qualquer tentativa dos escravizados, depois de libertos, tornarem-se donos de terras ou requerer ao governo terras para poder ocupar após serem livres do cativo. De acordo com Frei (2007) a Lei de Terras visava ainda acabar com os quilombos que ocupavam quase todo o litoral brasileiro. A partir dessa Lei, o Exército Brasileiro passou a ter como tarefa destruir os quilombos, eliminar os negros que lá viviam, destruir as plantações e levar de volta às fazendas dos brancos, os negros que conseguissem sobreviver ao massacre. Parece-nos pertinente defender a hipótese de que há uma relação entre o processo de abolição da escravatura, o ritmo da entrada de imigrantes europeus e os mecanismos de marginalização do negro. A guerra do Paraguai (1864-1870), por exemplo, serviu, segundo Frei (2007), para uma sutil eliminação do negro. Bastava fazer deles o pelotão de frente no combate. Sem o devido treino para o manejo de armas, eram logo eliminados. Para atrair os negros foi apregoado que aqueles que voltassem vivos da guerra receberiam a liberdade e receberiam terras. Conforme Frei (2007) antes da guerra do Paraguai, a população negra

⁷ A Lei Eusébio de Queirós foi aprovada em 4 de setembro de 1850, durante o Segundo Reinado, acabando oficialmente com o tráfico negreiro intercontinental.

do Brasil era de 2.500.000 pessoas (45% do total da população brasileira). Depois da guerra, a população negra no país se reduziu para 1.500.000 pessoas (15% do total da população brasileira). Os poucos negros que sobreviveram eram os que sabiam manejar as armas do exército. Os dados anteriores nos permitem dizer que a guerra do Paraguai foi um mecanismo eficaz nos propósitos do Império: livrar-se dos negros e justificar a política imigracionista que era patrocinada pelo governo de D. Pedro II.

As duas Leis que antecedem a Lei Áurea - Lei do Ventre Livre (2040/1871) e Lei dos sexagenários (3270 /1885) -, ao contrário do que se fez conhecer, tiveram propósitos que beneficiavam os proprietários de escravos e não os negros. A Lei do Ventre Livre (2040/1871) declarava de condição livre os filhos de mulher escrava nascidos desde a data da Lei.

“Art. 1.º - Os filhos de mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta Lei serão considerados de condição livre.

§ 1.º - Os ditos filhos menores ficarão em poder o sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão a obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá opção, ou de receber do Estado à indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. No primeiro caso, o Governo receberá o menor e lhe dará destino, em conformidade da presente Lei.”
(BRASIL, Lei 2.040, 1971)

Pela Lei, só a criança era livre, a mãe continuava escrava. Até os 8 anos de idade a criança ficava com a mãe. Depois dessa idade, se fosse embora, o senhor da mãe recebia uma indenização do Estado, mas a criança não recebia nada. Se não quisesse ir embora, deveria ficar até os 21 anos de idade prestando serviços ao seu dono. Segundo Frei (2007), o objetivo desta Lei foi tirar a obrigação dos senhores de fazendas de criarem as crianças negras, pois já com 12 anos de idade, elas saíam para os quilombos à procura da liberdade negada nas senzalas. Crianças sem mães são crianças abandonadas à própria sorte. As ruas recebem, assim, as primeiras crianças órfãs de pais vivos. Ou era isso, ou submetia-se a viver até os vinte anos numa escravidão disfarçada, trabalhando para o senhor.

A Lei dos sexagenários (3270 /1885), que também aparece na história oficial como boa ação dos senhores, serviu, na prática, para resolver problemas do

sistema escravista. Essa lei determinava apenas que os escravizados, com idade de 63 anos, fossem libertos, mas não previa nenhum mecanismo para que eles pudessem ter condições de subsistência.

“§ 10. São libertos os escravos de 60 annos de idade, completos antes e depois da data em que entrar em execução esta Lei; ficando, porém, obrigados, a titulo de indemnização pela sua alforria, a prestar serviços a seus ex-senhores pelo espaço de tres annos.” (BRASIL, Lei 3.270, 1885).

Segundo Moura (1988), a Lei dos sexagenários serviu apenas para descartar a população escrava não produtiva, que apenas existia como sucata e dava despesas aos seus senhores. Sem perspectivas futuras, sem dinheiro, sem instrução, onde poderia o negro, em avançada idade, ir morar? Como iria viver? Viveram na indigência, permanecendo, como muitos até hoje, à margem do desenvolvimento social. Em hipótese nenhuma podemos dizer que os legisladores da época, quer por parte do congresso, quer por parte do Império, não soubessem o que, inevitavelmente, iria acontecer, tanto com a criança liberta, quanto com o idoso. Nas duas Leis, existem artigos específicos para tratar da questão da vadiagem, que no conceito da época, era relativo à toda pessoa que não tinha emprego fixo.

“§ 5.º - Em geral, os escravos libertados em virtude desta Lei ficam durante 5 annos sob a inspeção do govêrno. Êles são obrigados a contratar seus serviços sob pena de serem constrangidos, se viverem vadios, a trabalhar nos estabelecimentos públicos. Cessará, porém, o constrangimento do trabalho, sempre que o liberto exigir contrato de serviço”. (BRASIL, Lei 2040, 1871)

“§ 17. Qualquer liberto encontrado sem occupação será obrigado a empregar-se ou a contratar seus serviços no prazo que lhe fôr marcado pela Policia.” (BRASIL, Lei 3270, 1885)

As fugas em massa, a propaganda abolicionista - interna e externa - e a pressão da elite branca, que temia ficar sem suas grandes propriedades, obrigaram o Império a concretizar a liberdade nominal para os escravizados, oficializando o fim do regime escravista no Brasil. Os negros estavam livres das senzalas e das casas-grandes, mas não sabiam ler nem escrever a língua nacional, não tinham lugar para morar, não tinham empregos e não possuíam recursos para se alimentar. O Estado, diante da

pressão dos grandes proprietários de terra, finge ter-se esquecido e não cria meios e mecanismos para que os ex-escravizados fossem integrados à nacionalidade.

O fim da escravidão, portanto, não significou grandes mudanças para a situação socioeconômica dos negros, pois a tão sonhada liberdade, prometida pela Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888, não foi acompanhada de nenhum mecanismo legal para fazer dos ex-escravos trabalhadores assalariados. Por outro lado, quando o Império, através da Princesa Isabel, assina a Lei Áurea e não indeniza os proprietários rurais, rompe-se o pacto de apoio que tinha com a elite ruralista brasileira. Esse rompimento, de acordo do Figueiredo (1977), fez com que a aristocracia rural, juntamente com outros setores, o Movimento Republicano, a Igreja, o Exército, proclamassem a República em 1889. De acordo com Figueiredo (1977: 111) “A República foi a maneira da área rural não enfrentar os males de uma economia extremamente dependente e, internamente, empobrecida (...). Mudava-se o regime político, sem mudar, globalmente, a estrutura econômica do país”. A nova configuração social, decorrente da instauração da Primeira República, tornou evidente a tentativa da população afrodescendente de se firmar como sujeitos, e a tentativa dos intelectuais do grupo branco estabelecido de reduzi-los a objetos (SEGURA-RAMIREZ, 2006: 67).

Os registros históricos nos mostram que a proclamação da Primeira República não teve participação popular; foi feita pela elite agrária e setores fortes da sociedade brasileira, insatisfeitos com a política do Império. Por isso, a troca de regime de governo não significou rompimento com os princípios escravistas. A elite agrária, que passou a governar o país, nas primeiras décadas da República, intensificou a busca por uma solução que pudesse inverter a pirâmide demográfica excessivamente escura, resquícios do Império escravista. O governo provisório foi rápido em providenciar um mecanismo legal para às imigrações européias. Em 28 de junho de 1890, sete meses após a proclamação da tão sonhada República, *o Generalissimo Manoel Deodoro da Fonseca, Chefe do Governo Provisorio da Republica dos Estados Unidos do Brazil, constituído pelo Exercito e Armada, em nome da Nação (sic)* ([Dec. nº 528, 1890](#)), regulariza o serviço da introdução e localização de imigrantes na República dos Estados Unidos do Brazil. Pelo decreto, somente imigrantes europeus eram bem vindos. Negros e asiáticos só poderiam entrar no país com autorização do congresso. Esta nova remessa de europeus vai ocupar os trabalhos nas nascentes indústrias paulistas. Os europeus pobres, mas brancos, são usados para marginalizar o povo negro que a pouco havia sido

liberto. Libertos oficialmente, sim, mas jamais reconhecidos pelo Estado como cidadãos brasileiros. Com esse decreto (Nº 528/1890), o Governo Brasileiro passou a financiar a imigração europeia enquanto milhares de ex-escravos eram abandonados à miséria, sem nenhuma proteção estatal, sem indenização ou política que os fizessem ser integrados à sociedade. Para efeito de maior esclarecimento, convém conhecer alguns artigos do referido instrumento legal⁸.

“Art. 7º. O Estado concederá às companhias de transporte marítimo que o requererem a subvenção de 120 francos pela passagem de cada immigrante adulto que ellas trasportarem da Europa para os portos da Republica e proporcionalmente, na razão da metade daquella quantia pelos menores de 12 annos até 8 inclusive, e a quarta parte pelos desta idade até 3 annos, uma vez que as mesmas companhias se obriguem a preencher as formalidades constantes deste decreto, e a não receber dos immigrants mais do que a differença entre a citada quantia e o preço integral das passagens; o que deverão provar com as declarações por elles firmadas, as quaes serão aqui verificadas no acto da chegada.

Art. 16. As companhias de navegação, que houverem transportado durante o anno 10.000 immigrants pelo menos, sem que tenha havido reclamação alguma a respeito das bagagens e do tratamento dado aos mesmos immigrants, terão direito a um premio de 100.000 francos.

Art. 18. Os governadores tomarão as medidas necessarias no intuito de proteger os immigrants morigerados e laboriosos, contra qualquer especulação nos respectivos Estados.

Art. 25. Os proprietarios adiantarão aos immigrants, que forem localizados, as ferramentas, sementes, etc.; bem assim os meios necessarios para a subsistencia delles e de suas familias até o prazo de nove mezes, emquanto não tiverem resultado as suas culturas.

Art. 26. O immigrante receberá, no acto do seu estabelecimento, um titulo provisório de sua propriedade, no qual serão lançados, com o preço do lote, os adiantamentos que receber

Art. 34. Os favores a que teem direito as propriedades comprehendidas na 1ª categoria consistem no

⁸ Optamos por manter a ortografia oficial.

premio de 200\$, por familia que for collocada, e bem assim no de 250\$, para a casa provisória

Art. 35. O proprietario que tiver em sua propriedade cem familias regularmente localizadas, receberá o premio de 5:000\$. Este premio se repetirá tantas vezes, quantas for proporcionalmente preenchida aquella condição, effectuando-se o respectivo pagamento, depois de feitas as necessarias verificações,” (BRASIL, DEC. Nº 528/1889)

A questão agora não era só livrar-se do negro, mas sim, branquear o Brasil para que ele se civilizasse. “O problema não era importar-se mão de obra, mas sim membros de uma raça mais nobre, ou melhor, caucásica, branca, européia e por todas essas qualidades superior”(MOURA, 1988: 80). Enquanto a imigração européia era financiada com recursos públicos, os negros ficavam à própria sorte; enquanto os brancos que chegavam tinham emprego, salários e terras garantidas, os negros, que haviam construído toda a riqueza existente no país, eram obrigados a morar em morros, encostas e terrenos alagadiços, sem nenhuma proteção estatal, pelo menos parecida com a que era dada àqueles que chegavam da Europa. Ramos (1942 apud SEGURA-RAMIREZ, 2006) apresenta-nos, com propriedade, o resultado da opção estatal em patrocinar a imigração européia no início da primeira República:

“Mas de meio milhão de negros escravos foram abandonados à sua própria sorte. Enquanto que os imigrantes recém vindos tinham a proteção do Estado, aqui entravam protegidos pelas leis, com seus contratos de trabalho assegurado, com todas as garantias e vantagens de ordem social econômica, os negros eram atirados inermes, desajustados, abandonados ou mesmo escorraçados e vítimas da vingança inconsciente dos seus senhores de ontem, às novas condições de vida e de trabalho às quais não se achavam adaptados” (RAMOS, 1942: 173 apud SEGURA-RAMIREZ, 2006: 135).

2.3. A política nacional brasileira de branqueamento e seus efeitos educacionais.

A Primeira República brasileira nasceu tendo por alicerce as diversas teorias surgidas na virada para o século XX que tinham por dogma a inferioridade cultural, intelectual e racial dos negros. A essas teorias, acrescentaram-se ingredientes socioculturais e comportamentais especificamente brasileiros, sobretudo, para desqualificar os mestiços por causa de sua cor de pele que, afinal, atrapalhavam a

perfeita classificação da poluição em brancos, negros e amarelos. De acordo com Seyferth (2002), essas teorias não ficaram restritas aos meios acadêmicos, pois se tornaram em dogmas de versão popular, seja por intermédio da imprensa, seja pela propagação ideológica, construindo, desta forma, o ideal de branqueamento que, ao mesmo tempo que provocava a exclusão dos negros, inculcia neles o desejo de, um dia, poder fazer parte da identidade branca. Sem a devida proteção legal, o negro, no lugar de ser objeto de políticas públicas tais como acesso a propriedade da terra, a oportunidades no mercado do trabalho e à educação, passou a ser alvo de uma política discriminatória estatal e objeto de política nacional de branqueamento.

Das variadas formas da manifestação da política nacional de branqueamento, damos especial destaque, no âmbito deste trabalho, a dois segmentos específicos: a Língua Portuguesa e a questão estética. A discussão sobre a Língua nacional, ao mesmo tempo em que fazia valer as diferenças já incorporadas ao Português falado e escrito, deixava claro que o país precisava se precaver e adotar métodos contra a corrupção promovida pelas raças inferiores (negros, especificamente). A defesa da Língua Portuguesa, como podemos ver no fragmento abaixo, foi motivada pela questão racial e não por razões lingüísticas:

“A raça portuguesa, entretanto, como raça pura; tem maior resistência e guarda assim melhor seu idioma; para essa uniformidade de língua escrita devemos tender. Devemos opor um embaraço à deformação que é mais rápida entre nós. Devemos reconhecer que eles são os donos das fontes, que as nossas empobrecem mais depressa e que é preciso renová-las indo a eles. A língua é um instrumento de idéias que pode e deve ter uma fixidez relativa.” (JOAQUIM NABUCO, 1897, apud BORBA, 2006: 72).

De acordo com Pessoa de Castro (2005), não será necessariamente contra a africanização da Língua Portuguesa que se debruçará toda a intelectualidade da época. As diferenças do Português do Brasil em relação ao Português de Portugal eram aceitas pelos letrados e, muitas vezes, usadas como expressão de nacionalidade. Muitas palavras Africanas já faziam parte do vocabulário oficial tais como *sinhá, jacá, fubá, patiguá, patuá, acaçá, aluá, samburá, xará*. Conforme Pessoa de Castro (2005), o problema era admitir que essas palavras tinham raízes tipicamente Africanas. As contribuições lexicais de origem Africana passaram a ser descritas nos dicionários com brasileirismos e o valor dado à ortografia foi se consolidando como um dever ético e

moral. O conceito de raça, ainda que não estivesse explicitado, assume, portanto, nesse momento e em todos os demais, importância significativa quando o assunto era caracterizar língua nacional, pois, por um lado, o estudo em relação às línguas Africanas era vista como desnecessária e, por outro, havia uma declarada defesa da língua do colonizador branco. Nesse contexto, a literatura ocupou, de acordo com Segura-Ramirez (2006), um lugar de absoluto destaque, constituindo-se num importante pólo de agregação da inteligência nacional e, conseqüentemente, num veículo privilegiado para a expressão daquilo que, a partir do século XIX, se designa como cultura brasileira.

“Em grande medida, nas páginas dos cronistas, pregadores, poetas, dramaturgos, eromancistas, uma certa idéia de país e dos grupos humanos que o constituem foi produzida e distribuída. Os africanos e seus descendentes foram figurantes de primeira hora nessas páginas. Muitas das imagens e concepções acerca do grupo negro que fazem parte do senso comum dos brasileiros do início do século XXI foram criadas, divulgadas e consumidas no período acima referido (França, 1998)”(SEGURA-RAMIREZ, 2006:57).

Parece-nos pertinente propor que, para consolidar a política de branqueamento através da Língua Nacional, os livros didáticos e os referenciais teóricos passaram a defender a variedade de Língua Portuguesa que mais se aproximava da de Portugal. As demais variedades passaram a ser nomeadas como erradas e classificadas como línguas utilizadas somente por pessoas que não pertenciam à camada social de prestígio e de poder. A ilusão de uma Língua perfeita e homogênia vão aos poucos se estabelecendo, com todos os seus preceitos e preconceitos, sobre os quais passaram a se fundamentar o Ensino. Essa idéia de homogeneidade e perfeição da Língua Portuguesa pode ser constatada, nos dias atuais, nas gramáticas e nos livros didáticos usados nas escolas brasileiras.

No campo estético, a política nacional de branqueamento, expressava-se através da imprensa que fazia do modelo branco de beleza, considerado padrão, a linguagem para fazer moldar o comportamento e a atitude dos negros. O alisamento do cabelo, por exemplo, significaria a felicidade da mulher negra, a realização de seu sonho mais profundo; seria a porta de entrada ao mundo *moderno* de pessoas *elegantes*.

*“Uma invenção maravilhosa!...
O cabelisador. Alisa o cabelo o mais crespo sem dôr.*

Uma causa que até agora parecia impossível e que constituia o sonho dourado de milhares de pessoas, já é hoje uma realidade irrefutável.

Quem teria jamais imaginado que seria possível alisar o cabelo, por mais crespo que fosse, tornando-o comprido e sedoso?

Graças á maravilhosa invenção do nosso “CABELISADOR”, consegue-se, em conjuncto com duas “Pastas Mágicas”, alisar todo e qual quer cabelo, por muito crespo que seja.

Com o uso deste maravilhoso instrumento, os cabelos não só ficam in - fallivelmente lisos, mas também mais compridos.

Quem não prefere ter uma cabelleira lisa, sedosa e bonita em vez de cabelos curtos e crespos? Qual a pessoa que não quer ser elegante e moderna? Pois o nosso “Cabelisador” alisa o cabelo o mais crespo sem dôr.” (O Clarim D'Alvorada, São Paulo, 9/6/1929:1 apud DOMINGUES, 2002: 578)

De acordo com Gomes (2002), o cabelo foi um dos principais símbolos utilizados no processo de representação conceitual do negro, na escravidão. O cabelo era um dos elementos que definiam as relações entre senhores e escravos, pois quanto mais cabelos lisos, maior a proximidade da casa-grande. Ou seja, quanto mais próximo da aparência do branco, mais longe da senzala. Na nossa opinião, na pós-abolição, o cabelo passou a ser usado como um dos elementos definidores do lugar do sujeito dentro do sistema de classificação racial brasileiro. O cabelo liso passou a ser a expressão de uma vaidade corriqueira, cotidiana, usado como critério para classificar as mulheres negras e afrodescendentes em posição de inferioridade social. Para ascender socialmente, a negra precisava livra-se de seus cabelos crespos e curtos através de uso de produtos específicos como apresentado no anúncio anterior. Ou seja, alisar o cabelo significava muito mais do que uma opção estética: era uma exigência para ascender socialmente.

Ainda segundo Domingues (2002), o branqueamento estético não se restringia ao alisamento dos cabelos; atingia a principal marca definidora de raça no Brasil: a cor da pele. Alguns produtos prometiam a proeza de transformar negro em branco mediante a despigmentação, ou seja, através do clareamento da pele que poderia acontecer através do uso de produtos milagrosos.

“Atenção. Milagre!...

Outra grande descoberta deste século, é o creme liquido.

Milagre. Dispensa o uso de pó de arroz... Formula Scientifica allemã para tratamento da pelle. Clarea e amacia a cutis.” (O

Clarim D'Alvorada, São Paulo, 28/9/1930 apud DOMINGUES, 2002: 580)

A discriminação e preconceito raciais, desta forma, foram sendo modificados após a abolição, adquirindo novos significados e funções dentro das novas estruturas. Por isso, as práticas racistas, que perpetuam a subordinação dos negros, não são meros arcaísmos do passado, “mas estão funcionalmente relacionadas aos benefícios materiais e simbólicos que o grupo branco obtém da desqualificação competitiva dos não brancos.” (HASENBALG, 1979: 85 Apud, SILVA JR, 2007). Conforme nos adianta Júnior (2006: 176), Fernando Henrique Cardoso havia assumido posição similar em *Capitalismo e escravidão no Brasil meridional* (1962). Segundo Cardoso (1962 apud JÚNIOR, 2006) as relações raciais e os conteúdos da discriminação foram reelaborados depois da abolição. Para Cardoso (1962 apud JÚNIOR, 2006) havia preconceito na fase escravista, mas a coerção física e as garantias legais do sistema eram suficientes para garantir a submissão dos escravos, ou seja, para que o escravismo pudesse funcionar sem muita necessidade do suporte cultural forte. Após a abolição, os negros, dotados de igualdade formal, tornam-se competidores potenciais dos brancos. Aí o preconceito é alterado para imputar aos negros a incapacidade da competição e, portanto, garantir que eles fiquem relegados à margem da sociedade, e para preservar o monopólio branco sobre as situações de maior privilégio. Desta forma, a História oficial, controlada e dissimulada pelos órgãos do Estado, providenciou o esquecimento de todos que lutaram contra a escravidão, da produção intelectual dos homens e mulheres de peles negras e da descaracterização dos elementos negros e afrodescendentes, transformando-os em brasileiros ou elementos brancos.

E como explicar a sensação da convivência harmoniosa entre negros, indígenas e mestiços no Brasil? O conflito entre etnias, em diversas partes do mundo, especialmente entre negros e brancos nos Estados Unidos, deu ao Brasil o direito de ser exemplo para uma convivência pacífica entre as raças. Esse é o mito que ainda hoje permanece quase que intacto no senso comum manifestado nas atitudes de linguagem individuais e coletivas, tais como:

- *Aqui se vive em paz negros, índios e europeus.*
- *A fusão das raças via miscigenação gerou um povo pacífico, ordeiro e, sobretudo, com os mesmos direitos e deveres.*

- *Se existem pessoas à margem é devido a sua incompetência ou falta de vontade de lutar por aquilo que desejam.*

Para abafar o grito daqueles que foram obrigados a morar nos piores lugares, ocupar os piores postos de trabalho e ficar fora das escolas e das universidades, as ciências sociais colaboram na ampliação do discurso do ideal branco, fazendo manifestar, em muitos momentos, a chamada ideologia da democracia racial. Segundo Guimarães (2003):

*“o termo *democracia racial* passa, portanto, a carregar e sintetizar uma certa constelação de significados. Nela, raças não existem e a cor é um acidente, algo totalmente natural, mas não importante, pois o que prevalece é o Brasil como Estado e como nação; um Brasil em que praticamente não existem etnias, salvo alguns quistos de imigrantes estrangeiros.” (GUIMARÃES, 2003: 103)*

Um mito que até a algum tempo atrás era considerado uma exclusividade brasileira, mas na verdade, conforme Santos (2007), trata-se de uma manifestação da ideologia da branquitude em contextos pós-coloniais, com o fim específico de impedir qualquer processo de reflexão sobre as desigualdades promovidas ao longo dos séculos, tendo por base a cor da pele e a tipo do cabelo.

