

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC- SP

TÉLIA BUENO LOPES

LEI 10.639/03: UM POSSÍVEL CAMINHO PARA A
TRANSFORMAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS NO ESPAÇO
ESCOLAR

MESTRADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

SÃO PAULO
2010

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC- SP

TÉLIA BUENO LOPES

LEI 10.639/03: UM POSSÍVEL CAMINHO PARA A
TRANSFORMAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS NO ESPAÇO
ESCOLAR

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Ciências Sociais, sob a orientação da Prof^a Dra. Teresinha Bernardo.

SÃO PAULO
2010

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTOS

À Profª Dra. Teresinha Bernardo, minha orientadora, pelo respeito, apoio e por acreditar em minhas possibilidades;

À Profª Dra Vera Benedito, pelo carinho e pelo aprendizado;

À Márcia Danielli, que comigo passou as tensões de todo o processo, pela colaboração e dedicação,

À minha mãe, pela paciência, pelo cuidado e carinho;

Aos meus queridos filhos, Danillo e Marianna, que compreenderam minha ausência, me apoiaram e me dedicaram incondicionalmente seu amor;

Ao Profº Dr. Celso Prudente, por me apresentar um mundo de diferentes possibilidades;

Aos professores e alunos participantes desta pesquisa;

À Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo, pelo Programa Bolsa-Mestrado.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo comprovar positivamente os desdobramentos da Lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História da África e afro-brasileira nas escolas públicas e particulares. Além de averiguar possíveis mudanças de atitudes e comportamentos de alunos e professores a partir do aprendizado dos conteúdos propostos pela referida lei.

Este estudo tem como estratégia metodológica a pesquisa participativa e aponta três caminhos distintos com relação à aplicabilidade da Lei, que influenciam no resultado das análises. Em um caminho depara-se com a realização de um projeto sistemático e interdisciplinar que atende os conteúdos da lei; no outro, a ação isolada de alguns professores na apresentação desses conteúdos e, por último, a negação em se trabalhar os mesmos.

A pesquisa revela que, na escola EMEF “Gastão Moutinho” em que houve a realização do projeto, os alunos apresentaram posicionamento crítico ao responderem as questões da entrevista, e os professores demonstraram consciência das consequências dos conflitos raciais e das práticas racistas na escola.

Na EE “Eurico Figueiredo”, onde não foi desenvolvido nenhum projeto pontual, os alunos participantes da entrevista não conseguem perceber as diferenças de tratamento racial e as práticas racistas que ocorrem na escola ou, então, justificam determinadas ações com base no senso comum. Falta visão crítica aos alunos e também aos professores dessa unidade escolar com relação às questões étnicas e raciais.

Esta pesquisa aponta para a necessidade de formação continuada de professores para uma educação étnica e racial, pois o silêncio dos educadores contribui para a exclusão da criança negra da vida escolar e, conseqüentemente, social. Além da formação, cabe ao professor ter prática reflexiva e investigatória, que vise à transformação do ensino e das relações.

O caminho a se percorrer para uma educação democrática, equitativa e anti-racista que considere a igualdade na diferença, tornando possível a construção de uma sociedade mais justa.

Palavras-Chave: Atitude; Comportamento; Preconceito; Discriminação; Racismo; Relações raciais; Formação de professores.

ABSTRACT

The current paper has as objective to prove positively the unfolding of the Law nº 10.639/03 which establishes the obligation of the teaching of Africa and African-Brazilian History in public and private schools. Besides ascertaining possible changing of attitudes and behaviors of students and teachers based on the learning of the proposed content by the referred law.

This study has as methodological strategy the participating search and points out three distinct ways in relation to the applicability of the Law, which influences in the result of the analysis. In a way it faces the achievement of a systematic and interdisciplinary project which takes the contents of the law; in the other way the isolated action of some teachers on the presentation of these contents and, at last, the denial to work with them.

The search reveals that, in the school EMEF “Gastão Moutinho” in which there was the achievement of the project, the students showed critical position as they answered the questions of the survey, and the teachers showed consciousness of the consequences of racial conflicts and the racial practices in the school.