“O que é mais provocante nessa construção mitológica é a sua etnogênese transnacional: a ideologia da democracia racial está presente em países latino-americanos como a Venezuela, a Colômbia, o Equador e até mesmo Cuba. Trata-se menos de produção simbólica local, mas, transnacional em um contexto de colonização.” (SANTOS, 2007: 40)

Na concepção de Silva Jr (2007), o grande erro dos adeptos mais ferrenhos da ideologia da democracia racial e da apologia à mestiçagem, é que eles insistem que a "meta-caboclitude" (termo cunhado por Darcy Ribeiro) ou a "fusão-racial", que basicamente se apóia na idéia de *acabar com o racismo*, transforma todo o mundo em mestiço, portanto, teoricamente sem diferenças:

“Além da base teórica equivocada e utópica... a idéia é tão nazista quanto as idéias de Hitler..., de um mundo com "raça única " (no caso a "ariana"), na prática só mudam os métodos; enquanto os últimos preferiam holocaustos e genocídios, os

primeiros pretendem que o antigo "processo lusitano" de "contato reprodutivo hetero-racial para fins de povoamento colonial" seja o método utilizado." (SILVA JR, 2007: 08)

Especificamente no Brasil, o mito da democracia racial, desde os anos trinta, foi denunciado pelo Movimento Negro, contudo, o Governo Federal só aceitou o fato na década de 1950, a partir dos estudos de Florestan Fernandes (e outros como Guerreiro Ramos e Abdias Nascimento), apresentando dados que comprovavam a discriminação e o preconceito racial no País. Ou seja, a suposta convivência harmoniosa das raças escondia o que de fato estava ocorrendo desde a libertação oficial dos escravos: estes enquanto tivessem peles negras e cabelos encarapinhados não poderiam ter direitos e deveriam, como raça inferior que era, e conformar-se com as migalhas que caíam da mesa dos seus patrões.

Nossas observações nos levam a afirmar que o padrão de beleza idealizado pela República ainda permanece quase que inalterado em nossos dias. Uma criança bonita, por exemplo, é aquela que tem cor branca, olhos azuis e é loira. Cabelo bonito, somente os lisos e compridos. Todos os dias os nossos lares são invadidos por propagandas baseadas nesse modelo ideal de beleza: *"seu cabelo crespo tem solução"*. Chapinhas, produtos para alisamento, cremes especiais para controlar o volume, escovas progressivas e definitivas e tantos outros recursos estéticos anti-negritude são, na nossa visão, a expressão atual do quanto nossa forma de ver a beleza feminina ainda é baseada no ideal de branquitude, pensado na Primeira República. Diante dessas constatações cabe questionar: Quais e quantas mulheres negras ocupam os palcos de programas televisivos? Quais são os papéis que os negros desempenham nas telenovelas? Por que as rainhas de baterias do carnaval do Rio de Janeiro e São Paulo, mesmo sendo negras, precisam usar perucas loiras com cabelos longos? Quem são as mulheres que ocupam as recepções dos hotéis mais caros do país? Porque os salões de beleza estão sempre cheios de mulheres em busca de uma solução para seus cabelos crespos e volumosos? Quais negras ocupam funções executivas nas empresas brasileiras?

A responsabilidade do processo discriminatório contra o negro e a negra, no Brasil, como pudemos observar, não pode ser, exclusivamente, imputado aos brancos no sentido fenotípico. De fato, não se trata de um conflito entre indivíduos, mas entre o Estado e uma parcela significativa da população brasileira – ao menos metade dos

brasileiros(as), segundo o IBGE (SILVA Jr., 2002: 12). Como anteriormente apresentado, o Estado, desde os primórdios da República, empenhou-se para consolidar a homogeneidade cultural e lingüística, na qual os elementos africanos que sobrevivessem fossem transformados em elementos da cultura nacional, fazendo do silenciamento sobre os elementos da cultura Afro-brasileira, uma prática de linguagem e, do racismo, um pressuposto sobre o qual se fundamentou a educação no país. Acreditamos que essa filosofia eurocêntrica alimentou ideologicamente toda a linguagem dos documentos oficiais e do discurso político, cultural e religioso sobre o negro, a África, os africanos e os afro-brasileiros, no Brasil, conferindo-lhes, por um lado, características de inferioridade em todos os sentidos, e por outro, a responsabilidade pela degradação da Língua Portuguesa, ao mesmo tempo em que transformou a Língua dos brancos num ideal a ser alcançado por toda a nação. Essa recusa à negritude, na Língua Portuguesa, na nossa percepção, fundamenta as nossas reações subjetivas em relação a nossa própria fala e à fala dos outros, pois operamos não somente com uma escala valorativa de variedade de Língua, mas de classificação social dos falantes, como nos mostra ALKMIM (2003):

“Na realidade objetiva da vida social, há sempre uma ordenação valorativa das variedades lingüísticas em uso, que reflete a hierarquia dos grupos sociais. Isto é, em todas as comunidades existem variedades que são consideradas superiores e outras inferiores. Em outras palavras, como afirma Gnerre, “uma variedade lingüística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais.” (ALKMIM, 2003: 39)

Por isso, a *ideologia da branquitude* consolidou-se num espaço de usufruto do poder; uma espécie de regra natural, universal que se formou ao longo dos últimos cinco séculos e dá aos brancos, não necessariamente, pessoas de pele branca, mas aos europeus e, aos destes descendentes, o direito, exclusivo, de ter poder econômico, religioso, simbólico e, usufruir, como queiram, contra os negros. Por outro lado, essa ideologia trabalha no sentido de convencer os negros e demais grupos étnicos, a assumirem os ideais da branquitude, assimilarem seus valores sociais/morais e, passarem a se comportar, pensar, sentir e agir de acordo com seus padrões, hierarquizando visões de mundo e determinando, conseqüentemente, a redistribuição de espaços de poder, ou seja, fazendo o poder circular no interior de somente um grupo,

além de, evidentemente, disseminar um preconceito contra a herança cultural Africana. Na prática, “ser branco [...] é uma função social e implica desempenhar um papel que carrega em si uma certa autoridade ou respeito automático, permitindo trânsito, eliminando barreiras. Ser branco não exclui *ter sangue negro ou indígena*. (BRASIL/MS, 2005: 25).

Nosso posicionamento é de que a ideologia da branquitude não só faz as pessoas acreditarem que os brancos são superiores como também os instrumentaliza para não refletir sobre as questões raciais que os cerca, fazendo-os terem sempre uma resposta pronta, supostamente, científica. E isso não é exclusividade dos que se declaram brancos ou pardos. Até mesmo os negros estão sujeitos a estes posicionamentos por acreditarem que o ideal branco é um único mundo possível e não precisam de ajuda para poder conseguir ingressar nele. Aí está, em nossa opinião, o grande problema em lidar com a ideologia branquitude: mergulhados nela, os que são privilegiados são incapazes de perceber que estão em posição de privilégio e os que sofrem por causa dela, muitas vezes, levam tempo para perceber o quanto estão sendo discriminados.

2.4. Das comprovações do Racismo à Lei 10.639/03: A luta anti-racista pela existência do negro no currículo escolar como sujeito da sua própria história.

Para fazer consolidar a homogeneidade lingüística e cultural do Brasil – uma civilização latina, de Língua Portuguesa e uma população de aparência branca, livre das peles pretas e dos cabelos indomáveis – o Governo concebeu uma educação desenhada para silenciar sobre cultura negra em seus amplos aspectos, fazendo reproduzir, direta ou indiretamente, nos referenciais teóricos e manuais escolares utilizados como materiais básicos no processo de ensino aprendizagem, a política nacional de branqueamento, como foi demonstrado por diversas pesquisas (NASCIMENTO, 1978 apud SANTOS, 2005; MUNANGA, 1996; SILVA, 1996 e 1988). De acordo com Gomes (2003), a escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revelou-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro passaram a ser difundidas. Essa política de Estado encontrou no livro didático, desde a sua implantação sistematizada na década de 1920, um dos mecanismos mais eficazes de disseminação de preconceito contra a população negra e contra os elementos ligados à cultura de Matriz

Afro (SILVA, 1985; ROSEMBERG et ali, 2003; SILVA JR, 2002). A escola serviu como um dos principais fundamentos para operacionalizar a cultura nacional de ideário branco através do seu currículo, ao mesmo tempo em que fazia do racismo e da discriminação uma prática social, que moldou a identidade dos brasileiros, regulando as relações entre brancos e negros na nossa sociedade, pois “ainda persiste, em nosso país, um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura” (CNE/CP 003/2004:14). Nascimento (1978 apud Santos, 2005: 23) nos dá uma dimensão bastante clara de como a educação formal brasileira não era só eurocentrista, mas também desqualificava o continente africano e o negro de maneira geral:

“O sistema educacional [brasileiro] é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se se executasse o que havia predito a frase de Silvio Romero, constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória Africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características, do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. Tampouco na universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo europeu ou norte-americano se repete, e as populações Afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros.” (NASCIMENTO, 1978: 95 apud SANTOS, 2005: 23).

As primeiras pesquisas a respeito de estereótipos raciais sobre negros em livros didáticos foram publicadas na década de 1950. O estudo pioneiro foi o de Leite (1950, apud Negrão, 1987), seguido pelos estudos de Hollanda (1957, apud Rosemberg, 1985) e Bazzanella (1957, apud Rosemberg, 1985). Essas primeiras pesquisas chamaram a atenção não só para a presença das manifestações de preconceito e discriminação, mas, sobretudo, para o fato de que, em geral, eles se apresentavam de forma velada ou implícita. A partir da década de 1980, outros pesquisadores passaram a

se dedicar às investigações sobre o Negro no Livro didático, ampliando as discussões sobre as relações raciais na escola e apresentando denúncias contra o racismo e a discriminação. (ROSEMBERG, 1981, 1985; PINTO, 1981, 1987; ANA CÉLIA SILVA, 1987; 1988A, 1988B, FIGUEIRA, 1988, SOUSA, 2001 entre outros). Essas pesquisas, grosso modo, “mostram como os livros didáticos refletem o racismo da sociedade de forma global, indicando que, em geral, esse espaço não é uma ilha idílica na qual os malefícios sociais não aparecem”(DIAS, 2005: 49). O levantamento bibliográfico realizado por Baptista da Silva, (2005) em sua Tese de Doutorado - Relações Raciais em Livros didáticos de Língua Portuguesa – nos mostra, com clareza, as principais formas de discriminação encontrada nos livros didáticos pelas pesquisas nas últimas décadas.

a) A personagem branca como representante da espécie (Pinto, 1981, 1987; Ana Célia Silva, 1987, 1988a, 1988b; Brasil/FAE, 1994);

b) Personagem negro menos elaborado, prioritariamente identificado pela raça, ao passo que o branco, por nome próprio, atributos familiares e origens de nacionalidade (Pinto, 1981, 1987; Ana Celia Silva 1988a; Cruz, 2000);

c) Omissão do contexto sócio-cultural do negro, prevalecendo os valores da cultura européia (Triumpho, 1987; Ana Célia Silva, 1988a, 2000, 2001; Chinellato, 1996; Marco Oliveira, 2000);

d) Predominância de perspectiva eurocêntrica de história (Triumpho, 1987; Negrão, 1988; Marco Oliveira, 2000);

e) Racismo na literatura infanto-juvenil concomitante com a negação aparente do racismo (Rosemberg, 1985; Negrão, 1988; Bazilli, 1999);

d) Silenciamento sobre a complexidade das culturas Africanas (Pinto, 1999), ênfase na representação do negro escravo, vinculando-o a uma passagem daquela condição à de marginal contemporâneo (Marco Oliveira, 2000);

e) Associação do trabalho livre e do progresso do país aos brancos (Cruz, 2000).

Além de mostrar que a presença dos negros nos materiais didáticos só existia quando era para ilustrar o período escravista, não sendo sujeito da sua própria história, e responsabilizados pela situação a que foram submetidos, as pesquisas acadêmicas, conforme Cavalleiro (2001), estampavam a existência de acontecimentos no espaço escolar que dificultavam e até impediam o desenvolvimento satisfatório de parcela de aluno(a)s negro(a)s (OLIVEIRA, 1992; ELIANA OLIVEIRA 1994; GODOY, 1996 apud CAVALLEIRO, 2001 entre outros). Esses acontecimentos estavam ligados a situações de discriminação vivenciadas pela população estudantil negra sem que fossem percebidos pelos educadores. Cavalleiro (2001), cita como exemplo o fato de não se encontrar, no espaço de convivência das crianças, cartazes, fotos ou livros infantis que expressassem a existência da criança negra na sociedade brasileira.

“Acontecimentos como esses contribuem para o sentimento de recusa às características raciais do grupo negro e fortalece o desejo de pertencer ao grupo branco como o exemplo mostra: “É, eu disse, para ela [professora] que eu não queria ser preta, eu queria ser como a Angélica. Ela é Bonita” (CAVALLEIRO, 2001: 145)

Outro aspecto detectado pelas pesquisas foi que a linguagem - verbal e não verbal - usada no espaço escolar reforçava a hierarquia entre grupos raciais. Ao desprezar a inteligência ou a beleza negra, ou ao apresentar falas negativas sobre a cultura, a família, a religião e o modo de ser dos alunos negros, os educadores contribuíam, segundo Silva (2001), para a instalação de um sentimento de inferioridade para os alunos negros e uma sensação de superioridade para os não-negros, que contribuem para a perpetuação do preconceito, da discriminação e do racismo. A esse respeito Silva (2001) esclarece:

“(...) essas práticas afetavam crianças e adolescentes negros/as e brancos/as em sua formação, destruindo a auto-estima do primeiro grupo cristalizando, no segundo, imagens negativas e inferiorizadas da pessoa negra, empobrecendo em ambos o relacionamento humano e limitando as possibilidades

exploratórias da diversidade étnico-racial e cultural.” (SILVA, 2001: 66)

Em síntese, as pesquisas comprovam que o racismo, o preconceito e a discriminação raciais, no cotidiano escolar, acarretavam aos indivíduos negros: auto-rejeição, desenvolvimento de baixa auto-estima, com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igual racialmente; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldades no processo de aprendizagem; recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar. Para o aluno branco, ao contrário, acarretam: a cristalização de um sentimento irreal de superioridade, proporcionando a criação de um círculo vicioso que reforça a discriminação racial no dia a dia da escolar, bem como em outros espaços da esfera pública (CAVALLEIRO, 2005: 12).

Essas constatações serviram de base para as denúncias contra o racismo, particularmente, em relação às passagens discriminatórias dos livros e materiais didáticos (GUIMARÃES, 2002: 106) e para as reivindicações dos movimentos sociais negros, na luta por uma educação anti-racista. As denúncias em relação ao racismo e as reivindicações por mudanças no modelo de ensino adotado no país, de acordo com Santos (2005), mesmo sendo objeto das agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, desde os anos 1950, consolidaram-se como uma ação coletiva a partir do manifesto do Movimento Negro Unificado/MNU em 1979.

“Ao perceberem a inferiorização dos negros, ou melhor, a produção e a reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais negros (bem como os intelectuais negros militantes) passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira. Parte desta reivindicação já constava na declaração final do I Congresso do Negro Brasileiro, que foi promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950, portanto, há mais de meio século. Nesse congresso recomendou-se, dentre outros pontos, “o estímulo ao estudo das reminiscências Africanas no país bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação

de Institutos de Pesquisas, públicos e particulares, com esse objetivo(NASCIMENTO, 1968: 293)” (SANTOS, 2005:23).

Paralelamente a essas ações, o Movimento Negro esteve articulado a diversas esferas governamentais. Baptista da Silva (2005) mostra que desde a década de 1980 foram criados diferentes órgãos para combate ao racismo, habitualmente em forma de conselhos, com participação dos movimentos sociais ligados aos governos municipais e estaduais. O crescimento na participação política motivou, em diversas partes do país, a realização de seminários, encontros, oficinas, publicações de livros e produções de vídeos, grande parte em função das ações diversificadas do Movimento Negro, cujo tema principal era a discriminação racial na escola e a necessidade de combatê-la. As pressões em diversas instâncias do Movimento Negro resultaram em ações governamentais anti-racistas. Em 20 de novembro de 1995, foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra, como resposta à Marcha Zumbi Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida. O GTI – para valorização da População Negra era constituído por oito representantes do Governo Federal e oito da sociedade civil, ligados aos Movimentos Negros. Segundo Baptista da Silva (2005), Ana Silva, pesquisadora e militante do Movimento Negro, foi um dos membros do referido GTI, cujo relato demonstra que o Grupo de Trabalho passou a elaborar propostas de políticas, no âmbito da educação, dirigidas à população negra, entre elas um *laudo técnico* relativo aos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN, a *irradiação* de discussões sobre a temática para secretarias estaduais e municipais e a elaboração do manual *Superando o racismo nas escolas* (SILVA, 2001: 25 apud BAPTISTA DA SILVA, 2005: 24). Uma das ações relativa à educação resultante do GTI foi a inclusão da avaliação prévia dos Livros Didáticos, a partir de 1996, comprados e distribuídos pelo MEC. A avaliação prescrevia que: “os livros não podem expressar preconceitos de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL/MEC, 2000b, anexo 3). Segundo Dias (2005), a mobilização de intelectuais negros foi fundamental também para a publicação dos PCNs - Pluralidade Cultural - no qual a questão de raça aparece como item a ser trabalhado, partindo do princípio de que a diversidade racial do Brasil é positiva. “O Ministério da Educação considera esse volume, que teve o envolvimento de vários educadores negros, como uma das ações do Ministério da Justiça em prol das políticas de igualdade racial” (DIAS, 2005: 58).

Outra frente das iniciativas anti-racistas concentrou-se na busca pela inclusão de novos saberes sobre a realidade negra no Brasil, no currículo escolar. Conforme Santos (2005), a inclusão do ensino da história da África e da História do Negro no Brasil, nos currículos escolares, fez parte das reivindicações da *Convenção Nacional do Negro pela Constituinte*, realizada em agosto de 1986, com representantes de sessenta e três Entidades do Movimento Negro, de dezesseis estados da federação brasileira, com um total de cento e oitenta e cinco inscritos. Mesmo não conseguindo fazer integrar ao texto constitucional a obrigatoriedade do ensino sobre a temática Africana e Afro-brasileira, as reivindicações na esfera educacional avançaram durante os anos 1990. As pressões dos Movimentos Negros e, conseqüentemente, suas articulações com políticos mais sensíveis à questão racial brasileira, tiveram como resultado a inclusão, por meio de Leis, de disciplinas sobre a História dos Negros no Brasil e a História do Continente Africano nos Ensinos Fundamental e Médio das redes estaduais e municipais (SANTOS, 2005: 26). Dentre outros, destacamos:

a) as Constituições Estaduais da Bahia (Art. 175, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 303), de Alagoas (Art. 253);

b) As leis Orgânicas de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, VI), Rio de Janeiro (Art. 321, VIII);

c) As leis ordinárias, como lei a Municipal nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém, a lei Municipal nº 2251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju e lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo. (CNE/CP 003/2004:09).

Em 1999, os deputados federais Ester Grossi, educadora do Rio Grande do Sul e Ben-Hur Ferreira, oriundo do Movimento Negro de Mato Grosso do Sul, ambos do PT, atendendo as reivindicações dos movimentos sociais negros, apresentaram um projeto de Lei no Congresso Nacional com o objetivo de tornar obrigatório, em todo território nacional, a inclusão, no currículo oficial do ensino, da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. O projeto de Lei foi aprovado em 2002 e sancionado pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva e pelo ministro Cristovam Buarque em 9 de janeiro de 2003 com o número 10.639. A Lei 10.639/03 alterou a LDB (Lei 9.394/96) nos seus artigos 26 e 79, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica. Foi mais de meio século de luta para conseguir formalmente, a obrigatoriedade do ensino sobre o negro.

Para Santos (2005), a sanção da Lei significou muito mais que um ato político, pois, ao assinar a Lei, o governo reconheceu oficialmente a importância das lutas anti-racistas dos movimentos sociais negros, “dando prosseguimento à construção de um ensino democrático que incorpore a história e a dignidade de todos os povos que participaram da construção do Brasil” (SANTOS, 2005: 32).

Em 2004, o Conselho Nacional de Educação, objetivando regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10639/03, publicou, através da resolução 01 de 17 junho, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a saber:

“Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis, converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esboçam nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convêm, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais.” (CNE/CP 003, 2004: 13)

O parecer do CNE – Conselho Nacional de Educação - chama a atenção para a preparação necessária da escola e dos professores, afirmando que “para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos.”(CNE/CP003/2004:15). Para fazer frente à necessária qualificação dos professores em todo o país, para uma reeducação das relações étnico-raciais, o Governo Federal, mediante reivindicações do Movimento Negro, como poder organizado, deixou a postura passiva em relação à discriminação e ao racismo e passou a atuar com agente transformador, criando inclusive, para isso, instituições e departamentos específicos para cuidar das questões raciais, como é o caso de *Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial –SEPPPIR* - e a *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade –SECAD-*. Apesar de não serem entidades que cuidam somente da implementação da Lei 10.639/03, elas tornaram-se importantes instrumentos públicos na luta por uma educação anti-racista por se ocupar, efetivamente, com

políticas públicas voltadas para a valorização, respeito e inclusão da população afrodescendente.

Para fazer cumprir o artigo 26-A, da Lei n. 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), conforme o parecer CNE/CP n. 003/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004, o MEC, através da SECAD e da SEPPIR, passou a desenvolver ações governamentais que se constituíram em uma vasta programação:

a) Organização de fóruns estaduais, coordenados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/ MEC);

b) Publicação e disponibilização de materiais didático-pedagógicos ofertados às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação para a reimpressão e distribuição junto aos profissionais de educação⁹;

c) Divulgação de fontes de pesquisas;

d) Realização de cursos presenciais e à distância;

e) Organização de debates, programas de televisão¹⁰, além de produção e distribuição de vídeos;

f) Realização de eventos sobre história, cultura e literatura Africana e Afro-brasileira;

g) Apoio técnico e financeiro a Estados, Municípios e organizações sem fins lucrativos, na realização de eventos, cursos de formação continuada e produção de materiais didático-pedagógicos, cujo objetivo principal foi subsidiar professores/professoras na aplicação da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Além disso, foram constituídos os Fóruns Permanentes de Educação e Diversidade Étnico-Racial, formado por representantes das Secretarias Estaduais de Educação, MEC/SECAD, ONG's, IES (Instituições de Ensino Superior), Conselhos de Educação, associações e entidades do Movimento Negro organizado, dentre outras instituições.

No que tange às ações regionais em Rondônia, em favor da aplicação da Lei, a primeira ação do Governo Estadual de Rondônia foi a realização do Fórum

⁹ As publicações da SECAD/MEC estão disponíveis para cópia e impressão nos endereços www.dominiopublico.gov.br e www.mec.gov.br/secad/diversidade/cj.

¹⁰ Projeto “A Cor da Cultura”, veiculado pelo Canal Futura, as séries organizadas pela TV Escola/Programa Salto para o Futuro, tais como: Repertório Afro-brasileiro na Escola e Valores Afro-brasileiros na Educação e Currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira.

Estadual de Educação e Diversidade Étnico-Racial, no período de 22 a 24 de junho de 2005, que contou, segundo fontes da Secretária Estadual de Educação – SEDUC - com a participação de 400 (quatrocentos) professores, além de representantes do Movimento Negro, Secretarias Municipais de Educação, Conselhos Estadual e Municipal de Educação, Sindicatos e outros Membros da Sociedade Organizada. Na ocasião, foram divulgadas a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, sendo instituído o Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial de Rondônia (SEDUC/RO, 2008)¹¹. Em julho de 2006, o GRUCON – Grupo Consciência Negra de Rondônia –realizou o 1º encontro estadual de *Formação em Educação e Saúde Afro-brasileira*, reunindo educadores de todos os municípios de Rondônia. De acordo com a SEDUC/RO, a capacitação de professores, para atuar com a Lei 10.639/03, aconteceu, ainda, através do Seminário Estadual de Educação e Diversidade Étnico-Racial, realizado em 2007, em 03 (três) etapas, para um público de 1.100 (um mil e cem) profissionais de toda a educação básica: Coordenadores Pedagógicos; Técnicos do Ensino e Supervisores das Escolas Estaduais de Ensino (SEDUC/RO, 2008). Em junho de 2008, as representações de Ensino do Estado distribuíram nas escolas da rede Estadual, o material didático *Etnias – Pluralidade Cultural – História e Cultura Afro-brasileira*. Esse material foi produzido pelo Ministério da Educação, juntamente com a Secretaria de Estado da Educação de Rondônia.

Parece-nos pertinente destacar que, na prática, a assinatura da Lei 10.639/03 pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva, foi além dos possíveis compromissos firmados com o Movimento Negro durante a campanha eleitoral, pois o Estado assumiu uma postura ativa na busca de melhoria das condições da população negra. Isto é, houve, pelo menos por parte do chefe do Executivo Federal - uma proposta de redefinição na lógica da exclusão: o problema não estava nas vítimas – o negro – mas sim, na estrutura socio-histórica-cultural brasileira. A exclusão educacional, o racismo e a discriminação, a partir dessa concepção, deixou de ser um problema dos afrodescendentes e passou a ser, pelo menos em parte, um desafio do Estado. Acreditamos que a obrigatoriedade da inclusão curricular da História da África e da Cultura Afro-brasileira, instituída pela Lei 10.639/03, ainda que por si só não seja capaz

¹¹ Disponível em <http://www.seduc.ro.gov.br/2007/setores.php?prog=28>, acesso em 07/08/08

de garantir novas práticas pedagógicas, haja vista se tratar de uma mudança de visão educacional, por envolver elementos ideológicos históricos, lingüísticos e culturais, do ponto de vista educacional e político, simboliza um avanço significativo na construção de uma sociedade livre do racismo, verdadeiramente, inclusiva nos seus mais amplos aspectos, pois a Lei 10.639/03 possibilita o reconhecimento da existência do afrobrasileiro e de seus ancestrais na condição de sujeitos construtores de suas próprias histórias.

CAPÍTULO III

Língua(gem), Educação e Relações Étnico-raciais: a Lei 10.639/03 no contexto educacional de Vilhena

3. 1. A pesquisa Sociolingüística-Educacional e o Corpus

É também no contexto histórico da valorização da etnicidade das minorias que a Sociolingüística se firma como ciência, com propostas científicas para estudar as relações entre os usos da língua nas comunidades e o ensino na escola, bem como para ampliar os aspectos teóricos sobre os estudos da linguagem nos contextos das estruturas de poder nas relações sociais. Os estudos de Labov (1966, 1972) sobre as diferenças entre o padrão de fala dos negros por oposição à dos brancos, mostravam, por exemplo, que a principal causa das dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e escrita, assim como da decodificação e da compreensão, não estava na deficiência cognitiva atribuída aos negros, mas na depreciação simbólica do inglês vernáculo dos negros, em função do racismo institucionalizado pela sociedade americana (PESSOA, 2006: 35).

Ao refletir sobre a questão da Educação para as Relações Étnico-raciais, no âmbito da Lei 10.639/03, colocamos em pauta não apenas a perspectiva legal, mas uma temática pertinente ao universo sociolingüístico construído na relação de convivência dos alunos negros e brancos na escola. As pesquisas de Gomes (2000) sobre preconceito racial e Educação nos confirmam que:

“Essa relação aponta para aspectos que envolvem o cotidiano, a prática e as vivências da população negra e branca do país. Aponta também, para os vínculos entre a educação como processo de desenvolvimento humano e a educação escolar como espaço sociocultural ou como instituição responsável pelo trato pedagógico do conhecimento e da cultura.”(GOMES, 2000:245)

Por outro lado, a reflexão sobre a relação entre linguagem, educação e etnia/raça não pode ser operacionalizada se não for levado em consideração que o ensino pensado e executado em nossas escolas costuma ter, por base, um currículo de cultura única, que reflete a vontade e as verdades dos grupos e classes sociais detentores de poder. A esse respeito, Pessoa (2006) nos diz:

“Sabemos que a escola pública, gratuita e obrigatória do século XX é herdeira da do século anterior, que fora encarregada de missões históricas de suma importância: criar um povo uno, uma nação una, acabando com as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais perante a Lei. A principal tendência foi equiparar igualdade com homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais perante a Lei, a escola deveria contribuir, gerando cidadãos através da homogeneização das crianças, independentemente de suas diferenças iniciais. Encarregada de homogeneizar, de igualar, não podia esta escola apreciar as diferenças.” (PESSOA, 2006: 391)

A opção da escola de exigir uma determinada variedade lingüística, portanto, implica numa opção política que envolve outros elementos históricos, sócio-econômicos e culturais, utilizados com o propósito de justificar e reforçar os privilégios dos grupos sociais dominantes. A prescrição legal da inclusão do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar, diante disso, coloca-se numa dimensão complexa, pois se fundamenta em princípios teóricos e políticos que operam na contramão da idéia da homogeneidade cultural e lingüística, propondo que o respeito à diversidade seja um elemento necessário à prática de uma educação democrática. Nosso entendimento é que essa perspectiva extrapola a dimensão curricular formal, obrigando-nos a repensar nossas posturas, nossa visão de mundo, nossos conceitos de verdade sobre o negro e sua história no Brasil, durante e após a escravização. Nesse sentido, a análise sociolingüística aqui desenvolvida não terá como objetivo descrever a língua usada pelos negros, nem tão pouco fazer uma descrição aprofundada de suas atitudes lingüísticas, mas tem como proposta analisar, a partir dos pressupostos sociolingüísticos, os efeitos da Lei 10.639/03 na dinâmica das relações étnico-raciais. Estamos interessados em:

- Caracterizar como se configura, no espaço escolar, as práticas de discriminação e preconceito contra a/o negro/negra;
- Refletir sobre a relação entre língua(gem), preconceito e pertencimento étnico-racial;
- Discutir as formas de enfiamento (ou não) adotadas pelos educadores às práticas discriminatórias;

- Investigar de que forma os educadores e os Sistemas de Ensino se relacionam com a obrigatoriedade de inclusão dos temas Afros no currículo escolar, estabelecidos pela Lei 10.639/03;
- Verificar as motivações individuais e coletivas para aplicação (ou não) das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Estamos definindo Língua de acordo com o que nos orientam os PCN's:

“Língua, é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (PCN-LP, 1998: 20).

O nosso corpus de pesquisa é a Lei 10.639/03, como segue.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de setembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

“Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

§1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo de História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§3º (VETADO)

“Art. 79-A (VETADO)”

“Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.” Art. 2º Esta Lei entre em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República. (BRASIL, Lei 10.639/03, 2003)

3. 2. Os Instrumentos sociolingüísticos da pesquisa e a coleta de dados

Do ponto de vista da sua natureza, esta pesquisa é aplicada, pois objetiva gerar conhecimentos para a aplicação prática, dirigida à solução de um problema específico: inclusão da temática Afro-brasileira e Africana nos currículos escolares. Em relação à forma de abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa qualitativa. Partimos do princípio de que há uma relação dinâmica entre língua(gem), educação e Cultura Afro-brasileira, onde o mundo objetivo e a subjetividade dos sujeitos não podem ser traduzidos somente em números. Além disso, não criamos situações para experimentos, mas tivemos o ambiente natural das escolas como fonte direta para coleta de dados. Essa perspectiva, portanto, pressupôs a heterogeneidade de ações e de recursos utilizados para a realização da coleta de dados, exigindo a aplicação conjunta de instrumentos sociolingüísticos: observação participante, entrevista semi-estruturada oral e/ou video-gravadas, depoimentos gravados, conversas informais e questionários com perguntas abertas e de múltipla escolha, aplicados em cinco etapas distintas e complementares. Para registro dos dados foram usados filmadora, gravador digital (mp3), fichas e caderno de anotações.

3.2.1. Primeira Etapa

Essa etapa de coleta de dados foi realizada através da aplicação de questionários de perguntas abertas, em três escolas da Rede Pública de Vilhena.

Os questionários foram divididos nas seguintes categorias:

a) educador – negro (Anexo I). Respondidos por dois informantes professores que se auto-definiram como pertencentes a cor/raça negra.

b) educador – branco (Anexo II). Respondidos por dois informantes professores que se auto-definiram como pertencentes a cor/raça branca.

c) Aluno – negro (Anexo III). Respondidos por oito informantes alunos(a)s que se auto-definiram como pertencentes à cor/raça negra.

d) Aluno – Não-Negro (Anexo IV). Respondidos por oito informantes aluno(a)s que se auto-definiram como não pertencentes a cor/raça negra.

A escolha das escolas não obedeceu a nenhum critério específico, a não ser o fato delas contemplarem a segunda fase do Ensino Fundamental. Para seleção dos informantes estabelecemos os seguintes critérios:

- Para as categorias **a** e **b** - *educador – negro (Anexo I) e educador – branco (Anexo II)* recorreremos a pré-definição de identidade do(a) entrevistado(a) realizada através de conversas informais.
- Para as categorias **b** e **c** - *aluno negro (Anexo III) e aluno não-negro (Anexo IV)* recorreremos à pré-identificação da identidade do(a) entrevistado(a) realizada pelos professores/professoras.

O procedimento de pré-identificação da cor/raça dos informantes foi necessário porque partimos do pressuposto de que esta variável – cor/raça- teria papel importante na visão dos informantes em relação a percepção do preconceito e da discriminação racial e do pertencimento étnico-racial.

A aplicação dos questionários teve três objetivos:

- Coletar as formas de justificativas para o pertencimento étnico-racial.
- Verificar de que maneira os/as alunos(as) e professores(as) negros(as) viam a si mesmos e de que forma eram vistos pelos professores(as) e alunos(as) brancos(as);
- Identificar as formas de preconceitos e discriminação presentes na escola e as formas de enfrentamento adotadas pelo(a)s professores/professoras.

3.2.2. Segunda Etapa

A segunda etapa da pesquisa correspondeu à realização de entrevistas vídeo-gravadas semi-estruturadas (Anexo V), com informantes ligados ao Movimento Negro, residentes no município de Vilhena. Para chegar a esses informantes foram relevantes as informações obtidas junto a uma militante do Grucon-RO – Grupo Consciência Negra de Rondônia - que tivemos a oportunidade de conhecer por ocasião da realização do I Encontro Estadual de Formação em Educação e Saúde Afro-brasileira. O encontro foi realizado em julho de 2006, na cidade Ji-Paraná.

Essas entrevistas tornaram-se necessárias porque os levantamentos bibliográficos que realizamos sobre a produção acadêmica dos últimos três anos em Rondônia nos mostraram:

a) Poucos os estudos que se propuseram a observar as interações e relações entre professor-aluno e aluno-aluno no interior da escola para se verificar a temática da discriminação racial;

b) Inexistência de estudos que se concentraram em verificar a relação alunos-agentes educativos, e operacionalização da Lei 10.639/03 e o seu processo de implementação nas escolas de Vilhena;

Realizamos três entrevistas, a saber:

a) Duas gravadas com professoras com mais de doze anos de atividade docente;

b) Uma com um universitário, recém ingressado no curso de graduação de pedagogia.

Nossos objetivos com essas entrevistas foram:

- Ampliar o nosso olhar teórico sobre a negritude, o preconceito e racismo;
- Conhecer as estratégias de enfrentamento das práticas de homogeneização cultural presentes no ambiente escolar, a partir da experiência daqueles que conviveram com o problema pessoalmente ou com seus filhos.

3.2.3. Terceira Etapa

Esta etapa de coleta de dados constitui-se na gravação de depoimentos voluntários de participantes de um mini-curso denominado *Afrobrasilidades: A Lei 10.639/03 na sala de Aula*, realizado por ocasião do XII SELL – Seminário de Estudos Lingüísticos e Literários - nos dias 03, 04 e 05 de outubro de 2007, nas dependências da Unir, Campus de Vilhena. O curso contou com a presença de 35 participantes, professores/professoras e universitários, inscritos por livre iniciativa e que justificaram suas presenças no curso pela necessidade dos conhecimentos necessários para atuarem em sala de aula com a Lei 10639/03 e suas Diretrizes.

Nossos objetivos nessa etapa foram:

- Evitar que a análise caísse na *psicologização* dos problemas raciais e sociais (SANTOMÉ: 1995: 175), isto é, buscar a explicação só a partir das opiniões dos sujeitos, individualmente, sem considerar as relações interpessoais e as estruturas de poder;
- Ter uma percepção direta do comportamento das pessoas em relação ao racismo, ao preconceito e a discriminação na relação entre língua(gem), educação e Cultura Afro-brasileira;
- Ampliar nosso olhar teórico em relação à convivência das diferenças, especialmente, da cor de pele, vivenciadas pelos alunos negros.

Os depoimentos foram gravados durante a apreciação crítica dos participantes em relação ao filme “Vista a Minha Pele” (2003, 20 min.) de Joel Zito Araújo, um dos materiais do MEC para a formação continuada dos professores, exibido durante o curso. Para uma melhor compreensão do contexto da gravação dos depoimentos transcrevemos a seguir a sinopse do Filme.

O filme conta uma história invertida: os negros são a classe dominante e os brancos são os escravizados. Os países pobres são Alemanha e Inglaterra, enquanto os países ricos são África do Sul e Moçambique. A personagem Maria é uma menina branca, pobre, que estuda num colégio particular graças a uma bolsa-de-estudo. Sua mãe branca é faxineira nesta escola. A ficção se desenvolve em torno do concurso de “Miss Festa Junina” da escola, do qual Maria, personagem principal, quer participar. O centro da história não é o concurso, mas a disposição de Maria em enfrentar essa situação invertida. As situações vivenciadas por Maria fazem referência às vividas pelos negros da vida real: beleza imposta pela mídia, hostilização dos colegas por causa do tipo de cabelo e tom de pele, desmotivação para continuar estudando por causa do preconceito e falta de referência positiva. (Vista a minha pele, 2003, 20min)

Para obtermos os depoimentos voluntários, solicitamos aos participantes que relatassem experiências vividas ou presenciadas de racismo e preconceito, em contextos escolares.

3.2.4. Quarta Etapa

Esta etapa de coleta de dados foi realizada a partir do acompanhamento de alunos e professores em duas escolas de Ensino Fundamental, durante cinco meses. Para realizar este acompanhamento, utilizamos dois instrumentos:

- a) Observação participante;
- b) Conversas informais.

Para fazer a observação participante obedecemos aos seguintes procedimentos:

- a) Substituição de uma professora da 3ª Série por uma hora, uma vez por semana, durante quatro semanas em uma das escolas;
- b) Acompanhamento das atividades coletivas realizadas em momentos de atividades extraclasse;
- c) Participação nas reuniões pedagógicas.

Tivemos os seguintes objetivos para as observações:

- Verificar como os alunos/alunas negros/negras eram tratados pelos colegas, professores e gestores durante as atividades coletivas;
- Refletir sobre os elementos sociais e culturais relacionados com o processo de ensino aprendizagem dos alunos/alunas negros/negras;
- Captar como se configura o imaginário lingüístico em vigor nas escolas vilhenenses;
- Analisar a participação da escola para a aversão às pessoas que têm a pele preta;
- Verificar a percepção docente em relação às ilustrações presentes nos cartazes e nos livros didáticos.

As conversas informais com alunos e professores foram realizadas em momentos diversos tendo como motivação as situações conflituosas envolvendo alunos negros, em sala de aula, que sofreram a intervenção da orientação escolar ou direção. Para realizar as conversas informais, contamos com a colaboração dos orientadores educacionais que nos comunicavam os episódios, tão logo aconteciam. Após sermos informados dos fatos, buscávamos uma aproximação com os professores e com os alunos envolvidos no acontecimento.

Nas conversas informais, nossos objetivos foram:

- Obter maiores informações sobre a vida dos alunos/alunas negros/negras fora da escola;
- Verificar as atitudes dos alunos/alunos negros/negras diante do preconceito e da discriminação;
- Coletar as justificativas dadas pelos professores e gestores para os comportamentos agressivos do(a)s aluno(a)s negro(a)s em sala de aula.

Os registros das observações e das conversas informais foram realizados através de anotações em fichas em diário de campo e gravações digitais.

3.2.5. Quinta Etapa

A quinta etapa da coleta de dados foi realizada através da aplicação de questionários, com perguntas de múltiplas escolhas, aplicados em 10 escolas publicas de Vilhena, sendo cinco pertencentes ao Sistema de Ensino Estadual e cinco de responsabilidade do Sistema Municipal de Ensino. Os questionários foram compostos de dez (10) questões de múltipla escolha, com cinco alternativas cada, divididos em três categorias: gestor (Anexo VI), professor (Anexo VII), aluno (Anexo VIII). Para aplicação dos questionários, cada categoria obedeceu a critérios e procedimentos específicos, detalhados a seguir.

a) gestor (Anexo VI)

Para aplicar os questionários desta categoria, inicialmente, realizamos uma conversa informal com os informantes das escolas visitadas, mostrando a eles os objetivos da coleta de dados e a necessidade das respostas serem dadas a partir do consenso da equipe gestora. Somente depois de receber a resposta positiva, entregávamos os questionários e marcávamos uma data para devolução.

Os objetivos para esta categoria foram:

- Identificar o nível de conhecimentos dos gestores em relação à Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;

- Verificar quais foram as atividades desenvolvidas pelas escolas em favor da valorização da Cultura Africana e Afro-brasileira;
- Captar os reflexos dos pressupostos norteadores das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais;
- Conhecer e analisar as estratégias para enfrentamento das práticas de discriminação e racismo no recinto escolar;
- Verificar de que forma os gestores se relacionam com a obrigatoriedade de inclusão História da África e da Cultura Afro-brasileira no currículo escolar.

A tabela a seguir nos mostra a distribuição dos informantes, de acordo com a cor da pele, que responderam aos questionários.

Tabela 1
Auto-indicação do pertencimento racial dos informantes da categoria professor

a) Branco(a) b) Preto(a) c) Moreno(a) d) Pardo(a)
e) Amarelo(a) f) Não sei

	a)	b)	c)	d)	e)	Sem Resposta	Total
Respostas	3	-	4	2	-	1	10
%	30,0	-	40,0	20,0	-	10	

b) professor (Anexo VII)

A seleção dos informantes dessa categoria foi realizada a partir de três critérios:

- a) Ser professor/professor de um dos três componentes curriculares: História, Língua Portuguesa e Artes;
- b) Estar presentes na escola por ocasião da nossa visita;
- c) Ter três ou mais anos de experiência em sala de aula.

Ao aplicar os questionários desta categoria, objetivamos:

- Verificar a percepção dos professores em relação as práticas discriminatórias na escola e a analisar as estratégias pedagógicas para o enfrentamento;

- Identificar o nível de conhecimentos em relação à Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- Compreender de que forma os professores se relacionam com a obrigatoriedade de inclusão História da África e da Cultura Afro-brasileira no currículo escolar;
- Analisar o compromisso dos Sistemas de Ensino e das Equipes Pedagógicas em relação a aplicação da Lei 10.639/03.

A Tabela 2 nos informa sobre a distribuição cor/raça dos informantes desta categoria.

Tabela 2
Auto-indicação do pertencimento racial dos informantes da categoria professor

a) Branco(a) b) Preto(a) c) Moreno(a) d) Pardo(a)
e) Amarelo(a) f) Não sei

	a)	b)	c)	d)	e)	Total
Respostas	4	3	1	-	2	10
%	40,0	30,0	10,0	20,0	-	

c) aluno (Anexo VIII)

Para responder aos questionários desse grupo foram escolhidos alunos de acordo com os seguintes procedimentos:

- a) Ser aluno/aluna da 8ª Série (9º ano) do Ensino fundamental.
- b) Pertencer à turma indicada pela Supervisora da Escola para escolha dos alunos;
- c) Ser aluno/aluna da escola há, no mínimo, três anos.

Esta fase da coleta de dados teve por objetivos:

- Captar a avaliação dos alunos sobre o continente africano;
- Verificar a percepção dos alunos em relação às práticas discriminatórias no ambiente escolar;
- Analisar a percepção dos alunos em relação ao racismo na sociedade brasileira;

- Identificar e analisar as atividades desenvolvidas na escola em favor da Cultura Africana e Afro-brasileira, bem como de combate e enfrentamento do racismo, preconceito e discriminação;
- Verificar a percepção discente em relação às ilustrações presentes nos cartazes e nos livros didáticos;
- Obter informações sobre as atitudes dos professores quando vê ou ouve um aluno(a) sendo chamado(a) por apelidos pejorativos.

A distribuição dos informantes de acordo com a cor da pele, que responderam aos questionários nesta categoria, é informada na Tabela 3.

Tabela 3
Auto-indicação do pertencimento racial dos informantes da categoria aluno

a) Branco(a) b) Preto(a) c) Moreno(a) d) Pardo(a)
e) Amarelo(a) f) Não sei

	a)	b)	c)	d)	e)	Total
Respostas	4	-	5	2	-	11
%	36,4	0	45,4	18,2	-	

3.3. Análise dos dados coletados

3.3.1. A educação para o Negro em Vilhena: as relações de convivência, a discriminação na escola e as estratégias de enfrentamento.

A Rede de Ensino Público de Educação Básica de Vilhena – com 9 anos para Ensino Fundamental – é formada por treze escolas estaduais e quinze escolas municipais. Das escolas estaduais, cinco atende com Ensino Médio e sete escolas municipais têm atendimento em creche e Ensino Infantil. Conforme os dados do censo escolar 2007 (INEP/MEC, 2007) o número de alunos matriculados no Ensino Fundamental nas escolas municipais é de 5.479 e nas escolas estaduais e 5.856 nas escolas municipais. Esse número cai drasticamente no Ensino Médio: são 2.457 alunos matriculados, sendo o atendimento realizado somente pelo sistema de Ensino Estadual. Para atender aos alunos da Rede Estadual, o Sistema conta com 269 professores para o Ensino Fundamental e 126 para o Ensino Médio. O atendimento dos alunos do Ensino Fundamental, da Rede Municipal, é feito por 179 docentes.

A população de Vilhena é muito jovem, resultante de um complexo de mescla de brasileiros, imigrantes de todas as regiões do país que trasladaram para estas terras suas peculiaridades, suas identidades, seus hábitos, costumes e cotidiano de seus lugares de procedência e, como não poderia deixar de ser, falares e linguagens específicas. A sala de aula é, desta forma, marcada pela presença de alunos/alunas com diferentes sotaques e falas, mas não somente isso: nossa pesquisa mostra que há um conflito de culturas e modos de viver diversos, muitas vezes desconhecidos e ignorados pelos educadores que, com raríssimas exceções, resulta num ambiente negativo para o sucesso dos alunos/alunas negros/negras. Esse ambiente negativo colabora para a diminuição significativa da presença dos alunos/alunas negros nas séries finais do Ensino Fundamental, sendo ainda mais rara a possibilidade de encontrá-los/las em sala de aula de Ensino Médio. Além do perverso processo de exclusão do sistema em si - somente 21% dos alunos do Ensino Fundamental conseguiram ingressar na terceira fase da Educação Básica em Vilhena¹² – na pesquisa efetuada, detectamos que há, na escola, fatores que colaboram, de forma decisiva, para que aconteça um branqueamento da comunidade estudantil, à medida que avança a seriação.

Para compreender como esse processo de branqueamento se configura, analisamos os mecanismos envolvidos no processo de exclusão da população negra da escola, a partir de quatro eixos temáticos, assim compreendidos:

- **Primeiro Eixo:** as justificativas dos docentes para o desempenho inferior dos alunos/alunas negros/negras;
- **Segundo Eixo:** a relação existente entre pertencimento étnico-racial, língua(gem) e educação;
- **Terceiro Eixo:** As práticas discriminatórias e percepção dos alunos em relação a essas práticas.
- **Quarto Eixo:** A percepção e as formas de enfrentamento da discriminação adotadas pelos educadores.

3.3.1.1. Primeiro Eixo

Nas observações participantes constatamos:

¹² Censo Escolar 2007.

a) É muito fácil encontrar alunos/alunas negros/negras, mesmo quando estes são em número muito pequeno na escola;

b) Mesmo havendo progressão de série, a capacidade de leitura e escrita dos alunos/alunas negros/negras é menor;

Buscamos saber junto aos educadores qual seria a explicação para o desempenho inferior dos alunos/alunas negros/negras no sistema de educação vilhenense. Para isso, propomos a seguinte questão:

Quadro 1

De acordo com o relatório do SAEB 2003 as proficiências médias dos alunos brancos foram maiores que as dos negros em português e matemática em todas as séries. Na sua opinião, a explicação para desempenho inferior dos negros no sistema educacional está no fato de que:

- a) O aluno negro tem seu aprendizado prejudicado pelo preconceito inculcado na cabeça do professor;
- b) O conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos desestimula o aluno negro a estudar;
- c) O desempenho desfavorável dos alunos negros é o reflexo das condições socioeconômicas das suas famílias;
- d) O desempenho inferior dos negros em relação aos brancos é devido à condição histórica de exclusão socioeconômica dos negros e ao menor envolvimento das famílias negras nas atividades escolares.
- e) O baixo aproveitamento escolar dos alunos negros é porque eles têm muitas dificuldades com a Língua Portuguesa, pois possuem um vocabulário simples, além de não se esforçarem para aprender;

A maioria dos gestores e metade dos professores associa o baixo rendimento dos alunos/alunas negros/negras às condições socioeconômicas das suas famílias, como podemos verificar nas tabelas 4 e 5. Ressalta-se, entretanto, que os professores/professoras apresentam-se mais sensíveis aos mecanismos sociais de exclusão, pois dizem perceber a influência da condição histórica de exclusão socioeconômica da população e do Livro Didático no o desempenho inferior dos alunos/alunas negros/negras.

Tabela 4
Respostas dos informantes professores para a pergunta do quadro 1

	a)	b)	c)	d)	e)	Sem Resposta	Total
Respostas	-	-	8	1	-	1	10
%	-	-	80,0	10,0	-	10	

Tabela 5
Respostas dos informantes gestores para a pergunta do quadro 1

	a)	b)	c)	d)	e)	Total
Respostas	-	1	5	4	-	10
%	-	10,0	50,0	40,0	-	

As respostas dos educadores nos mostram dois princípios relevantes:

- a) A associação dos/das alunos/alunas negros/negras à pobreza;
- b) A convicção de que essa pobreza determina o não aprendizado.

Esses dois princípios eliminam, por completo, toda e qualquer responsabilidade da escola e dos professores no processo de exclusão, pois atribui às condições externas à escola ou a família do/da aluno/aluna as causas para que os negros e negras não aprendam.

A ausência de respostas às alternativas **a** e **b** do quadro 1 dos gestores bem como à alternativa **a** dos professores nos mostra que:

- a) Os docentes ainda pautam suas ações pedagógicas nas representações sociais que se têm sobre os alunos/alunas e seus universos culturais;
- b) Os educadores ainda não são capazes de perceber a força exercida pelos materiais didáticos e a postura do educador no processo de exclusão.

Ao responsabilizar os alunos/alunas negros/negra e suas respectivas famílias pelo fracasso escolar, toma-se por referência não o/a aluno/aluna ou a sua cultura, mas os estereótipos destes forjados na sociedade. É assim que interpretamos a ausência de respostas com as alternativas **a** e **b** do quadro 1, o que nos permite julgar que isso impede que os gestores tenham uma compreensão mais ampla do fracasso escolar e de sua relação com os determinantes políticos, raciais e culturais, que definem a sociedade brasileira e perpassam as práticas sociais, inclusive as práticas educativas, nas quais o Livro Didático e a postura do/da professor/professa assumem papéis fundamentais.

3.3.1.2. Segundo Eixo

A definição do pertencimento étnico/racial para o(a) aluno vilhense é sempre uma questão complexa. Os dados coletados mostram que, de uma forma ou de outra, já nos primeiros anos de vida, a criança, mesmo sem entender o porquê, descobre que quanto mais próximo está da pele branca maior será o seu prestígio e, quanto maior

for a sua proximidade com a pele escura, menor será a sua aceitação social. Demonstram também que as justificativas dadas pelo(a)s negro(a)s e os não-negros para a questão da ascendência não só são diferentes, mas, sobretudo, permeados de elementos ideológicos, absorvidos como verdades desde a infância, que são manifestos na linguagem. Para conhecer as justificativas dos alunos, para a auto-definição de pertencimento étnico-racial, perguntamos:

Quadro 2

- a) Você se considera negro(a) ? Por quê? (Anexo III)**
b) Como você se define: negro, indígena, pardo ou branco? Por quê? (Anexo IV)

Para os que se auto-definem como negros, ter a pele preta está quase sempre em relação aos aspectos da ascendência no sentido familiar, como podemos observar nas respostas a seguir:

- *“Sou negro porque meus pais são assim”;*
- *“Sou negro porque a minha família é assim”;*
- *“Sou negro porque eu nasci assim;*

Objetivando saber se as justificativas dadas pelos alunos/alunas negros/negras eram ou não uma rejeição da possível ligação de ascendência com o continente africano, propusemos a questão do quadro 3.

Quadro 3

1) Se você tivesse que ir morar na África você:

- a)** Não iria, pois lá é um lugar muito pobre e de muitas guerras;
b) Pensaria em ir, pois acredita que seria bom conhecer o lugar de onde vieram os negros escravizados;
c) Iria para África para conhecer as origens de boa parte da cultura brasileira;
d) Não aceitaria nem pensar na idéia porque não gostaria de morar num lugar de pessoas ruins.
e) Teria o maior prazer de ir conhecer o continente onde surgiu a humanidade;

A tabela 6 nos mostra que para os alunos, a simbologia sobre o continente africano não é negativa, pois todos responderam que aceitariam ir morar na África.

Tabela 6
Respostas dos informantes alunos para a pergunta do quadro 3

	a)	b)	c)	d)	e)	Total
Respostas	-	2	3	-	6	11
%	-	18,2	27,3	-	54,5	

Como podemos perceber, 54,5% dos alunos justificaram a resposta afirmativa pelo fato da África ser o lugar onde surgiu a humanidade. 27,3% apontam o desejo de conhecer o continente africano por uma das origens da Cultura Brasileira. E 18,2% dizem que pelos menos pensaria em ir porque gostariam de conhecer de onde vieram os negros escravizados.

Os dados, portanto, nos provam que as justificativas para a não referência em relação à ascendência Africana, como forma determinante para a cor da pele, não diz respeito à simbologia negativa sobre a África, mas tem relação com o apagamento das referências identitárias construída no Brasil, a partir da relação que se faz do negro com a escravidão. Relação esta que, de acordo com Nascimento (2001), permanece intacta no imaginário do brasileiro:

“No imaginário social brasileiro, a identidade de origem Africana é intimamente ligada às idéias de escravidão; trabalho braçal; inferioridade intelectual; atraso tecnológico; falta de desenvolvimento cultural, moral, étnico, até mesmo, a ausência de desenvolvimento lingüístico, já que as línguas Africanas são tidas como dialetos” (NASCIMENTO, 2001:119)

Para o(a)s que se auto-definem como branco(a)s, de forma diferente dos pretos, a questão da ancestralidade supera a ligação familiar e a questão de pigmentação da melanina. Os alunos/alunas fazem questão de mencionar a suposta ligação com o centro europeu para justificar a sua cor de pele e pertencimento étnico-racial, como manifesto nas respostas dadas às perguntas do quadro 2.

- “Sou branca porque sou descendente de alemão”.
- “Sou branca porque meus pais eram italianos”.
- “Sou branca porque meus avós eram franceses”.

Partindo do pressuposto de que “a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKTHIN, 1995:36) e que “os textos orais e escritos mostram de forma concreta o universo de seu autor, o que ele pensa, como pensa, como expressa esse pensamento, que diálogos travam com outros textos, de outros interlocutores” (MEC/PCNEM, 1999: 58), os dados coletados nos levam a concluir que essa estratégia de definição faz parte de uma de estrutura maior, um tipo de discurso coletivo, que transfere para os indivíduos os atributos sociais da branquitude. Deduzimos daí que, de forma contrária aos negros, a mencionada ligação com o continente de origem, no caso específico o continente europeu, pode significar uma forma lingüística de fazer-se menos contaminado pela raça definida culturalmente como inferior. Pertencer ao continente europeu dá ao indivíduo, ainda que isso não esteja totalmente claro, melhor status social.

Para os pardos, as respostas as perguntas do quadro 2 mostram que o aspecto da miscigenação racial passa a ser elemento justificador da cor e do pertencimento étnico-racial.

- *“Sou pardo(a) porque a minha raça é misturada.”*
- *“Sou morena porque meu pai era descendente de português”.*
- *“Eu não tenho cor certa, sou uma mistura. Minha cor é diferenciada”.*

A idéia de ser resultado de uma mistura, na nossa visão, funciona como uma estratégia de defesa, já que não podem ser incluído(a)s na classe branca porque a quantidade de melanina presente na pele não o(a)s permite e, declarar uma ligação com a cor preta significaria incluir-se num grupo que, por ele(a)s mesm(o)as, é visto como ruim, desprestigiado social e culturalmente.

Caracterizar a cor da pele para os que se declaram pardos, portanto, torna-se uma tarefa árdua e em muitos casos sofrível, não suficiente e oscilante. Primeiro, porque a questão etnia-raça foi totalmente esvaziada pelo mito do nacionalismo brasileiro. Segundo, porque todos aqueles que não reúnem todos os elementos brancos ou que não se enquadram, por causa de sua pele não ser preta, passam a ser classificados como pardos. Pudemos observar isso em respostas à perguntas abertas nas conversas informais sobre a definição da cor/raça onde se permitia atribuição espontânea da cor da pele. As respostas dos/das alunos/alunas são similares a qualquer situação corriqueira que se permita a alguém expressar a sua cor em uma pergunta aberta. Essa oscilação na

questão da cor da pele dos mestiços foi comprovada pela pesquisa realizada pelo IBGE em 1976, ano em que a cor *parda* passou a ser adotada oficialmente. Essa pesquisa mostrava que existiam, naquela época, 135 tipos de cores possíveis para os brasileiros, como vemos no quadro 4.

Quadro 4

Acastanhada, Agalegada, Alva, Alva-escura, Alvarenta, Alvarinta, Alva-rosada, Alvinha, Amarela, Amarelada, Amarela-queimada, Amarelosa, Amorenada, Avermelhada, Azul, Azul-marinho, Baiano, Bem-branca, Bem-clara, Bem-morena, Branca, Branca-avermelhada, Branca-melada, Branca-morena, Branca-pálida, Branca-queimada, Branca-sardenta, Branca-suja, Branquiça, Branquinha, Bronze, Bronzeada, Bugrezinha-escura, Burro-quando-foge, Cabocal, Cabo-verde, Café, Café-com-leite, Canela, Canelada, Cardão, Castanha, Castanha-clara, Castanha-escura, Chocolate, Clara, Clarinha, Cobre, Corada, Cor-de-café, Cor-de-canela, Cor-de-cuia, Cor-de-leite, Cor-de-ouro, Cor-de-rosa, Cor-firma, Crioula, Encerada, Enxofrada, Esbranquecimento, Escura, Escurinha, Fogoió, Galega, Galegada, Jambo, Laranja, Lilás, Loira, Loira-clara, Loura, Lourinha, Malaia, Marinheira, Marrom, Meio-amerela, Meio-branca, Meio-morena, Meio-preta, Melada, Mestiça, Miscigenação, Mista, Morena, Morena-bem-chegada, Morena-bronzeada, Morena-canelada, Morena-castanha, Morena-clara, Morena-cor-de-canela, Morena-jambo, Morenada, Morena-escura, Morena-fechada, Morenã, Morena-parda, Morena-roxa, Morena-ruiva, Morena-tigueira, Moreninha, Mulata, Mulatinha, – Negra, Negrota, Pálida, Paraíba, Parda, Parda-clara, Polaca, Pouco-clara, Pouco-morena, Preta Pretinha, Puxa-para-branca, Quase-negra, Queimada, Queimada-de-praia, Queimada-de-sol, Regular, Retinta, Rosa, Rosada, Rosa-queimada, Roxa, Ruiva, Russo, Sapecada, Sarará, Saraúba, Tostada, Trigo, Trigueira, Turva, Verde, Vermelha, (PNAD, 1976)

A vasta tipologia de classificação de cor de pele existente no Brasil, perceptível também nas escolas em Vilhena, é uma alternativa lingüística de não pertencer, ou melhor, de excluir-se do grupo da cor de pele que não é bem visto na sociedade. Os dados coletados nos permitem afirmar que essa auto-exclusão acontece por dois motivos:

a) O pertencimento, que tem por base a miscigenação, funciona bem quando entram em cena aspectos macros, sem a manifestação da cor da pele. É simples para qualquer aluno/aluna vilhenense colocar a camisa em dia de jogo da seleção e dizer-se brasileiro/brasileira. Todavia, esse conceito de nacionalidade não serve para lhe garantir a igualdade de tratamento e participação. A pele preta é sempre motivo de apelidos e distinção.

b) Por mais envolvido/da ideologicamente que o/a aluno/aluna esteja não há como ele/ela não perceber que o tratamento dado àqueles que têm a cor da pele preta é diferente e que, a sociedade na qual está inserido, apresenta, de um lado, um ideal a ser

atingido – a pele branca e tudo o que se liga a ela - e de outro - a que deve ser evitada – a pele preta.

Em relação à aquisição do conceito de avaliação negativa sobre a cor da pele preta, nossas observações e dados coletados nos mostram que:

a) A escola tem grande participação nesse processo como nos comprova o depoimento a seguir;

“Eu tenho dois filhos. Um branquinho de 7 anos e outro pretinho, de 5 anos. Depois que pretinho foi para a escola, começou a me perguntar, porque ele tinha nascido daquela cor. Quis saber o motivo, ele me disse que a cor dele era feia e os coleguinhas o chamam de preto. Ele agora quer entrar novamente na minha barriga para ser pintado de branco para ficar igual ao irmão dele.” (Depoimento, I.P. 2007)

b) Há uma relação entre o pertencimento étnico-racial e o imaginário lingüístico que norteia as atividades de ensino, pois quando se desqualifica uma pessoa por usar uma determinada forma lingüística, usada em desacordo com o ideal de língua socialmente construído, na verdade a desqualificação não é da língua, mas do indivíduo e de tudo o que ele representa socialmente. Ou seja, o preconceito lingüístico tem sua gênese numa aversão ao outro, não necessariamente pelo que ele é, mas pela simbologia negativa atribuída a ele ou ao seu grupo, sintetizada na forma lingüística (LABOV, 1972b). Desta forma, associados aos outros elementos socioculturais, o preconceito lingüístico integra o conjunto de elementos discriminatórios do racismo à brasileira, onde práticas cotidianas cumprem o papel de reinstaurar a subalternidade da população negra, nos mais diversos espaços, inclusive na própria sala de aula (ALKMIM, 2002). Nossa pesquisa nos prova que, através de uma linguagem sistematizada, supostamente embasada em uma concepção científica, a idéia da forma perfeita de língua, assim como da cultura ideal, é transferida para os alunos sem que eles sejam capazes de perceber. Naquilo que parece simples e correto está o esforço contínuo de manter como verdade o que nos diz Carboni & Maestri (2003):

“A elevação dos indivíduos das classes tidas como inferiores realiza-se plenamente apenas quando conhecem, praticam ou, no mínimo, reverenciam a norma culta, ao se esforçarem ao aplicá-la. Ou seja, falam com “branco” (CARBONI & MAESTRI, 2003: 43)

Ao desqualificar um aluno negro por causa dos seus “erros de português” está em ação uma ideologia que desvaloriza os elementos da cultura Afro-brasileira, tanto do ponto de vista intelectual, quanto cultural; e concebe a sociedade hierarquizada numa escala de valores do ponto de vista evolucionista, associando a língua(gem) à cultura de valores eurocêntricos, enraizados na consciência social coletiva, como verdades absolutas. Na nossa análise de dados, parece-nos que os professores, de maneira em geral, têm dificuldades para respeitar a diversidade cultural e lingüística de seus alunos, pois fundamentam suas práticas pedagógicas em dogmas raciais que operacionalizam o sistema de classificação social, via variedade lingüística. Há, nessa lógica, uma relação assimétrica de valores inversamente proporcionais: a linguagem dos negros atravessou os séculos, garantindo ao Português do Brasil uma identidade própria, mas ainda é vista de forma preconceituosa pela sociedade, pois esta língua(gem) ainda traduz uma classe social econômica e socialmente desprestigiada: os afrodescendentes. Assim sendo, podemos concluir que a sala de aula é um ambiente sociolingüístico marcado por uma relação de conflito atravessado por forças desiguais: de um lado a norma padrão, fictícia, mas prestigiada socialmente, e objeto de avaliação do desempenho individual e social dos alunos; do outro, a(s) variedade(s) própria(s) dos alunos, reais e legítimas, porém, estigmatizadas(s) e ignoradas pela escola (ALKMIM, 2002).

3.3.1.3. Terceiro Eixo

Para o desenvolvimento deste eixo, buscamos em Munanga (2003) importantes esclarecimentos:

“Podemos observar que o conceito de raça, tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etnosemântica.

De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, etc. Por isso

que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico. Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares” (MUNANGA, 2003: 7).

Raças, portanto, são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais, produzidas nas relações e estruturas de poder ao longo do processo histórico que não deixaram de existir pelo fato das ciências biológicas proclamarem a sua inexistência. Partindo desta teoria de Munanga (2003), buscamos caracterizar as formas de racismo, discriminação e preconceito presentes no ambiente escolar.

Com base nos dados coletados, por mais que, no Brasil, devido a uma política estatal de homogeneização cultural e lingüística, a palavra *raça* tenha sido excluída do vocábulo da maioria das pessoas, ela continua ocupando o imaginário popular do vilhenense, como categoria normativa e simbólica, pois encerra um conjunto de elementos lingüísticos, culturais e sociais, responsáveis pela concepção de identidade. A análise dos dados coletados indica que o preconceito racial é ingrediente básico na dinâmica das relações interpessoais no ambiente escolar, pois, o/a aluno/aluna negro/negra é vítima da discriminação em muitas situações na escola, de forma direta ou indireta.

3.3.1.3.1 A discriminação Direta

A discriminação direta acontece nas seguintes situações:

- a) Ofensas por causa do cabelo ou cor da pele;
- b) Preconceito de cor/raça;
- c) Exclusão de grupos de atividades escolares;

O maior instrumento de ofensa, de acordo com os dados, é produzido através de apelidos pejorativos. No quadro 5 apresentamos os apelidos ofensivos, com maior recorrência, de acordo com os depoimentos dos informantes negros.

Quadro 5

<i>urubu,</i>	<i>picolé de asfalto</i>	<i>cabelo de bombril,</i>
<i>anjo que caiu do céu,</i>	<i>bruxa,</i>	<i>nega safada,</i>
<i>preto safado,</i>	<i>cabelo de fuá,</i>	<i>carvão,</i>
<i>feijão preto,</i>	<i>vela preta,</i>	<i>filhote de cruz-credo</i>
<i>nega do Codó</i>	<i>seu preto</i>	<i>sua nega</i>

Além dos relatos das vítimas, comprovamos a existência da discriminação via apelidos ofensivos através das respostas dos alunos à pergunta do quadro 6.

Quadro 6

Você já presenciou alguém sendo apelidado de “urubu”, “macaco”, “picolé de asfalto”?
a) Sempre vejo alguns colegas colocando apelidos em outros colegas que são negros;
b) Nunca vi ninguém sendo chamado com esses apelidos;
c) Já vi (a) professor(a) apelidando um(a) coleguinh(a);
d) Sim, eu mesm(a) já fui apelidado na escola;
e) Eu mesmo já apelidei alguns colegas.

Tabela 7

Respostas dos informantes da categoria aluno para a pergunta do quadro 6

	a)	b)	c)	d)	e)	Total
Respostas	5	5	-	-	1	11
%	45,45	45,45	-	-	9,1	

A base para a construção ofensiva dos apelidos pejorativos está na associação que se faz entre a palavra e a depreciação social que se tem da cor da pele ou do cabelo do/da negro/negra, pois subjaz a discriminação via ofensa, não necessariamente, pelo padrão humano branco de referência, mas pelo estereótipo da cor de pele e de cabelo que na sociedade brasileira tem valor negativo e indesejado. Os apelidos do quadro 5 funcionam como verdadeiros xingamentos, porque orienta e ordena a classificação social. Nesse caso, faz uma desclassificação do outro, a partir da analogia estabelecida entre a cor da pele e a classe social ocupada no imaginário coletivo, que ainda associa à pele preta ao que ruim e desprezível. Daí *o ser negro*, de acordo com Nogueira (1998), corresponder a uma categoria incluída num código social,

que se expressa dentro de um campo semântico onde o significante, *cor preta* encerra vários significados.

“O signo negro remete não só a posições inferiores, mas também á características biológicas atribuídas aos brancos. Não se trata, está claro, de significados explicitamente assumidos, mas de sentimentos presentes, restos de um processo histórico-ideológico que persistem numa zona de associações possíveis e que podem, a qualquer momento emergir de forma explícita.” (NOGUEIRA, 1998:104)

Os dados coletados nos permitem afirmar que, do ponto de vista sociolingüístico, o apelido ofensivo é, no contexto, carregado de simbologias negativas a tal ponto da simples verbalização do signo ser capaz de produzir a ofensa. Esse tipo de discriminação, portanto, comprova o quanto permanece viva, no sistema educacional vilhenense, a classificação das pessoas a partir da cor da pele como o era no período escravagista.

De forma parecida, mas de manifestação diferente, a discriminação motivada pelo preconceito de cor/raça se realiza através da associação do/da aluno/aluna negra a um evento ou atitude reprovada socialmente. Nesses casos, uma atitude em sala de aula reprovada publicamente, mas sem a identificação do/da autor/autora, encontra no/no aluno/aluna negro/negra o seu responsável imediato. Esse tipo de discriminação, muitas vezes, conta com a colaboração dos/das professores/professoras, como nos foi relatado.

“Se some algo na sala de aula, a culpa é do negro. Se dizem um palavrão e não sabem quem foi, dizem que foi o negro. O negro é culpado por coisas que acontece na sala que ele não fez. E quando a gente fala que não fez, nem a professora acredita. (Depoimento F. O., 2007)”

A discriminação via exclusão dos grupos acontece especialmente em sala de aula nos momentos de atividades programadas para serem desenvolvidas de forma coletiva. O depoimento a seguir nos mostra que há sempre uma dificuldade muito grande para os discentes negros serem aceitos em grupos de estudos.

“Acho que sou discriminado na hora de formar grupo. Fico olhando para os lados para ver se alguém vai me chamar. Tudo

mundo logo arranja alguém com quem sentar, mas eu sempre preciso que a professora fale para alguém sentar comigo. Parece que os meus colegas não gostam de sentar junto de mim.” (Depoimento, C.S. 2007)

Mesmo naquelas situações em que o/a negro/negra levaria vantagem, por ser considerado/a o/a mais inteligente da turma, a relação entre os alunos é marcada pela discriminação. De acordo com Paixão (2008) o/a aluno/aluna negra/negro é rejeitado/a no grupo porque contraria a expectativa dos colegas sobre ele/ela. A esse respeito Paixão nos diz que:

“(...) um bom aluno negro será aquele que aprender que está fadado, assim como todos os que lhe são semelhantes, a exercer os papéis sociais menos valorizados, piores remunerados e de baixo prestígio social. A fuga desse princípio tornará dialeticamente um bom em mau aluno, pois esse não estará se preparando para exercer as atividades que a sociedade — racista — espera dele. E vice-versa, um ótimo aluno negro, torna-se um péssimo estudante para uma sociedade racista, pois desse modo ele acabará não somente deixando de se preparar para o exercício dos papéis sociais esperados, como também, mesmo que não o verbalize discursivamente, atuando como um fator de ruptura para o sistema, pelo mero ato de estar se tornando apto (por vias alternativas às usuais como o mundo dos esportes e da cultura popular) para se fazer presente em locais sociais tipicamente brancos.” (PAIXÃO, 2008:77)

Nossa pesquisa mostra que a discriminação direta provoca reações diversas nos/as alunas/alunos negros/negras, das quais as mais comuns são:

- a) O isolamento;
- b) A defesa da personalidade;
- c) Agressões físicas.

No caso do isolamento, o/a aluno/aluna permanece em sala de aula, mas evita contato com os colegas e tem pouca disposição para realizar as atividades propostas pelo professor/professora. O seu silêncio é tamanho que muitas vezes nem é notado/notada pelo/pela professor/professora.

Quando a reação é defesa da personalidade, o clima necessário ao desenvolvimento das atividades pedagógicas fica bastante comprometido, pois, nesse caso os/as alunos/alunos discriminados buscam chamar, para si, a atenção dos colegas e do/da professora/professora. Para isso andam pela sala, cantam, contam piadas,

atribuem apelidos e recusam-se a realizar as atividades. O pátio da escola costuma ser o lugar onde eles normalmente passam a maior parte do tempo em que deveriam estar estudando, pois a expulsão de sala de aula torna-se uma constante na solução do problema.

As agressões físicas acontecem em casos de apelidos pejorativos. O/a aluno/aluna agressor/a se utiliza de três formas para provocar a ofensa: sussurros, desenhos e textos. Diante da ofensa, o/a aluno/aluna negro/negra reage, batendo com as mãos e, em alguns casos, até com instrumentos cortantes, como a tesoura.

Tanto a defesa da personalidade, quanto as agressões físicas, resultam em intervenção dos/das professores/professoras. Essa intervenção acaba em punição do aluno/aluno negro/negro, sem que sejam investigadas as causas de tais atitudes, como nos comprova o quadro 7, a seguir, que traz o registro de parte de uma de nossas conversas informais com um aluno que havia sido encaminhado à orientação por estar, segundo a professora, batendo nos colegas.

Quadro 7

P. O que aconteceu para você estar aqui?
A. - Ah! Eu dei uma porrada num menino.
P. Eita!, por quê?
A. Ah! Ele sempre fica chingando a mãe da gente. Eu falei para ele parar... para... para, mas ele continuou. Aí eu fui lá bati nele.
P. Mas a sua professora disse que você vive batendo nos colegas...
A. Não, eu não bato sempre. Só bato quando eles chingam a minha a mãe ou ficam me chingando.
P. E a professora não vê?
A. Vê nada... bom eu acho que não... ela nunca manda eles parar...
P. E porque você então não conta para ela?
A. Pra que? Toda vez que eu abro a boca ela manda eu ficar calado. Cala a boca menino...
P. Então se afasta desses colegas.
A. Todo dia eu faço isso... só que eles manda bilhetinho, desenho e recado chingando a mãe da gente, com apelidos que eu não gosto..aí eu não agüento e vou lá e dou uma porrada nele.
P. E o que a sua professora faz?
A. Ah! Ela fica braba comigo, grita e me manda para orientação... vai lá eu não te agüento mais, menino. Ela fala. Parece que tem o diabo no coro... vai vaia sumi da frente...
P. Você tem raiva da professora?
A. Não. Eu gosto dela...
P. Então porque você briga com ela?
A. Ah! Porque ela grita comigo e não faz nada com os meninos. Só isso.

P = professor A = aluno

As três principais reações às discriminações diretas - o isolamento, a defesa de personalidade e as agressões físicas – funcionam de forma negativa para os/as alunos/alunos negros/negras, cujo resultado final é sempre a exclusão. Ou porque as

notas são sempre muito baixas e repetem de ano; ou porque acabam sendo suspensos e expulsos das escolas.

3.3.1.3.2 A discriminação indireta

Chamamos de discriminação indireta aquela que se estabelece através de normas, procedimentos e práticas aparentemente neutras, universais e para todos. Os dados coletados mostram que a discriminação indireta acontece de duas formas:

- a) Naturalização da representação de pessoas brancas como símbolo da humanidade;
- b) Via narrativas.

No que se refere à naturalização da representação de pessoas brancas como símbolo da humanidade, ela se configura nas escolas pesquisadas de duas maneiras:

- a) Silenciamento sobre a diversidade racial;
- b) Padrão branco de beleza para concursos e desfiles.

Nas imagens que ilustravam os murais e painéis das escolas visitadas só estavam representadas pessoas brancas, cujos cabelos eram loiros e lisos. Os murais referentes aos dias das mães e ao dia dos pais, por exemplo, das escolas observadas, silenciaram, por completo, quanto à existência do pai e da mãe não-brancos.

Os concursos de beleza realizados nas escolas têm sempre como padrão de beleza a pele clara e cabelos lisos. Uma beleza que foge ao padrão não é aceita como legítima e é eliminada, pelos próprios alunos ou pelos professores, antes mesmo de adentrar à passarela. A ausência de pessoas negras em cartazes/murais no ambiente escolar, ou a ausência de alunas negras em desfiles de beleza, são formas sutis de discriminação, como já havia sido apontado por diversas pesquisas anteriormente citadas.

A naturalização da representação de pessoas brancas como símbolo de humanidade é confirmada pelos alunos nos Livros Didáticos.

Quadro 8

Nos seus livros didáticos como são feitas as ilustrações ?

- a) Só têm pessoas de peles claras;
- b) Têm pessoas de vários tipos, mas não tem negros;
- c) Só aparecem negros e negras em todas ilustrações;
- d) A maioria é de pessoas brancas, mas também tem algumas pessoas negras;
- e) Só tem pessoas negras quando está se falando de guerras, fome e AIDS.

Tabela 8

Respostas dos informantes da categoria aluno para a pergunta do quadro 8

	a)	b)	c)	d)	e)	Total
Respostas	-	-	-	10	1	11
%	-	-	-	90,9	9,1	

A tabela 8, que traz as respostas dos alunos à pergunta do quadro 8, nos mostra que 100% dos alunos entrevistados dizem que as ilustrações presentes nos seus livros didáticos são feitas com pessoas brancas, sendo rara a presença de pessoas negras, sendo que a presença de pessoas negras, nas ilustrações, acontece quando se fala de guerras, fome e AIDS. Souza (2005) caracteriza esse tipo de estratégia - a naturalização da representação de pessoas brancas como símbolo de humanidade - como linguagens escolares subjacente:

“Definimos como linguagens escolares subjacentes aquelas formas de comunicação aparentemente ingênuas e isentas de ideologias, mas que estão, de fato, impregnadas de preconceitos. Assim, podemos destacar os cartazes, painéis, peças de teatro, músicas, desfile de beleza, brinquedos e brincadeiras; como também as atividades desenvolvidas nos diferentes momentos festivos, uma vez que geralmente colocam os(as) negros(as) em situação desfavorável.” (SOUZA, 2005:109)

As narrativas, curtas ou longas, que permeiam as conversas dos alunos são constituídas, principalmente, através de piadas e provérbios populares, cujas imagens simbólicas do negro e da negra estão sempre em situação de inferioridade, de menosprezo e de ridículo, como nos mostra o quadro 9.

Quadro 9

Pergunta: Em que situações o negro é vítima de preconceito na escola?

Respostas: Através de piadas e comentários de mau gosto como:

*“Um negro parado é suspeito; correndo, é culpado”.
“Preto quando não caga na entrada, caga na saída.”
“Gente, tenho que ir, amanhã é dia de branco”.
“Bem que minha mãe já dizia, preto e raça ruim”
“Só podia ser um preto para fazer uma besteira dessa”
“Eu sou gordo, posso emagrecer. E você que é preto?”
“Eu posso até ser magrela, mas não tenho cabelo de bombril”*

As narrativas do quadro 9 aparecem em momentos de descontração e são encaradas pelos professores como brincadeiras e inofensivas. Para Pepe & Santana (2005), o clima da brincadeira funciona como uma máscara para a manifestação do racismo, protegendo o/a agente racista.

“O racismo apresentado sob forma de brincadeiras oferece inúmeros mecanismos de defesa para o seu praticante. Um sujeito que através de brincadeiras discrimina pode recorrer a vários artificios para se livrar, pois as brincadeiras têm a possibilidade de serem interpretadas de diferentes modos. Por essa razão, a discriminação em nosso contexto pode ser declarada inteligente, visto que, não perde a capacidade de ferir e rebaixar, mas consegue se camuflar numa aparente e inocente brincadeira. Ora, as brincadeiras são ambivalentes e polissêmicas.” (PEPE & SANTANA, 2005: 6)

Nossa pesquisa também comprovou a existência de narrativas que fazem parte de estratégias didático-pedagógicas de professores, em sala de aula, especialmente quando se torna necessário o uso de símbolos para explicar assuntos de maior complexidade e abstração, como amor, perdão, ódio, céu e inferno. Nesses casos, a **cor preta** assume sempre a função negativa, associada ao mal e ao indesejado, como pode ser verificado no quadro 10, que apresenta a explicação de uma supervisora em sala de aula, sobre a páscoa. Para contar a história, ela usou um livro, sem palavras, ilustrados com cinco coelhos de cores diferentes: verde, amarelo, branco, vermelho e preto.

Quadro 10

Explicação realizada pela supervisora de uma das escolas observadas.

- S. Crianças prestem atenção, por favor. Vocês sabem o que se comemora domingo que vem?
A. (em coro) Sim! A Páscoa.
S. Então, prestem atenção porque eu vou explicar para vocês bem rapidinho o que é a Páscoa e porque ela é importante. Tá bom? (Abre o livro e começa explicar)
S. De que cor é este coelhinho aqui?
A. (em coro) Verde.
S. Bom, o coelhinho verde simboliza a nossa esperança de ir para o Céu.
(À medida que ela passava uma página designava os significados de cada cor)
S. E este aqui?
A. (em coro) Amarelo.
S. A cor amarela representa o céu para onde nós um dia iremos. E este aqui, de que cor ele é?
A. (em coro) Vermelho.
S. A cor vermelha representa o sangue de Jesus que nos purificou do pecado; (Passa mais uma folha) Ah! Esse é fácil. De que cor é este?
A. (em coro) Branco;

S. A cor branca simboliza o nosso coração puro e alvo, sem pensamentos ruins e sem maldade; E este último é de que cor ?
 S. Uuuu... A cor PRETA é a cor dos corações das pessoas que estão em pecado. Quando a gente é uma pessoa má então o nosso coração fica pretinho, pretinho. E quem tem o coração preto não pode ir para o céu. Vocês entenderam?
 A. (em coro) Sim...
 S. Então me respondam: para ir para o céu nós que ter o coração de que cor?
 A. (em coro) Branco; (Aos fundos, um aluno diz: eita pro, o (...) não vai nem chegar perto do céu, porque ele, é todo preto , imagina o coração dele.) Risos dos colegas e a supervisora sai.

S = Supervisora A= Aluno(s)

Em muitas outras situações do cotidiano escolar, essas cinco cores vão assumindo simbologias explicativas diferenciadas, mas com a cor preta sempre associada ao que é ruim, desprezível e indesejável. A associação da cor preta com aspectos negativos permeia a linguagem dos professores, não só nos momentos de falas espontâneas, mas também, como mostramos no quadro 10, nas estratégias de ensino.

3.3.1.3.3 A percepção da discriminação pelos alunos

Os dados coletados nos mostram que existe, por parte dos alunos, uma percepção da existência do racismo na sociedade brasileira.

Quadro 11

No Brasil, segundo dados do governo, a maioria das empregadas domésticas são negras. Na sua opinião, por que isso acontece?

- a) Pelo fato das mulheres negras não terem condições de trabalhar em outras ocupações por falta de estudo;
- b) Porque elas não se enquadram no padrão de beleza de outras profissões que exige cabelo liso e pele clara;
- c) Porque as patroas acreditam que as negras exerçam com maior competência a função de empregada;
- d) Devido ao preconceito existente no país;
- e) Porque meus pais dizem que as negras só são boas para sambar, dançar funk e para ser empregada doméstica.

Tabela 9

Respostas dos informantes da categoria aluno para a pergunta do quadro 10

	a)	b)	c)	d)	e)	Total
Respostas	-	1	1	7	2	11
%	-	9,1	9,1	63,6	18,2	

Como pode ser visto na tabela 9, diante da pergunta do quadro 11, 63,6% dos alunos entrevistados diz que isso acontece devido ao preconceito existente no país. A tabela 10, entretanto, nos mostra que a percepção dos alunos em relação ao preconceito presente na sociedade diminuiu, consideravelmente, em relação ao ambiente escolar. Para 54,5% dos alunos, os concursos de beleza realizados na escola são sempre vencidos pelas meninas de peles claras e cabelos lisos, por culpa das próprias meninas negras, que se julgam feias e não querem participar dos concursos. Somente 27,3 % dos informantes atribuem a responsabilidade à preferência dos jurados pelas meninas clarinhas e de cabelos lisos.

Quadro 12

Porque, na sua opinião, normalmente, quem ganha um concurso de beleza na escola é uma aluna de pele clara e cabelo liso?

- a) Porque as meninas negras estão fora do padrão de beleza porque possuem cabelo crespo;
- b) Por causa dos professores que nunca escolhem meninas negras para participarem dos concursos de beleza;
- c) É culpa das próprias meninas negras que se julgam feias e não querem participar dos concursos;
- d) Não sei dizer ao certo, pois nunca vejo concursos de beleza;
- e) É por causa dos jurados que sempre preferem as meninas clarinhas e de cabelos longos;

Tabela 10
Respostas dos informantes da categoria aluno para a pergunta do quadro 12

	a)	b)	c)	d)	e)	Total
Respostas	-	-	6	2	3	11
%	-	-	54,5	18,2	27,3	

Em relação à pergunta do quadro 13 que faz referência a cartazes presentes na escola, a maioria dos alunos entrevistados - 54,5% - afirma não fazer comparações entre a quantidade de pessoas pela cor que neles aparecem. Contudo, a tendência, segundo 18,2% dos alunos, é que, nos cartazes e murais apareçam, majoritariamente, pessoas brancas, sendo raras as pessoas negras.

Quadro 13

Em relação aos cartazes que são colocados na sua escola você observa que

- a) Eles têm sempre pessoas brancas e de cabelo liso;
- b) Eles trazem pessoas brancas e negras de maneira democrática;
- c) As ilustrações que aparecem negro(a)s são sempre os cartazes que tratam de futebol e música;
- d) Apesar da maioria das ilustrações serem de pessoas brancas, aparecem algumas pessoas negras;
- e) Não sei dizer, porque não faço comparações entre o número de pessoas brancas e negras que aparecem nos cartazes;

Tabela 11

Respostas dos informantes da categoria aluno para a pergunta do quadro 13

	a)	b)	c)	d)	e)	Total
Respostas	-	3	-	2	6	11
%	-	27,3	-	18,2	54,5	

3.3.1.4. Quarto Eixo

De modo geral os dados coletados nos permitem fazer as seguintes considerações em relação à percepção dos educadores sobre a discriminação:

a) Os educadores ainda não conseguem perceber a existência da discriminação indireta e nem como esta afeta, de maneira desproporcional, os negros.

b) A representatividade majoritariamente de pessoas brancas nos cartazes dispostos e salas e nos pátios, não é questionada pelos educadores.

A maioria dos professores entrevistados - 80% de acordo com a tabela 12 - diz ter presenciado algum tipo de discriminação no ambiente escolar. Essa discriminação declarada se caracteriza, segundo os professores, pela verbalização de nomes pejorativo em relação ao cabelo e cor da pele (40%) ou por agressões verbais (40%), cuja base a para construção semântica está na depreciação da cor de pele do/a negro/negra em ambos os casos.

Quadro 14

Na escola, já presenciou algum problema de discriminação pelo fato de uma pessoa ser negr(o)a?

- a) Já presenciei discriminação por causa da cor da pele ou do tipo de cabelo;
- b) Nunca presenciei situações de discriminação;
- c) Já presenciei algumas agressões verbais com apelidos pejorativos por causa do cabelo e da cor de pele;
- d) Não sei dizer, pois não presto atenção para estes assuntos;
- e) Nunca presenciei situações discriminatórias porque na minha escola todos são mestiços;

Tabela 12

Respostas dos informantes da categoria professor para a pergunta do quadro 14

	a)	b)	c)	d)	e)	Total
Respostas	4	1	4	1	-	10
%	40,0	10,0	40,0	10,0	-	

Por outro lado, os professores não se vêem como peças fundamentais no enfrentamento do racismo e desenvolvimento de novas reações sociais. De acordo com a tabela 13, para a maioria dos professores, a responsabilidade de combater o racismo, no âmbito escolar, deve ser de toda a sociedade. Ou seja, para estes professores, a questão do racismo na escola não deve ser um problema da escola, dos educadores, mas de entidades fora do ambiente escolar. Vemos, nessas respostas, uma atitude frente à questão do racismo, que transfere para a sociedade, entidade abstrata, do ponto de vista pedagógico, a responsabilidade de interferir na realidade escolar.

Tabela 13

Respostas dos informantes da categoria professor para a pergunta do quadro 15

	a)	b)	c)	d)	e)	Total
Respostas	-	-	1	-	9	10
%	-	-	10,0	-	90,0	

Quadro 15

Em sua opinião, de quem deve ser a responsabilidade de combater o racismo, o preconceito e a discriminação no âmbito escolar?

- a) Por ser um problema isolado na sociedade brasileira, deve ser combatido individualmente pelas famílias dos alunos negros, pois o racismo é um problema de quem sofre;
- b) É uma obrigação dos movimentos sociais, especialmente dos Movimentos Negros;
- c) Deve ser responsabilidade do Governo e das suas instituições governamentais;
- d) É uma tarefa dos educadores por estes serem os responsáveis pela formação intelectual da sociedade;
- e) A responsabilidade deve ser de toda a sociedade, pois o problema afeta a todos;

Na tabela 14 é possível observar que há, por parte dos gestores, pelo menos do ponto de vista do discurso, um maior esclarecimento quanto aos princípios que norteiam as políticas de educação anti-racista. Para 70,0 % dos gestores, o problema do combate ao racismo, na escola, deve ser incumbência dos educadores de modo geral, já que estes são responsáveis, em grande parte, pela formação intelectual da sociedade..

Tabela 14
Respostas dos informantes da categoria gestor para a pergunta do quadro 15

	a)	b)	c)	d)	e)	Total
Respostas	-	-	3	7	-	10
%	-	-	30,0	70,0	-	

Um fato a destacar, em relação ao posicionamento de professores frente ao racismo, é a crença ingênua de que o problema do racismo, do preconceito e da discriminação são coisas simples e fáceis de serem resolvidas. Nesses casos, os docentes, mesmo não sendo capazes de perceber a existência do racismo, julgam-se capacitados para o seu enfrentamento, como pode ser observado no quadro 16

Quadro 16

É a mesma coisa ser Negro(a) e ser Branco(a) na escola ? Por quê?

“Sim, os negros e os brancos são tratados da mesma forma devido à “discriminação” nas escolas ser mínima ou realmente não existir já que o corpo docente tem um esclarecimento sobre o assunto, podendo eliminar o problema facilmente com uma simples palavra” (Informante, J.P, 2007)”

Essa crença ingênua, no nosso entendimento, torna visível o mito da democracia racial, que ao mesmo tempo em que dissimula a existência do racismo, relativiza-o, pois toma o resultado como causa, não permitindo que a reflexão seja ampliada para discutir as estruturas e as relações sociais que, no Brasil, como já afirmamos, é mediada pela questão racial, tendo como principais elementos diferenciadores a cor da pele e o cabelo. Dessa maneira, não se permite que se abram espaços para discutir a postura do professor em sala de aula, o conteúdo preconceituoso dos materiais didáticos e a condição histórica de exclusão socioeconômica a que o negro foi submetido que interfere, diretamente, nas relações interpessoais dentro e fora da escola.

No que se refere às atitudes dos professores diante da discriminação, a tabela 15, que se refere as respostas à pergunta do quadro 17, nos mostra que a reação do professores se concentram em dois pontos:

- a) Realização de projetos de conscientização sobre o racismo;
- b) Verbalização da alcunha todos somos iguais.

Quadro 17

Que atitudes você toma como educador(a) quando vê um aluno(a) sendo chamado(a) de apelidos pejorativos, como urubu, macaco, amendoim, e nega do cabelo de bombril ?

- a) Não tomo atitudes, pois nunca sei o que fazer nessas situações;
- b) Interfiro mostrando para o aluno(a) agressor(a) que somos todos iguais;
- c) Aproveito a situação para trabalhar e desenvolver projetos de conscientização sobre o racismo e a discriminação;
- d) Não tomo nenhuma atitude, pois isso não passa de brincadeiras comuns entre os alunos;
- e) Levo o caso à direção da escola para que sejam tomadas as providências cabíveis;

Tabela 15

Respostas dos informantes da categoria professor para a pergunta do quadro 17

	a)	b)	c)	d)	e)	Total
Respostas	-	3	7	-	-	10
%	-	30,0	70,0	-	-	

A primeira resposta pareceu-nos bastante significativa, pois assinalava com a possibilidade de uma contradição entre o discurso e a prática, já que, como mostramos

anteriormente, os professores entrevistados não se consideravam agentes de enfrentamento do racismo. Aprofundando a nossa análise, detectamos que os chamados projetos de conscientização sobre o racismo e a discriminação, se resumiam em momentos isolados de atividades, cujo discurso base era a idéia de igualdade entre as pessoas. Ou seja, na verdade, a interferência era a favor do agressor e não em defesa do aluno/aluna negro/negra agredido/da. Atitude esta que segundo Cavalleiro (2001), acaba por agravar a situação, pois, o silêncio do professor(a), frente a uma ofensa, não interferindo na situação em favor do(a) discriminado(a), é pior do que a ofensa proferida.

“A ausência de atitude por parte de professores(as) sinaliza à criança discriminada que ela não pode contar com a cooperação de seu/suas educadores/as. Por outro lado, para a criança que discrimina, sinaliza que ela pode repetir ação visto que nada é feito, seu comportamento se quer é criticado. A convivência por parte dos profissionais da educação banaliza a discriminação racial.” (CAVALLEIRO, 2001: 146)

Nossa observação-participante na coleta de dados nos mostrou que quando o(a) professor(a) finge que não vê a discriminação, ou que não ouviu a ofensa através de apelidos pejorativos, faz a criança negra sentir-se derrotada, pois para ela, a atitude do(a) professor(a) é interpretada como desprezo e discriminação. O posicionamento do/da professor/professora, como elemento simbólico na sala de aula, vai interferir diretamente na auto-estima, tanto da criança negra, quanto da branca. A negra desenvolve sentimento de inferioridade, e a branca, sentimento de superioridade, com direito de continuar a sua prática preconceituosa.

3. 3. 2. A Cultura Africana e Afro-brasileira na escola: entre a obrigatoriedade e a prática docente.

A Lei 10.639/03, como já demonstramos no Capítulo 2, não surgiu por acaso: é resultado de anos de lutas e pressões do Movimento Social Negro por uma educação anti-racista. Ao se reportar sobre o tema, Santos (2005) demonstra, por meio das agendas de reivindicações do Movimento Negro, ao longo do século XX, que a reivindicação pela obrigatoriedade do ensino da História do continente africano em sua

diversidade, da Cultura Negra e dos negros na formação da sociedade brasileira, sempre perpassou as demandas apontadas pelo Movimento Negro no Estado brasileiro.

“Os movimentos sociais negros, bem como muitos intelectuais negros engajados na luta anti-racismo, levaram mais de meio século para conseguir a obrigatoriedade do estudo da história do continente africano e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional brasileira.” (SANTOS, 2005:34)

Nesse sentido, de acordo com o parecer do CNE (CP 3/2004), a responsabilidade de fazer cumprir a legislação deve ser compartilhada pelos sistemas de ensino, coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e professores.

3.3.2.1. A capacitação docente para atuar com a lei 10.639/03

O envolvimento das Secretarias de Educação na capacitação docente, para atuar no âmbito da Educação das Relações Étnico-Raciais, de acordo com os professores e gestores, se resumiu a informes sobre os materiais didático-pedagógicos, recebidos da SECAD/MEC, em reuniões pedagógicas.

Quadro 18

Em relação ao compromisso da equipe pedagógica com a aplicação da Lei 10.639/03 da(s) escola(s) que você lecionou nos últimos três anos é possível dizer que:

- a)** Nunca se preocupou com a obrigatoriedade da lei, pois, mesmo tendo recebido os materiais do MEC, não se organizaram para repassar para os professores;
- b)** Mesmo não tendo se empenhando em capacitar os professores para aplicar a Lei, a equipe pedagógica reuniu os professores para informar dos materiais didático-pedagógicos recebidos do MEC;
- c)** Sempre me incentivou a aplicar a Lei, mesmo não tendo me dado condições para isso; **d)** Envolveu-se completamente com Lei, promovendo estudos específicos com todos os professores;
- e)** Manteve-se alheia a discussão sobre a Lei, dificultando a aplicação de iniciativas individuais em favor da aplicação da lei;

Tabela 16
Respostas dos informantes da categoria professor para a pergunta do quadro 18

	a)	b)	c)	d)	e)	Sem Resposta	Total
Respostas	2	6	-	1	-	1	10
%	20,0	60,0	-	10,0	-	10	

No tocante ao compromisso das Secretarias de Educação nas esferas Municipal e Estadual, para a implementação da Lei 10.639/03, como verificamos na tabela 16, para 20% dos professores entrevistados, a equipe pedagógica, das escolas em que trabalharam, nunca se preocupou com a obrigatoriedade da Lei, pois, mesmo tendo recebido os materiais do MEC, não se organizou para repassar para os professores. Contudo, para a maioria dos professores, mesmo não tendo se empenhado em capacitar os professores, a equipe pedagógica reuniu os professores para informar sobre os materiais didático-pedagógicos recebidos do MEC. Verifica-se na tabela 17 que 60% dos gestores entrevistados compartilham da mesma opinião da maioria dos professores.

Tabela 17
Respostas dos informantes da categoria gestor à pergunta do quadro 18

	a)	b)	c)	d)	e)	Sem Resposta	Total
Respostas	-	6	2	-	-	2	10
%	-	60,0	20,0	-	-	20	

Como pode ser verificado nas tabelas 16 e 17, os educadores apresentaram resistência para dar uma resposta à pergunta do quadro 18. Mesmo não havendo condições de identificação dos informantes, percebemos que a resposta à pergunta avaliativa do compromisso da Secretarias de Educação era sempre acompanhada de explicações e justificativas. Em dois casos, os gestores simplesmente se recusaram a dar uma resposta. Não temos condições de decidir quais fatores estariam motivando este tipo de atitude. Todavia, julgando pelo conteúdo das explicações dadas pelos educadores, percebemos que a relação entre os gestores e respectivas Secretarias de Educação é marcada por uma política da cultura de medo. Em outros casos os gestores só aceitaram nos devolver os questionários depois que fizeram uma investigação sobre a nossa vida, de maneira que tivessem garantias de que suas respostas não se tornariam públicas. Pelo que observamos, o estado democrático vivenciado nas relações

educacionais em Vilhena, permanece preso ao modelo ditatorial em que as decisões são impostas e as atitudes dos educadores são controladas por um organismo externo. Tanto a imposição quanto o controle externo são prejudiciais à implantação de uma política educacional voltada para a implementação da Lei 10639/03, pois a imposição gera, nos educadores, mecanismos de defesas, indiferença e rejeição e o controle externo faz com que os professores façam do silêncio uma prática pedagógica. A cultura do medo talvez explique a dicotomia nas respostas em relação aos aspectos da formação continuada apresentadas pelos gestores à pergunta do quadro 19.

Quadro 19

<p>Ao realizar a formação continuada, a escola e/ou Secretaria;</p> <p>a) Sempre esteve atenta às questões étnico-racial, buscando desenvolver estudos sobre as diferentes manifestações culturais, com especial atenção para a cultura afro-brasileira e indígena;</p> <p>b) Nunca se preocupou com a questão da inclusão étnico-racial, optando por temas mais genéricos para evitar maiores problemas;</p> <p>c) Concentrou-se em temas de problemas de aprendizagem como a dislexia, indisciplina, déficit de atenção e hiperatividade;</p> <p>d) Traçou um plano de formação, trabalhando com as questões que foram surgindo durante o ano letivo para evitar a teorização desnecessária;</p> <p>e) Deixou a formação continuada por conta dos professores por acreditar que a liberdade profissional é um elemento motivador para a qualificação docente;</p>
--

Tabela 18
Respostas dos informantes da categoria gestor à pergunta do quadro 19

	a)	b)	c)	d)	e)	Total
Respostas	5	-	-	3	2	10
%	50,0	30,0	20,0	-	-	

Como está visível na tabela 18, a opinião dos gestores sobre a formação continuada apresenta-se polarizada: de um lado os que afirmam ter havido um total envolvimento com as questões étnico-racial; de outro, os que dizem não ter havido, durante a formação continuada, preocupação com a temática.

3.3.2.2. A obrigatoriedade na visão dos docentes

Quadro 20

<p>Você concorda que a escola deve incluir o estudo da História da África e Cultura afro-brasileira no currículo ?</p> <p>a) Sim, porque o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana pode contribuir para a afirmação da identidade do aluno negro na escola;</p> <p>b) Não, porque a inclusão da temática Afro-brasileira no currículo escolar é uma forma de privilégio;</p> <p>c) Não, porque o que precisamos saber sobre a Cultura Afro-brasileira já está nos livros didáticos;</p> <p>d) Sim, por que essa Lei tem como maior objetivo o resgate do legado histórico do povo negro nas áreas social, econômica e política da História do Brasil;</p> <p>e) Não, pois aplicar a Lei é um ato de racismo e a obrigatoriedade é uma forma de preconceito;</p>
--

Tabela 19

Respostas dos informantes da categoria professor a pergunta do quadro 20

	a)	b)	c)	d)	e)	Total
Respostas	2	-	-	8	-	10
%	20,0	-	-	80,0	-	

Para 20% dos professores, a aceitabilidade da lei é justificada porque é necessário que a escola inclua no currículo a temática, porque o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana pode contribuir para a afirmação da identidade do aluno negro, na escola. Entretanto, a obrigatoriedade prevista na Lei, para a maioria do professores, tem como maior objetivo o resgate do legado histórico do povo negro nas áreas social, econômica e política da História do Brasil.

Entre os gestores, apesar do índice de aprovação ser grande - 80% de acordo com a tabela 20- há uma menor aceitação da Lei. 20% dos entrevistados não concordam que escola deva incluir o estudo da História da África e da Cultura, porque, segundo eles, a aplicação da Lei é, em si, um ato de racismo e, a obrigatoriedade é uma forma de preconceito.

Tabela 20

Respostas dos informantes da categoria gestor à pergunta do quadro 20

	a)	b)	c)	d)	e)	Total
Respostas	3	-	-	5	2	10
%	30,0	-	-	50,0	20,0	

3.3.2.3. O conhecimento sobre a lei 10.639/03

Quadro 21

Em relação à Lei 10.639/03 você:

- a) Nunca ouviu falar da Lei;
- b) Já ouviu falar da Lei, mas não sabe ao certo do que se trata;
- c) Sabe da Lei parcialmente, mas não sabe como aplicá-la;
- d) Conhece a Lei, mas não a aplica por falta de material didático-pedagógico;
- e) Conhece e a aplica a Lei de acordo com as orientações do Conselho Nacional de Educação;

O conhecimento dos professores sobre a Lei 10.639/03, de acordo com os dados coletados, apresenta-se multifacetado. Apesar de todos os entrevistados garantirem terem sido informados sobre a Lei, somente 30% dos professores dizem conhecer e aplicar a Lei de acordo com as orientações do Conselho Nacional de Educação. Os outros 60%, apesar de conhecerem a Lei, não a aplicam porque sabem da Lei parcialmente, mas não sabem como aplicá-la (30%) ou conhecem a Lei, mas não a aplica por falta de material didático-pedagógico (30%). Uma melhor visualização nos é dada na tabela 22.

Tabela 22
Respostas dos informantes da categoria professor à pergunta do quadro 21

	a)	b)	c)	d)	e)	Total
Respostas	-	1	3	3	3	10
	-	10,0	30,0	30,0	30,0	

A tabela 23 nos informa sobre o conhecimento dos gestores em relação a lei 10639/03. É visível que há, por parte dos gestores, não só um maior conhecimento sobre a lei, mas sinais de maior aplicabilidade dela. Quando dizemos sinais de maior aplicabilidade, estamos nos referindo ao fato de que a lei 10.639/03, por fazer referência à inclusão de conteúdos sobre a temática Africana e Afro-brasileira no currículo, faz dos professores seus principais agentes, relegando aos gestores papéis secundários.

Tabela 23
Respostas dos informantes da categoria gestor à pergunta do quadro 21

	a)	b)	c)	d)	e)	Total
Respostas	-	1	1	1	7	10
%	-	10,0	10,0	10,0	70,0	

3.3.2.4. O conhecimento sobre as Diretrizes para as Relações Étnico-raciais.

Quadro 22

Como você define o seu conhecimento em relação às diretrizes curriculares para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

- a) Nulo: nunca tomei conhecimento sobre as diretrizes;
- b) Ruim: já ouvi falar, mas não tive acesso ao seu conteúdo;
- c) Regular: conheço o conteúdo das diretrizes, mas não sei como para aplicá-lo;
- d) Bom: estudei as diretrizes através de curso de curta duração, mas tenho dificuldade na aplicação;
- e) Ótimo: conheço o conteúdo das diretrizes e o aplico em minhas atividades docentes;

As tabelas 24 e 25 nos apresentam os dados do conhecimento dos educadores sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Como é perceptível, os dados mostram que a maioria dos educadores entrevistados - 40% dos professores e 50% dos gestores - diz ter estudado as diretrizes através de curso de curta duração, mas têm dificuldades na aplicação. Os que avaliam seu conhecimento sobre as diretrizes como ótimo, já que além de conhecer o conteúdo das diretrizes a utilizam nas atividades docentes, se resume a 10% dos gestores e 30% dos professores.

Tabela 24
Respostas dos informantes da categoria gestor à pergunta do quadro 22

	a)	b)	c)	d)	e)	Total
Respostas	-	2	2	5	1	10
%	-	20,0	20,0	50,0	10,0	

Tabela 25
Respostas dos informantes da categoria professor à pergunta do quadro 21

	a)	b)	c)	d)	e)	Total
Respostas	-	-	3	4	3	10
%	-	-	30,0	40,0	30,0	

É interessante observar que as respostas da tabela 24 contrastam com as respostas da tabela 23. Os 70% dos gestores que dizem aplicar a Lei 10.639/03 de acordo com as Diretrizes Curriculares, manifestam opinião contrária quando são questionados sobre o conhecimento que têm das Diretrizes. Observa-se, também, que

há, por parte dos professores, uma maior coerência entre as respostas dadas para as perguntas dos quadros 21 e 22.

3.3.2.5. As atividades para a valorização da Cultura Africana e Afro-brasileira

Quadro 23

Quais foram as atividades desenvolvidas pela Secretaria de Educação ou pela escola em favor da Cultura Africana e da Cultura Afro-brasileira nos últimos três anos?

- a) Nenhuma, que eu me lembro.
- b) Apenas no mês de novembro com atividades sobre a consciência negra que se comemora no dia 20;
- c) Por ocasião do dia 13 de maio em comemoração a Lei áurea que libertou os escravos;
- d) Cursos e Palestras sobre a temática da inclusão Étnico-Racial em conformidade com a Lei 10.639/03;
- e) Projetos de conscientização sobre o preconceito e discriminação racial;

O discurso dos gestores, de aplicabilidade da Lei, que aparece nas respostas da tabela 23, não é condizente com as atividades que deveriam ser desenvolvidas, pela escola em favor da Cultura Africana Afro-brasileira.

“É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas.” (CNE/CP 3/2004; 17)

Está visível, na tabela 26 que 20% dos gestores não conseguem se lembrar de nenhuma atividade advinda da Lei 10.639/03, e, 30% afirmam que, as atividades em relação à Lei 10.639/03 acontecem apenas no mês de novembro, por ocasião da Consciência Negra, que se comemora dia 20. Os demais, associam as atividades de valorização da Cultura Afro-brasileira à projetos de conscientização sobre o racismo e a discriminação.

Tabela 26
Respostas dos informantes da categoria gestor à pergunta do quadro 23

	a)	b)	c)	d)	e)	Total
Respostas	2	3	-	2	3	10
%	20,0	30,0	-	20,0	30,0	

A tabela 27 nos mostra que, a ausência de atividades em favor da valorização da Cultura Africana e Afro-brasileira, é ratificada pelos alunos.

Tabela 27
Respostas dos informantes da categoria aluno à pergunta do quadro 23

	a)	b)	c)	d)	e)	Total
Respostas	4	-	-	1	6	11
%	36,4	-	-	9,1	54,5	

Mais da metade dos alunos entrevistados aponta como atividades de valorização da cultura negra, projetos de conscientização sobre o preconceito e discriminação racial. Os demais não se lembram de nenhuma atividade desenvolvida na escola que objetivasse a valorização da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana.

Os dados anteriormente citados nos permitem dizer que não há, portanto, por parte dos professores e gestores das escolas, uma efetiva compreensão da Lei 10.639/03 e de seus princípios norteadores. Os dados das tabelas 26 e 27 tornam perceptíveis que existe uma confusão conceitual entre enfrentamento do preconceito e a discriminação racial e a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira. Conceitos estes que, mesmo estando entrelaçados, abrangem aspectos diferentes de aplicabilidade.

Por outro lado, ao aceitar que a aplicação da Lei é um ato de racismo – conforme resposta dos gestores, mostradas na tabela 19 – comprovamos que os princípios que norteiam as práticas pedagógicas, nas escolas em Vilhena, ainda permanecem inalterados. Ou seja, a aparente contradição – aplicar a Lei, sem concordar com ela - é atitude de reação, não à Lei em si, mas um tipo de comportamento regido por valores ambíguos do racismo que assola a sociedade brasileira. Já que posicionar-se contra a Lei publicamente seria inaceitável socialmente, a escola concorda em participar dos cursos e julga-se capacitada para uma educação anti-racista, mas trabalha com a Lei fundamentada em princípios contrários a própria Lei, imperceptíveis aos sujeitos. Isso nos leva a concluir que, o maior entrave para a aplicação da Lei 10639/03 está no preconceito ou na hierarquia racial e cultural que ainda impera nos espaços escolares e faz com as interpretações e atitudes do/da aluno/aluna negro/negra no seu modo de ser, pensar e agir ainda são vistos a partir de representações preconcebidas pela cultura eurocêntrica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei 10.639/03 é, na atualidade, a maior conquista na área de educação em favor da valorização da cultura Afro-brasileira. Porém, mudar visões, paradigmas e conceitos não são tarefas fáceis e gratuitas. E, no caso específico da comunidade negra em Vilhena, não bastam apenas as denúncias, críticas ou formação continuada, pois o que se manifesta na escola não é uma atitude isolada, particular e desligada das estruturas sociais.

Nossa pesquisa mostrou que:

a) O entendimento sobre a Lei 10.639/03 e respectivas diretrizes por parte da escola ainda não permitem aos professores e gestores a reflexão e o questionamento, os quais supõem que, o simples fato de realizar alguns projetos em épocas esporádicas, como o jogo da capoeira na escola, significa aplicação da legislação.

b) As iniciativas, em favor da implementação da Lei 10.639/03 que ocorrem nas escolas, partem de ações isoladas de um ou outro professor/professora, e são bastante raras. O envolvimento da escola só acontece quando o enfoque torna-se comemorativo, não permitindo qualquer processo de questionamento e reflexão, tanto por parte dos alunos, quanto dos educadores.

c) A visibilidade da discriminação anunciada pelos professores não significa que o problema do racismo seja tema para a política pedagógica da escola. Mesmo quando estão cientes da discriminação, esta não se torna tema para reflexão nem ocupa lugar nas reuniões pedagógicas. Essa postura de silêncio da escola colabora para que problema permaneça intocável e em franco desenvolvimento.

d) Há uma percepção equivocada sobre o racismo e o seu enfrentamento no recinto escolar, pois os educadores ainda preconizam lidar com as situações de discriminação, única e exclusivamente, quando estas são presenciadas.

e) Existe uma dificuldade por parte dos educadores em compreender e identificar os elementos estruturais ligados à dinâmica das relações raciais na escola. As ações de combate ao racismo, anunciadas pelos educadores, não incorporam uma política anti-racista, pois não questionam os mecanismos geradores da discriminação.

No tocante aos aspectos da formação continuada, nossa pesquisa mostrou que:

a) Não houve uma política educacional institucionalizada, por parte das Secretarias de Educação, em favor da capacitação docente para atuar com a Lei 10.639/03. Os cursos desenvolvidos, além de insuficientes, envolveram um número muito reduzido de profissionais. Isto é, os Sistemas de Ensino não traçaram um plano para dar condições materiais e intelectuais aos docentes, conforme determinado pela resolução nº 1 de 17 de junho de 2004:

“§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no ‘caput’ deste artigo”.(RESOLUÇÃO Nº 1 Art. 3º -CNE/2004)

b) Não existiu um efetivo diálogo entre os profissionais das Secretarias de Educação, professores e os especialistas em educação que atuam nos Movimentos Negros, os quais detêm experiência e acúmulo de saberes em torno dessa temática, imprescindíveis nesse processo.

c) O maior entrave para a aplicação da Lei 10.639/09 e respectivas Diretrizes está no preconceito institucionalizado, o qual mantém ativa a hierarquia racial e cultural que impera nos espaços escolares como parâmetro para as ações pedagógicas. Isso faz com que as atitudes do/da aluno/aluna negro/negra no seu modo de ser, pensar e agir, ainda sejam vistos e interpretados na escola a partir de representações preconcebidas pela cultura eurocêntrica.

Em resumo, a Educação para as Relações Étnico-raciais é um desafio complexo e controverso. Respeitar as diversidades e as diferenças de matriz Africana coloca a escola diante de exigências que passam, necessariamente, por questionamentos e mudanças de posturas individuais e coletivas, de reconstrução da lógica, do conceito de tempo e espaço, da relação com o ritmo e com a estrutura escolar. Por outro lado, o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira e Africana implica não somente uma reorientação curricular, com a inclusão de conteúdos nominados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, mas a re-elaboração do projeto político-pedagógico e da capacitação dos gestores e professor para uma Educação das Relações Étnico-raciais na escola. Pensar, portanto, num currículo para o Ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira e Africana, é pensar numa escola que leve em consideração as diferentes memórias sociais, onde os estudantes negros, entre outros, possam estar

representados, expressando a si próprios na busca da aprendizagem e do conhecimento. “Isso vai exigir dos educadores uma nova postura, uma nova aprendizagem, um novo conceito de educação” (SOUZA, 2005: 95). É urgente e necessária a construção de um novo saber pedagógico que desnaturalize as desigualdades sociais e contribua, significativamente, para vencer os preconceitos e superar as barreiras invisíveis que permeiam as práticas educacionais.

BIBLIOGRAFIA

AGUILERA, V. A. *A Geolingüística no Brasil: estágio atual*. In: **Estudos sociolingüísticos: as quatro vertentes do GT da ANPOLL**. Jânia M. Ramos. (Org.). Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006, v. 1, p. 158-176.

ALKMIM, Tânia. *Língua e discriminação*. In: **GTM – Jornal do Grupo de Tortura Nunca Mais**. Rio de Janeiro, Ano 17, n.º 43, dezembro de 2002.

ALKMIM, Tânia. *Sociolingüística. (parte I)* In: MUSSALIM F. & BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à Lingüística: domínios e fronteira**, V. 2-. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ALVAREZ, Marcos César. *A Criminologia no Brasil ou Como Tratar Desigualmente os Desiguais*. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, Vol. 45, nº 4, 2002, pp. 677 a 704.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. *África, Educação Brasileira e Geografia*. In **Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos)

BAGNO, Marcos. **Nada na Língua é por Acaso**. Presença Pedagógica. v.12 • n.71 • set./out. 2006

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. HUCITEC. 7ª ed. São Paulo: 1995.

BAPTISTA DA SILVA, P. V. (2005). **Relações Raciais em Livros didáticos de Língua Portuguesa**. Tese de Doutorado. PUC.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas*. **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 7, n. 2, 2007.

BARTOLOMÉ. Olga Cubells. **Els Parlars de la Ribera D’Ebre. Estudi Geolingüístic**. Tesi Doctoral. Universitat Rovira i Virgili Tarragona, 2005.

BERRUTO, Gaetano. **La sociolingüística**. México. Nueva Imagen, 1979.

BIZZOCCHI, Aldo. **O Fantástico Mundo da Linguagem**. Ciência Hoje. Vol. 28 . nº 164, p. 38 a 45

BORBA, Lilian do Rocio. **Língua e mestiçagem: uma leitura das reflexões lingüísticas de Gilberto Freyre**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP : [s.n.], 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós Chegemos na escola: e agora? Sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação –MEC- **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da história e da Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga (org) – [Brasília] Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BRASIL. – PCNEM- MEC - **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** - Ministério da Educação e Cultura. MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Banco de Dados Agregados. Sistema IBGE de Recuperação Automática –SIDRA**. (2007). Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 16 jul. 2008

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U de 10/01/2003.

BRASIL. *Leis Históricas*. Império. **Lei Nº 2040 de 28.09.1871. Lei do Ventre Livre**. <http://www.soleis.adv.br/leishistoricas.htm>

BRASIL. *Leis Históricas*. Império. **Lei Nº 3.270, de 28 de Setembro de 1885**. <http://www.soleis.adv.br/leishistoricas.htm>

BRASIL. Ministério da Educação. **Sinopse estatística da educação básica: 2007: censo escolar**. Brasília: MEC/INEP, 2007. Acesso em agosto de 2008. Disponível em <http://www.inep.gov.br/censo/basica/dataescolabrasil/>

BRASIL. PCN – **Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental – Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. PCN - **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRIGHT, W. *As dimensões da sociolinguística*. In: FONSECA, M. S.; NEVES, M. F. (Org.). **Sociolinguística**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

CALVET, Jean. **Sociolinguística – uma introdução crítica**. Parábola. SP. 2002

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. **Historia da lingüística**. 4.ed. Petropolis: Vozes, 1986.

CARBONI, Florence & MAESTRI, Mário. **A Linguagem escravizada: Língua, história, poder e luta de classes** – São Paulo: Expressão Popular, 2003.

CAVALHEIRO, Carlos Carvalho. *Guerra à vadiagem: negro foi feito pra trabalhar. 120 anos da Abolição de Escravidão no Brasil.* (Especial para a Revista Provocare). 17/02/2008. Disponível em <http://www.revistaprovocare.com.br>

CAVALLEIRO, Eliane (org.). Educação anti-racista: compromisso indispensável pra um mundo melhor. In: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola.** SP: Summus, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. *Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor.* In: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** Eliane Cavalleiro (org.).– São Paulo: Summus, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Violência, Racismo e Democracia.** 02/04/2007. Secretaria de Combate ao Racismo. Acesso em 30/08/2008. Disponível em: http://www.pt.org.br/portaltpt/index.php?option=com_content&task=view&id=5816&Itemid=239

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.** 2000.

CONDE, Mauro Lúcio Leitão. **Wittgenstein e a Gramática da Ciência.** *Unimontes Científica.* Montes Claros. V.6, n.1, jan./jun. 2004

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO/DF. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** MEC. 2004.

CORDEIRO, D. da R.: **Variação Lingüística: o que pensam e fazem os professores.** Universidade Federal de Pernambuco, Recife: Cortez, 2004. (27-52)

CRUZ, Eliana Marques Ribeiro. *Cor/ Raça no Senso de 2005. O que é ser branco, preto e pardo? .* Anped. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT21-2545--Int.pdf> . Acesso em 27/03/2008

DAVI, Frei. **Sete atos oficiais que decretaram a marginalização do povo negro no Brasil.** Disponível em: http://www.politicasdacor.net/boletim_ppcor/boletim_anteriores/boletim3/documentos/marginalizacao_povo_no_brasil.doc >Acesso em: 16 Abr. 2008.

DEVÍS, M^a Begoña Gómez. **La disponibilidad Léxica de los Estudiantes preuniversitarios valencianos: reflexión metodológica, análisis sociolingüístico y aplicaciones.** Tesi Doctoral. Universitat de Valencia. Servei de Publication. 2004.

DIAS, Lucimar Rosa. *Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003.* In: **História da Educação do Negro e outras histórias/Organização:** Jeruse Romão. Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

DOMINGUES, Petrônio José. **Negros de Almas Brancas? A Ideologia do Branqueamento no Interior da Comunidade Negra em São Paulo, 1915-1930*** In: Estudos Afro-Asiáticos, Ano 24, nº 3, 2002, pp. 563-599.

ESCANDELL, Josep Maria Baldaquí. **Els progames Educatius bilingües a la comarca L'alacati. Estudi Sociolinguistic.** Tesi de Doctorat. Universitat d'Alacant. 2000

FARACO, Carlos Alberto. *Estudos pré-saussurianos.* In.: MUSSALIN, F. e BENTES, Anna C. (orgs.) **Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos**, v. 3. São Paulo: Cortez, 2004, p. 27 a 52

FERNANDES, José Ricardo Oriá. *Ensino de História e diversidade cultural: Desafios e Possibilidades.* **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005

FIGUEIRA, Vera M. **O preconceito racial na escola.** In: Estudos Afro-Asiáticos. Rio de Janeiro.

FIGUEIREDO, Ariosvaldo. **O negro e a Violência do Branco: o negro em Sergipe.** Rio de Janeiro: J. Álvaro Editor. 1977

FLECHA, Ramón. **Racismo Moderno e Postmoderno en Europa: Enfoque Dialógico Y Pedagogías Antirracistas.** *Rarward Educational Rewiew.* 69:2. 1999

FONSECA, Maria Cristina de Assis Pinto. **Caracterização Linguística de Cartas Oficiais da Paraíba dos séculos XVIII e XIX.** Tese de doutorado. UFPE. Recife, 2003.

FRANÇA, Ângela. *A diversidade fonético fonológica e as normas da pronúncia padrão em 1937.* In: **As línguas do Brasil, tipos variedades regionais e variedades discursivas.** Lígia Maria Campos Imaguire (org.) UPS. São Paulo. 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro. RJ. Editora Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FROSI, V. M.; FAGGION, C. M.; DAL CORNO, G. O. M. A. **Linguagem da região de colonização italiana do nordeste do Rio Grande do Sul: prestígio e estigmatização.** *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL.* Vol. 5, n. 9, agosto de 2007. [www.revel.inf.br].

GERALDI, Wanderlei (org) **Aprender e ensinar com textos dos alunos.** São Paulo: Cortez, 1998

GERALDI, Wanderlei. **O texto na sala de aula.** Cascavel: Assoeste, 1985

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, Escrita e Poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1987

GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. In: **Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03** / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos)

GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação**. Revista Brasileira de Educação. s/ v, número 23 – 2003. Contra Capa/PPGAS, v. 3, nº 2., p. 103-150.

GOMES, Nilma Lino. *Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade*. In: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**/ Eliane Cavalleiro (org.) – São Paulo: Summos, 2001. p. 83 a 96

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou resignificação cultural?** (GT21). In: Reunião Anual da Anped. 25 – 2002. Caxambú. *Anais*. ANPED, Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/nilmalinogomest21.rtf>> Acesso em: 02 junho 2008.

GUIMARÃES, Antonio S. Alfredo. **Como trabalhar com “raça” em Sociologia**. In: Educação e Pesquisa. São Paulo, v.29 n.1, p.93-106, jan/jun. 2003.

GUIMARÃES, Eduardo. **Os Estudos Sobre Linguagens: Uma História das Idéias**. Rev. Linguagem: cultura e transformação. 2001. Disponível em

GUMPERZ, J. J. **Linguistic and Social Interaction in Two Communities**. In Gompers & Hymes (1967). <http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling14.htm> Acesso em 09 Mai 2008.

GUTIÉRREZ. Ana Araces. **Análisis Documentado de la Situación Lingüística de las comunidades Mudéjares y Moriscas de Anda Lúcia Oriental**. Universidad Autónoma de Madrid. Actas do I Simposio Internacional Sobre o Bilingüismo. 1999

ILARI & BASSO. **O Português da gente – a língua que estudamos, a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2006.

ILARI, Rodolfo. **A lingüística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

JÚNIOR, João Feres. **Aspectos Semânticos da Discriminação Racial no Brasil: Para além da teoria da modernidade**. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais – Vol. 21 Nº. 61. junho/2006.

LABOV, W. (1972). The social stratification of (r) in New York City. Sociolinguistic patterns, Philadelphia: University of Pennsylvania Press, pp. 43-69

LABOV, W. Estágios na Aquisição do Inglês Standard. In: FONSECA, M. S. V; NEVES, M.F. (Org.) **Sociolingüística**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

LABOV, W. **Language in the Inner City Studies in the Black English Vernacular**. Philadelphia University of Pennsylvania Press. 1972a.

LABOV, W. **The Social Stratification of English in New York City**. Washington D.C. Center Of Applied Linguistic. 1966a

LIMA, Abnael Machado, **Terras de Rondônia: Geografia Física e Humana**. 3ª Ed. Atualizada –Porto Velho-RO: OFF-7, 1997.

LOUX, Michael J. **Nominalismo. Crítica, Metafísica e Lógica Filosófica**, 2006. Disponível em http://criticanarede.com/met_nominalismo.html. Acesso em 01 mai 2008.

LUCCHESI, Dante. **As duas grandes vertentes da história sociolingüística do Brasil (1500-2000)**. *DELTA*, 2001, vol.17, no.1, p.97-130.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**, 1986.

LYONS J. **Introduction to Theoretical Linguistics**. Lodres. Cambridge University Press. 1968.

LYONS, J. **Linguagem e Lingüística: Uma Introdução**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

MARTINS, Roseli Figueiredo. **Identidade de Meninas Negras: O Mundo do Faz de Contas..** 2006. 144p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/Campus de Presidente Prudente. 2006.

MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. **Orientações Atuais da Lingüística Histórica Brasileira**. D.E.L.T.A., Vol. 15, N.º Especial, 1999 (147-166)

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. UERJ, 2001. Disponível em http://www.ines.gov.br/paginas/revista/A%20bordag%20_etnogr_para%20Monica.htm. Acesso em 12/08/2008

MAZULA, Brazão. **Educação, ideologia e cultura em Moçambique: 1975-1985**. Porto: Edições Afrontamento e Fundo B. Língua Port. 1995.

MEDEIROS, Sílvio. **Wittgenstein e os Jogos de Linguagem: um estudo introdutório**. 2006. Disponível em <http://recantodasletras.uol.com.br/artigos/116539>. Acessado em 28 abr 2008.

MENDONÇA, Marina Célia. **A luta pelo direito de dizer a língua: a Lingüística e o purismo lingüístico na passagem do século XX para o século XXI**. Tese de Doutorado. Campinas, SP : [s.n.], 2006.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do Negro brasileiro**. São Paulo, Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial**. EDUSP, São Paulo, 1996

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação - PENESB-RJ, 2003.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Identidade e dominação*. In: **O Sortilégio da Cor: identidade, raça e gênero no Brasil**. São Paulo: Summus, 2003, p.29-77.

NEGRÃO, Esmeralda V. **Preconceitos e Discriminações Raciais em Livros Didáticos e Infanto-Juvenis**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez., 1988 52-65

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. *A cultura como sistemas de significações*. In: **Significações Do Corpo Negro**. Tese (Doutorado Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998, p.34-

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática**. In: Estudos Afro-Asiáticos, Ano 25, nº 3, 2003, pp. 421-461

PAIXÃO, Marcelo. **A dialética do bom aluno: relações raciais e o sistema educacional brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008. 104 p.

PEPE, Cristiane Marcela & SANTANA, Moisés de Melo. **Cultura Escolar e Racismo: Como essa Relação marca as trajetórias de vida de estudantes negros em Alagoas**. In: V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro 2005.

PERINI, Mário. Para uma nova gramática do português. São Paulo: Ática, 1985

PERUCHI, Ingrid Bueno. **Representações de cultura em livros didáticos de francês língua estrangeira** - Campinas, SP: [s.n.], 2004.

PESSOA, Maria do Socorro. **Formação de professores e implicações para a aprendizagem da leitura e da escrita**. Revista de Educação Pública, Cuiabá/MT, v. 15, n. 27, p. 31-41, jan.-abr. 2006

PESSOA, Maria do Socorro. **Políticas da Diferença e Desigualdades Sociais: Discussões Inadiáveis na Formação de Professores para as Séries Iniciais dos Interiores Multiculturais do Brasil**. Revista da Universidade Moderna do Porto, v. 1, p. 15-48, 2007.

PESSOA, Maria do Socorro. SIMELP em <http://www.fflch.usp.br/eventos/simelp/slp15.html>

PESSOA, Maria do Socorro. **Sociolinguística, Educação, Formação de Professores e Ensino de Leitura e Escrita**. Revista. Pesquisa & Criação. Nº 5, 2006 - Porto Velho: PROPEX/EDUFRO, 2006. pgs 384 – 392

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: **Introdução à linguística**. José Luiz Fiorin (org.) 4 ed. – São Paulo: Contexto, 2005.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. **Discurso, Lingüística e História**. Tese de Doutorado. UFPR. 2006.

PINHEIRO, Petrilson Alan. **Construções sócio-discursivas de gênero na Internet: novas práticas sociais de letramento**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – *ReVEL*. Vol. 5, n. 9, agosto de 2007.

PINTO, Regina P. **O livro didático e a democratização da escola**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade de São Paulo/USP, 1981.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** Campinas: ALB/Mercado Aberto, 1997

QUEIROZ, Renato. **Não vi, não gostei. O fenômeno do preconceito**. São Paulo: Moderna, 1997.).

RANAURO, Hilma. **O legado de Jerônimo Soares Barbosa**. Revista Portuguesa de Humanidades, n.º 7, fascs. 1-2, Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia de Braga, Braga/Portugal, ano 2003. p.253-265. Disponível em http://www.filologia.org.br/hilmaranauro/olegadodejeronimo.html#_ftn1

RIBEIRO, Ana Paula Goulart. **Discurso e poder: a contribuição barthesiana para os estudos de linguagem**. Revista Brasileira de Ciências da Comunicação. São Paulo – Volume XXVII, nº 1, janeiro/junho de 2004.

ROBINS, R. H. **Pequena história da Lingüística**. Trad.: Luiz Martins Monteiro. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1983.

RODRIGUES, M.B: **Interculturalidade: por uma genealogia da discriminação**. Psicologia & Sociedade; 19 (3): 55-61, 2007

RODRIGUEZ, José Luis Fontenla. **A Visão Sociolingüística e Antropológica das Línguas em Luís Polanah Babilônia..** Revista Lusófona de Línguas, Culturas e Tradução. Nº 4. 2006.

ROSEMBERG, Fulvia et ali. **Debate - Livros didáticos: análises e propostas**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 63, p. 103-105, nov. 1987.

ROSEMBERG, Fúlvia, et ali (2003). **Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 125-146, jan./jun.

SANTANA, Joana Luiza Herera. **Estudio Sociolingüístico de los relativos en el español de Santa Cruz de Tenerife**. Tesis Doctoral. Universidad de la Laguna. 1994.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As Culturas Silenciadas no Currículo. In: **Alienígenas na sala de aula. Tomaz Tadeu da Silva (org.)**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995 – (Coleção Estudos Culturais em Educação).

SANTOS, Gislene Aparecida dos. Racismo Mascarado. In: **Mulher Negra Homem Branco – Um estudo do feminino negro**. Rio de Janeiro: Pallas 2004, p.27-39.

SANTOS, Isabel Aparecida. A responsabilidade da Escola na Eliminação do preconceito racial: Alguns Caminhos. In: **Racismo e Anti-racismo na Educação: Repensando nossa Escola**. Eliane Cavalleiro (org.) São Paulo: Smmus, 2001.

SANTOS, Jocélio Teles dos. *O mito ainda não está morto*. In: **A grande refazenda: África e Diáspora pós II CIAD = The great revival: África and Diáspora post .CIAD II** / Edição Fundação Cultural Palmares; organização Waldomiro Santos Júnior – 1.ed. – Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007.

SANTOS, Sales Augusto dos. *A Lei no 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro*. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03** / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos)

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. Trad de A. Chelini , José P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix; USP, 1969

SEGURA-RAMIREZ, Héctor Fernando. **Tiro no pé: Biopolítica, relações racializadas, academia e poder no Brasil -1823-1955 /1997-2006**. Epistemologia do conhecimento (em rap menor). Campinas, SP : [s. n.], 2006.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. **Formação Docente e Educação Inclusiva**. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 133, jan./abr. 2008

SEYFERTH, Giralda. O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre o racismo. In: **Racismo no Brasil** – São Paulo: Petrópolis; ABONG, 2002.

SGARBI, N. M. F. Q. **Variabilidade lingüística e gramática funcional: inter-relação possível ou necessária?**. Interletras nº 2, Dourados-MS, 2005.

SILVA JR., Hédio. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. – Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA JR., Juarez C. **Não queríamos ser racistas uma reação aos que insistem em dizer que não somos uma nação com problemas de cor**. Disponível em www.movimentoafro.amazonida.com acessado em 16 Abr 2008

SILVA, Ana Célia da (2005). **A Desconstrução da Discriminação no livro didático**. In: Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada. Kabengele Munanga, org.– [Brasília]:MEC.

SILVA, J. C. **Wittgenstein e a Figuração do Mundo**. Pedagogia & Comunicação. p. 3. Disponível em <http://educacao.uol.com.br/filosofia/filosofia-da-linguagem-3.jhtm>. Acesso em 28 abr. 2008

SILVA, Maria Aparecida (Cidinha) da. *Formação de Educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial*. In: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. Eliane Cavalleiro (org.).– São Paulo: Summus, 2001.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola - uma perspectiva social*. 17ª edição. São Paulo: Ed. Ática, 2002, 85 páginas.

SOUSA, Andréia Lisboa. *Personagens negros na literatura infanto-juvenil: rompendo estereótipos*. In: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola**. CAVALLEIRO, Eliane (org.) São Paulo: Summus, 2001

SOUZA, Francisca Maria do Nascimento. *Linguagens Escolares e Reprodução do Preconceito* In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03** / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos)

SOUZA, Maria Elena Viana. *Culturas, realidades e preconceito racial no cotidiano escolar* / Maria Elena. Viana Souza. -- Campinas, SP: [s.n.], 2003.

SOUZA, Maria Elena Viana. **Pluralismo Cultural e Multiculturalismo na Formação de Professores: Espaços para discussões Étnicas de Alteridade**. *Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.19, p.89 -100, set. 2005*

SOUZA, Neusa Santos. *A Construção da Emocionalidade*. In: **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983, p.19-77 (Coleção Tendências, vol. 4).

SRHIR. Adil Moustaqui. **Lenguas, Identidades y Discursos en Marruecos: La pugna por La legitimidad**. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcela. 2007.

TARALO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1985.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues & FONSECA, Dante Ribeiro. **História Regional (Rondônia)**, Porto Velho. Rondoniana. 1998

TORAL, André Amaral de. **A participação dos negros escravos na guerra do Paraguai**. *Estud. av.*, May/Aug. 1995, vol.9, no.24, p.287-296.

UCHOA, Carlos Eduardo Falcão. **Mattoso Câmara: um novo discurso sobre o estudo da linguagem no Brasil**. *DELTA*, 2004, vol.20, no.spe, p.1-8.

VALENZA, Giovanna Mazzaro. **O Embate Analogia X Anomalia no “De Língua Latina de Varrão**. *Revista X –Vol.1*, 2007

VANDRESEN, Paulino. *Introdução*. In: FONSECA, M. S.; NEVES, M. F. (Org.). **Sociolinguística**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

VANDRESEN. Paulino. **A Lingüística no Brasil.** In: Linguagem Cultura e Transformação. 2001. Disponível em <http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling15.htm>

VERKEL. Ana Ester. **El Español hablado en Chubut: aportes para la definición de un perfil sociolingüístico.** Tesis de Doctorado. Facultad Filosofía y Letras. Universidad de Valladolid. 2000.

VERTENTES. **Projeto Vertentes do Português Rural do Estado da Bahia.** Universidade Federal da Bahia (UFBA). Disponível em <http://www.vertentes.ufba.br>. Acesso em 13 abr 2008.

VISTA A MINHA PELE. Direção: Joel Zito Araújo. Coordenação: Hédio Silva Jr. CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho Desigualdades. Brasil, cor, 20min, 2003.

WEDDERBURN, Carlos Moore. *Novas Bases para o Ensino da História da África no Brasil.* In: **Educação anti-racista : In caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03** / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos)

ZIMBARG, Adriana. **A história da eugenia e os crimes do Preto Amaral - Movimentos eugenistas.** In: www.minharua.com .publicado em 26/01/2007. Acesso em 16/04/2008.

ANEXOS

Educador – Negro

Objetivos:

- Coletar as formas de justificativas para o pertencimento étnico-racial;
- Verificar de que maneira os/as educadores(as) negros(as) viam a si mesmos;
- Identificar as formas de preconceitos e discriminação presentes na escola.

- 1) Como você se define: negro(a), indígena, pardo(a) ou branco(a)? Por quê
- 2) Você gosta da sua cor? Por quê?
- 3) O que é ser negro(a) para você?
- 4) É a mesma coisa ser Negro(a) e ser Branco(a) na escola ? Por quê?
- 5) Como se manifesta o preconceito contra o negro(a) no dia a dia da escola?
- 6) Já teve algum problemas por ser negro na sua vida escolar?. Exemplifique?
- 7) O fato de ser negro(a) causa problemas no seu trabalho? (com relação a ser contratado, e com relação ao cotidiano, oportunidades de ascensão.)
- 8) Porque, na sua opinião, a maioria das pessoas que trabalham em lojas de departamento ou em supermercados são brancas e tem o cabelo liso?
- 9) Em que situações o negro é vítima de preconceito na escola ?
- 10) Porque na sua opinião existem tão poucos médicos e juízes negros?
- 11) Porque, na sua opinião, a escola resiste em discutir o racismo?

Educador –Branco

Objetivos:

- Coletar as formas de justificativas para o pertencimento étnico-racial;
- Verificar de que maneira os educadores(as) brancos(as) viam os negros;
- Identificar as formas de preconceitos e discriminação presentes na escola e as formas de enfrentamento adotadas pelo(a)s professores/professoras

- 1) Como você se define: branco, negro(a), indígena, pardo(a) ? Por quê?
- 2) Para você na escola é a mesma coisa ser Negro(a) e ser Branco(a) ? Por quê?
- 3) Você concorda que em função de uma pessoa ser negra, sofre discriminação? Exemplifique?
- 4) Na escola, já presenciou algum problema de discriminação pelo fato da pessoa ser negra. Comente.
- 5) Na sua opinião, uma pessoa negra pode ter problemas para arranjar trabalho? Por quê?
- 6) Porque, na sua opinião, a maioria das pessoas que trabalham em lojas de departamento ou em supermercados são brancas e tem o cabelo liso?
- 7) O que é ser negro(a) na sua opinião ?
- 8) Porque na sua opinião existem tão poucos médicos e juizes negros?
- 9) Em que situações o negro é vítima de preconceito na escola?
- 10) Você gosta da sua cor? Por quê?
- 11) Que atitudes você toma como educador quando vê um aluno sendo chamado de apelidos pejorativos, como urubu, nega do cabelo ruim etc.?

Anexo III

Aluno – Negro

Objetivos:

- Coletar as formas de justificativas para o pertencimento étnico-racial;
- Verificar de que maneira os alunos negros viam a si mesmos;
- Identificar as formas de preconceitos e discriminação presentes na escola e as formas de enfrentamento adotadas pelo(a)s professores/professoras

- 1) Você se considera negro(a) ? Por quê?
- 2) Para você na escola é a mesma coisa ser Negro e ser Branco? Por quê?
- 3) Pelo fato de ser negro, já sofreu alguma discriminação na escola? Exemplifique?
- 4) Porque na sua opinião existem tão poucos médicos e juízes negros?
- 5) Sendo negro(a) você considera que sua cultura, seu modo de ser, sua música, sua forma de cabelo é aceito e respeitado pela escola? Como? Comente.
- 6) Você gosta de ser negro? Por quê ?
- 7) Você se casaria com um(a) Negro(a)? Por quê?
- 8) Porque na sua opinião a maioria das empregadas domésticas são negras?
- 9) Você gosta da sua cor? Por quê?
- 10) Você acha que o negro e o branco recebem o mesmo tratamento na sua escola? Por quê?

Anexo IV

Aluno – Não-Negro

Objetivos:

- Coletar as formas de justificativas para o pertencimento étnico-racial;
- Verificar de que maneira os/as alunos/alunas brancos/brancas viam os negros;
- Identificar as formas de preconceitos e discriminação presentes na escola e as formas de enfrentamento adotadas pelo(a)s professores/professoras.

- 1) Como você se define: negro, indígena, pardo ou branco? Por quê?
- 2) Se você ao acordar, se descobrisse NEGRO(A), pele preta, cabelos encaracolados, o que você faria?
- 3) Você concorda que ser negro é motivo de discriminação na escola? Por quê?
- 4) Já presenciou alguma pessoa negra sendo discriminada? Comente.
- 5) Em que situações o negro é vítima de preconceito na escola?
- 6) Você se casaria com um(a) Negro(a)? Por quê?
- 7) Porque na sua opinião existem tão poucos médicos e juizes negros?
- 8) O que você sabe sobre os negros que vieram e vivem no Brasil?
- 9) Você gosta da sua cor? Por quê?
- 10) Você acha que o negro e o branco recebem o mesmo tratamento na escola? Por quê?

Anexo V

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Objetivos:

- Ampliar o nosso olhar teórico sobre a negritude, o preconceito e racismo;
- Conhecer as estratégias de enfrentamento das práticas de homogeneização cultural presentes no ambiente escolar, a partir da experiência daqueles que conviveram com o problema pessoalmente ou com seus filhos.

- 1) O que é ser negro(a) para você?
- 2) É a mesma coisa ser Negro(a) e ser Branco(a) nas escolas de Vilhena ? Por quê?
- 3) Como se manifesta o preconceito contra o negro(a) no dia a dia da escola?
- 4) Já teve algum problemas por ser negro na sua vida escolar?. Exemplifique?
- 5) Em que situações o negro é vítima de preconceito na escola?
- 6) A cultura afrobrasileira é respeitada e valorizada pela escola? Como?
- 7) O que a escola precisa fazer para mudar a realidade do negro na nossa sociedade ?
- 8) Porque, na sua opinião, a escola resiste em discutir o racismo?
- 9) Como você conseguiu superar as barreiras impostas pela escola?

Anexo VI

Gestor

Objetivos:

- Identificar o nível de conhecimentos dos gestores em relação à Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- Verificar quais foram as atividades desenvolvidas pelas escolas em favor da valorização da Cultura Africana e Afro-brasileira;
- Captar os reflexos dos pressupostos norteadores das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais;
- Conhecer e analisar as estratégias para enfrentamento das práticas de discriminação e racismo no recinto escolar;
- Verificar de que forma os gestores se relacionam com a obrigatoriedade de inclusão História da África e da Cultura Afro-brasileira no currículo escolar.

PARA CADA QUESTÃO MARQUE APENAS UMA ALTERNATIVA.

Em relação a cor da sua pele você se define como:

- | | |
|---------------|-------------|
| a) Branco(a) | b) Preto(a) |
| c) Moreno(a) | d) Pardo(a) |
| e) Amarelo(a) | f) Não sei |

1) Em relação à Lei 10.639/03 você:

- a) Nunca ouviu falar da Lei;
- b) Já ouviu falar da Lei, mas não sabe ao certo do que se trata;
- c) Sabe da Lei parcialmente, mas não sabe como aplicá-la;
- d) Conhece a Lei, mas não a aplica por falta de material didático-pedagógico;
- e) Conhece e a aplica a Lei de acordo com as orientações do Conselho Nacional de Educação;

2) Quais foram as atividades desenvolvidas pela Secretaria de Educação ou pela escola em favor da Cultura Africana e da Cultura Afro-brasileira nos últimos três anos?

- a) Nenhuma que eu me lembre.
- b) Apenas no mês de novembro com atividades sobre a consciência negra que se comemora no dia 20;
- c) Por ocasião do dia 13 de maio em comemoração a Lei áurea que libertou os escravos;
- d) Cursos e Palestras sobre a temática da inclusão Étnico-Racial em conformidade com a Lei 10.639/03;
- e) Projetos de conscientização sobre o preconceito e discriminação racial;

3) A maioria das universidades públicas brasileiras adotam o sistema de cotas para o ingresso de negros. Em relação às cotas raciais você:

- a) É contra, pois a reserva de vagas é uma forma privilégio para os negros em relação aos brancos;
- b) É a favor, porque a reserva de vagas é uma das formas de corrigir as injustiças cometidas pelo Estado à população negra durante a escravidão e pós-abolição;
- c) É contra porque as vagas devem ser para pessoas com melhor qualificação, melhor preparo, para quem for o melhor e não por causa da cor da pele;
- d) Não concorda com a reserva de vagas, pois o que deveria ser feito é melhorar a educação para melhor qualificar os negros para poder competir com os brancos;
- e) Não tem opinião formada, pois nunca se aprofundou no assunto e não entende como funciona o sistema de cotas;

4) Na sua opinião de quem deve ser a responsabilidade de combater o racismo, o preconceito e a discriminação no âmbito escolar?

- a) Por ser um problema isolado na sociedade brasileira, deve ser combatido individualmente pelas famílias dos alunos negros, pois o racismo é um problema de quem sofre;
- b) É uma obrigação dos movimentos sociais, especialmente dos Movimentos Negros;
- c) Deve ser responsabilidade do Governo e das suas instituições governamentais;
- d) É uma tarefa dos educadores por estes serem os responsáveis pela formação intelectual da sociedade;
- e) A escola e a sociedade não devem se preocupar com isso porque racismo pois racismo é uma desculpa para justificar a incompetência natural dos negros;

5) Você concorda que a escola deve incluir o estudo da História da África e Cultura Afro-brasileira no currículo ?

- a) Sim, porque o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana pode contribuir para a afirmação da identidade do aluno negro na escola;
- b) Não, porque a inclusão da temática Afro-brasileira no currículo escolar é uma forma de privilégio;
- c) Não, porque o que precisamos saber sobre a Cultura Afro-brasileira já está nos livros didáticos;
- d) Sim, por que essa Lei tem como maior objetivo o resgate do legado histórico do povo negro nas áreas social, econômica e política da História do Brasil;
- e) Não, pois aplicar a Lei é um ato de racismo e a obrigatoriedade é uma forma de preconceito;

6) Como você define o seu conhecimento em relação às diretrizes curriculares para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

- a) Nulo: nunca tomei conhecimento sobre as diretrizes;
- b) Ruim: já ouvi falar, mas não tive acesso ao seu conteúdo;
- c) Regular: conheço o conteúdo das diretrizes, mas não sei como para aplicá-lo;
- d) Bom: estudei as diretrizes através de curso de curta duração, mas tenho dificuldade na aplicação;

e) Ótimo: conheço o conteúdo das diretrizes e o aplico em minhas atividades docentes;

7) De acordo com o relatório do SAEB 2003 as proficiências médias dos alunos brancos foram maiores que as dos negros em português e matemática em todas as séries. Na sua opinião, a explicação para desempenho inferior dos negros no sistema educacional está no fato de que:

a) O aluno negro tem seu aprendizado prejudicado pelo preconceito incutido na cabeça do professor;

b) O conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos desestimula o aluno negro a estudar;

c) O desempenho desfavorável dos alunos negros é o reflexo das condições socioeconômicas das suas famílias;

d) O desempenho inferior dos negros em relação aos brancos é devido à condição histórica de exclusão socioeconômica dos negros e ao menor envolvimento das famílias negras nas atividades escolares.

e) O baixo aproveitamento escolar dos alunos negros é porque eles têm muitas dificuldades com a Língua Portuguesa, pois possuem um vocabulário simples, além de não se esforçarem para aprender;

8) A respeito do compromisso da Secretaria de Educação em relação da aplicação da Lei 10.639/03 nos últimos três anos é verdadeiro dizer que:

a) Nunca se preocupou com a obrigatoriedade da lei, pois, mesmo tendo recebido os materiais do MEC, não se organizou para repassar para os professores;

b) Mesmo não tendo se empenhado em capacitar os professores para aplicar a Lei, a equipe pedagógica reuniu os professores para informar dos materiais didático-pedagógicos recebidos do MEC;

c) Sempre incentivaram a aplicar a Lei, mesmo não tendo dado condições aos professores para isso;

d) Envolveu-se completamente com Lei, promovendo estudos específicos com todos os professores e gestores da rede de ensino;

e) Manteve-se alheia a discussão, dificultando a aplicação de iniciativas individuais em favor da aplicação da Lei.

9) Ao realizar a formação continuada, a escola e/ou Secretaria;

a) Sempre esteve atenta às questões étnico-racial, buscando desenvolver estudos sobre as diferentes manifestações culturais, com especial atenção para a cultura afro-brasileira e indígena;

b) Nunca se preocupou com a questão da inclusão étnico-racial, optando por temas mais genéricos para evitar maiores problemas;

c) Concentrou-se em temas de problemas de aprendizagem como a dislexia, indisciplina, déficit de atenção e hiperatividade;

d) Traçou um plano de formação, trabalhando com as questões que foram surgindo durante o ano letivo para evitar a teorização desnecessária;

e) Deixou a formação continuada por conta dos professores por acreditar que a liberdade profissional é um elemento motivador para a qualificação docente;

10) Que atitudes você acredita que um educador(a) tomar quando vê um aluno(a) sendo chamado(a) de apelidos pejorativos, como urubu, macaco, amendoim e nega do cabelo de bombril?

- a) Não saberia dizer que atitudes tomar, pois nunca sei o que fazer nessas situações;
- b) Interferir, mostrando para o aluno(a) agressor(a) que somos todos iguais;
- c) Aproveitar a situação para trabalhar e desenvolver projetos de conscientização sobre o racismo e a discriminação;
- d) Não deve tomar nenhuma atitude, pois isso não passa de brincadeiras comuns entre os alunos;
- e) Levar o caso à direção da escola para que sejam tomadas as providências cabíveis;

Anexo VII

Professor

Objetivos:

- Verificar a percepção dos professores em relação as práticas discriminatórias na escola e a analisar as estratégias pedagógicas para o enfrentamento;
- Identificar o nível de conhecimentos em relação à Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- Compreender de que forma os professores se relacionam com a obrigatoriedade de inclusão História da África e da Cultura Afro-brasileira no currículo escolar;
- Analisar o compromisso dos Sistemas de Ensino e das Equipes Pedagógicas em relação a aplicação da Lei 10.639/03.

PARA CADA QUESTÃO MARQUE APENAS UMA ALTERNATIVA.

Em relação à cor da sua pele você se define como:

- | | |
|---------------|-------------|
| a) Branco(a) | b) Preto(a) |
| c) Moreno(a) | d) Pardo(a) |
| e) Amarelo(a) | f) Não sei |

1) Para você, é a mesma coisa ser Negro(a) ou ser Branco(a) em Vilhena?

- a) Sim, pois todos são iguais perante a lei;
- b) Sim, porque em Vilhena não existe racismo;
- c) Não, porque é muito difícil ver uma pessoa negra como atendente de farmácia ou caixa de supermercado em Vilhena;
- d) Não, porque quem tem a pele branca tem sempre preferências para os postos de trabalhos mais bem pagos;
- e) Sim, porque a cor da pele não interfere no tratamento dado as pessoas;

2) Na escola, já presenciou algum problema de discriminação pelo fato de uma pessoa ser negr(o)a?

- a) Já presenciei discriminação por causa da cor da pele ou do tipo de cabelo;
- b) Nunca presenciei situações de discriminação;
- c) Já presenciei algumas agressões verbais com apelidos pejorativos por causa do cabelo e da cor de pele;
- d) Não sei dizer, pois não presto atenção para estes assuntos;
- e) Nunca presenciei situações discriminatórias porque na minha escola todos são mestiços;

3) Em relação à Lei 10.639/03 você:

- a) Nunca ouviu falar da Lei;
- b) Já ouviu falar da Lei, mas não sabe ao certo do que se trata;
- c) Sabe da Lei parcialmente, mas não sabe como aplicá-la;
- d) Conhece a Lei, mas não a aplica por falta de material didático-pedagógico;
- e) Conhece e a aplica a Lei de acordo com as orientações do Conselho Nacional de Educação;

4) Você concorda que a escola deve incluir o estudo da História da África e Cultura afro-brasileira no currículo ?

- a) Sim, porque o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana pode contribuir para a afirmação da identidade do aluno negro na escola;
- b) Não, porque a inclusão da temática Afro-brasileira no currículo escolar é uma forma de privilégio;
- c) Não, porque o que precisamos saber sobre a Cultura Afro-brasileira já está nos livros didáticos;
- d) Sim, por que essa Lei tem como maior objetivo o resgate do legado histórico do povo negro nas áreas social, econômica e política da História do Brasil;
- e) Não, pois aplicar a Lei é um ato de racismo e a obrigatoriedade é uma forma de preconceito;

5) Em relação ao seu conhecimento sobre a história da África e a cultura Afro-brasileira você:

- a) Conhece o suficiente para trabalhar com a temática porque participou de cursos específicos;
- b) Tem um nível de conhecimento insuficiente, pois nunca participou de cursos de formação para trabalhar com a temática;
- c) Tem pouco conhecimento, mas se julga capaz de trabalhar com a temática Afro-brasileira por ser uma pessoa que lê muito;
- d) Possui pouco conhecimento, mais tem se aplicado em ampliar o seu conhecimento sobre a Lei porque acredita ser importante para sua atividade docente;
- e) Não conhece e não deseja conhecer, pois acredita que essa prática irá gerar mais discriminação;

6) Como você define o seu conhecimento em relação às diretrizes curriculares para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

- a) Nulo: nunca tomei conhecimento sobre as diretrizes;
- b) Ruim: já ouvi falar, mas não tive acesso ao seu conteúdo;
- c) Regular: conheço o conteúdo das diretrizes, mas não sei como para aplicá-lo;
- d) Bom: estudei as diretrizes através de curso de curta duração, mas tenho dificuldade na aplicação;
- e) Ótimo: conheço o conteúdo das diretrizes e o aplico em minhas atividades docentes;

7) Que atitudes você toma como educador(a) quando vê um aluno(a) sendo chamado(a) de apelidos pejorativos, como urubu, macaco, amendoim, e nega do cabelo de bombril ?

- a) Não tomo atitudes, pois nunca sei o que fazer nessas situações;
- b) Interfiro mostrando para o aluno(a) agressor(a) que somos todos iguais;
- c) Aproveito a situação para trabalhar e desenvolver projetos de conscientização sobre o racismo e a discriminação;
- d) Não tomo nenhuma atitude, pois isso não passa de brincadeiras comuns entre os alunos;
- e) Levo o caso à direção da escola para que sejam tomadas as providências cabíveis;

8) Na sua opinião, de quem deve ser a responsabilidade de combater o racismo, o preconceito e a discriminação no âmbito escolar?

- a) Por ser um problema isolado na sociedade brasileira, deve ser combatido individualmente pelas famílias dos alunos negros, pois o racismo é um problema de quem sofre;
- b) É uma obrigação dos movimentos sociais, especialmente dos Movimentos Negros;
- c) Deve ser responsabilidade do Governo e das suas instituições governamentais;
- d) É uma tarefa dos educadores por estes serem os responsáveis pela formação intelectual da sociedade;
- e) A responsabilidade deve ser de toda a sociedade, pois o problema afeta a todos;

9) De acordo com o relatório do SAEB 2003 as proficiências médias dos alunos brancos foram maiores que as dos negros em português e matemática em todas as séries. Na sua opinião, a explicação para desempenho inferior dos negros no sistema educacional está no fato de que:

- a) O aluno negro tem seu aprendizado prejudicado pelo preconceito incutido na cabeça do professor;
- b) O conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos desestimula o aluno negro a estudar;
- c) O desempenho desfavorável dos alunos negros é o reflexo das condições socioeconômicas das suas famílias;
- d) O desempenho inferior dos negros em relação aos brancos é devido à condição histórica de exclusão socioeconômica dos negros e ao menor envolvimento das famílias negras nas atividades escolares.
- e) O baixo aproveitamento escolar dos alunos negros é porque eles têm muitas dificuldades com a Língua Portuguesa, pois possuem um vocabulário simples, além de não se esforçarem para aprender;

10) Em relação ao compromisso da equipe pedagógica com a aplicação da Lei 10.639/03 da(s) escola(s) que você lecionou nos últimos três anos é possível dizer que:

- a) Nunca se preocupou com a obrigatoriedade da lei, pois, mesmo tendo recebido os materiais do MEC, não se organizaram para repassar para os professores;
- b) Mesmo não tendo se empenhando em capacitar os professores para aplicar a Lei, a equipe pedagógica reuniu os professores para informar dos materiais didático-pedagógicos recebidos do MEC;
- c) Sempre me investiu a aplicar a Lei, mesmo não tendo me dado condições para isso;

- d)** Envolveu-se completamente com Lei, promovendo estudos específicos com todos os professores;
- e)** Manteve-se alheia a discussão sobre a Lei, dificultando a aplicação de iniciativas individuais em favor da aplicação da lei;

Anexo VIII

Aluno

Objetivos:

- Captar a avaliação dos alunos sobre o continente africano;
- Verificar a percepção dos alunos em relação às práticas discriminatórias no ambiente escolar;
- Analisar a percepção dos alunos em relação ao racismo na sociedade brasileira;
- Identificar e analisar as atividades desenvolvidas na escola em favor da Cultura Africana e Afro-brasileira, bem como de combate e enfrentamento do racismo, preconceito e discriminação;
- Verificar a percepção discente em relação às ilustrações presentes nos cartazes e nos livros didáticos;
- Obter informações sobre as atitudes dos professores quando vê ou ouve um aluno(a) sendo chamado(a) por apelidos pejorativos.

PARA CADA QUESTÃO MARQUE APENAS UMA ALTERNATIVA.

Em relação à cor da sua pele você se define como:

- | | |
|---------------|-------------|
| a) Branco(a) | b) Preto(a) |
| c) Moreno(a) | d) Pardo(a) |
| e) Amarelo(a) | f) Não sei |

1) Se você tivesse que ir morar na África você:

- a) Não iria, pois lá é um lugar muito pobre e de muitas guerras;
- b) Pensaria em ir, pois acredita que seria bom conhecer o lugar de onde vieram os negros escravizados;
- c) Iria para África para conhecer as origens de boa parte da cultura brasileira;
- d) Não aceitaria nem pensar na ideia porque não gostaria de morar num lugar de pessoas ruins;
- e) Teria o maior prazer de ir conhecer o continente onde surgiu a humanidade;

2) No Brasil, segundo dados do governo, a maioria das empregadas domésticas são negras. Na sua opinião, por que isso acontece?

- a) Pelo fato das mulheres negras não terem condições de trabalhar em outras ocupações por falta de estudo;
- b) Porque elas não se enquadram no padrão de beleza de outras profissões que exige cabelo liso e pele clara;
- c) Porque as patroas acreditam que as negras exerçam com maior competência a função de empregada;
- d) Devido ao preconceito existente no país;

e) Porque meus pais dizem que as negras só são boas para sambar, dançar funk e empregada doméstica;

3) Porque, na sua opinião, normalmente, quem ganha um concurso de beleza na escola é uma aluna de pele clara e cabelo liso?

a) Porque as meninas negras estão fora do padrão de beleza porque possuem cabelo crespo;

b) Por causa dos professores que nunca escolhem meninas negras para participarem dos concursos de beleza;

c) É culpa das próprias meninas negras que se julgam feias e não querem participar dos concursos;

d) Não sei dizer ao certo, pois nunca vejo concursos de beleza;

e) É por causa dos jurados que sempre preferem as meninas clarinhas e de cabelos longos;

4) Você votaria em algum político negro?

a) Sim, pois não é porque uma pessoa é negra que ele não pode ser honesta e competente;

b) Jamais, pois meus pais sempre me ensinaram a nunca confiar em uma pessoa de cor;

c) Talvez, se eu visse que era uma pessoa de caráter e não fosse preconceituosa;

d) Não votaria porque os negros são até bons de bola, mas não de política;

e) Sim porque a capacidade intelectual de uma pessoa não está na sua cor;

5) Você já presenciou alguém sendo apelidado de “urubu”, “macaco”, “picolé de asfalto”?

a) Sempre vejo alguns colegas colocando apelidos em outros colegas que são negros;

b) Nunca vi ninguém sendo chamado com esses apelidos;

c) Já vi (a) professor(a) apelidando um(a) coleguinh(a);

d) Sim, eu mesm(a) já fui apelidado na escola;

e) Eu mesmo já apelidei alguns colegas;

6) Você acha que o(a) aluno(a) negro(a) e o(a) aluno(a) branco(a) recebem o mesmo tratamento na escola?

a) Sim, porque não existe nenhuma lei que proíba os negros ou os brancos de entrar na escola;

b) Sim, porque todos os alunos são iguais;

c) Não, porque os alunos negros são sempre chamados por apelidos e não pelos nomes;

d) Não sei dizer por que nunca prestei atenção em relação a isso;

e) Não, porque a(o)s negro(a)s nunca são elogiado(a)s;

7) Em relação aos cartazes que são colocados na sua escola você observa que:

a) Eles têm sempre pessoas brancas e de cabelo liso;

b) Eles trazem pessoas brancas e negras de maneira democrática;

c) As ilustrações que aparecem negro(a)s são sempre os cartazes que tratam de futebol e música;

- d) Apesar da maioria das ilustrações serem de pessoas brancas, aparecem algumas pessoas negras;
- e) Não sei dizer, porque não faço comparações entre o número de pessoas brancas e negras que aparecem nos cartazes;

8) Quais foram as atividades desenvolvidas pela sua escola em favor da Cultura Africana e da Cultura Afro-brasileira nos últimos três anos?

- a) Nenhuma que eu me lembre.
- b) Apenas no mês de novembro com atividades sobre a consciência negra que se comemora no dia 20;
- c) Por ocasião do dia 13 de maio em comemoração a Lei áurea que libertou os escravos;
- d) Projetos de copeira e de apresentação de danças africanas;
- e) Projetos de conscientização sobre o preconceito e discriminação racial;

9) Nos seus livros didáticos como são feitas as ilustrações ?

- a) Só tem pessoas de peles claras;
- b) Tem pessoas de vários tipos, mas não tem negros;
- c) Só aparecem negros e negras em todas ilustrações;
- d) A maioria é de pessoas brancas, mas também tem algumas pessoas negras;
- e) Só tem pessoas negras quando está se falando de guerras, fome e AIDS.

10) Que atitudes seus professores tomam quando vê ou ouve um aluno(a) sendo chamado(a) por apelidos pejorativos, como urubu, macaco, amendoim, e nega do cabelo de bombril?

- a) Não tomam nenhuma atitude;
- b) Toma a atitude de mostrar para o aluno(a) agressor(a) que somos todos iguais;
- c) Aproveita a situação para trabalhar e desenvolver projetos contra o racismo e o preconceito;
- d) Não tomam providências, pois eles dizem que isso são brincadeiras comuns entre os alunos;
- e) Leva o caso à direção da escola para que sejam tomadas as providências cabíveis;

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)