At EE “Eurico Figueiredo” where no punctual project has been developed, the students who joined the survey can not realize the differences of racial treatment and the racial practices which occur in the school or then, justify certain actions based on common sense. There is a lack of critical view on the students, as well as on the teachers of this school related to ethnical and racial issues.

This search points out to the necessity of ongoing formation of teachers to the ethnical and racial education, as the silence of educators contributes to the exclusion of the black child in school life and, consequently, social life. Besides the formation, it is supposed the teacher to have the reflexive and investigative practice, in order to bring it into the transformation of the teaching and the relations.

The path to walk to a democratic, equaled and anti-racist education which considers the equality on the differences, turning possible the building of a more just society.

Key-words: Attitude; Behavior; Prejudice; Discrimination; Racism; Racial Relations; Teachers Formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
CAPÍTULO 1: REVISÃO DA LITERATURA	20
1.1. A Lei 10.639/ 03 e o fortalecimento da identidade e da auto-estima da criança negra	20
1.2. Racismo, Preconceito, Discriminação e Democracia Racial	25
1.3. O negro na educação	32
CAPÍTULO 2: A IMPORTÂNCIA DA INTRODUÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA DA ÁFRICA E AFRO-BRASIELIRA NO CURRÍCULO ESCOLAR	36
2.1. Instrumento de controle social	36
2.2. Ideologia	37
2.3. Espaço político de resistência ou acomodação à ordem político-social vigente	38
2.4. Instrumento para a promoção de uma escola pluralista e democrática	40
CAPÍTULO 3- INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO	44
3.1. A Lei 10639 e seus desdobramentos a partir do olhar dos professores	44
3.2. A Lei 10639 e seus desdobramentos a partir do olhar dos alunos	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106

ANEXOS

Atividades desenvolvidas dos alunos

Introdução

No dia 9 de janeiro de 2003 foi sancionada, pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação Cristovam Buarque, a Lei 10.639/03. A referida Lei alterou a Lei 9.394, de 20 de novembro de 1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), incluindo dois novos artigos, o 26-A e o 79-B que estabeleceu a obrigatoriedade, no ensino fundamental e médio, nos estabelecimentos oficiais e particulares, do ensino da 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 na área social, econômica e política da história do Brasil.

Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira, desde então, estão sendo ministrados no âmbito em todo currículo escolar, em especial, nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira. A Lei 10.639/03 promoveu também a inclusão no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

A lei 10.639/03, que a princípio foi apresentada como projeto de Lei pelos deputados federais do PT, Ester Grossi (educadora do Rio Grande do Sul) e Ben-Hur Ferreira (oriundo do movimento negro do Mato Grosso do Sul), foi regulamentada por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana com o objetivo de orientar e dialogar com as questões acima. Entretanto, há muito tempo é anseio dos movimentos sociais a existência de um currículo escolar que valorizasse a diversidade como um todo.

O modelo de ensino escolhido pelas elites da sociedade brasileira, até então, visava um ensino unilateral, no qual os currículos davam apenas visibilidade ao povo europeu, desqualificando ou menosprezando os demais povos, principalmente o africano. Por meio dessas práticas educacionais, percebe-se que foram desenvolvidos na sociedade brasileira processos de “naturalização” do racismo.

A Lei 10639/03 surgiu com a necessidade de resgatar a dignidade da população negra bem como a valorização da sua história, cultura, da sua luta, resistência e sobrevivência historicamente excluída ou contada sob uma ótica eurocrêntrica. Contudo, espera-se que a aplicabilidade da Lei venha contribuir para superação do racismo e do preconceito sofridos pelos negros, como também por

todos os excluídos socialmente. Ou seja, que a discussão do seu conteúdo possa trazer reflexões sobre toda e qualquer prática discriminatória ocorrida no espaço escolar, como na sociedade em geral.

Além da valorização do negro, como agente histórico e do resgate da auto-estima do aluno negro ¹, espera-se, com a implementação da 10.639/03, educar brancos e negros para uma relação racial de respeito e consciência, trazendo a compreensão para o fato de que a diferença não seja sinônimo de desigualdade, devendo, portanto, haver a necessidade de se construir uma sociedade com maior equidade de direitos e oportunidades, sem distinções de raça, gênero, opção sexual etc.

Esta pesquisa tem por objetivo avaliar possíveis mudanças ou não de atitudes e de comportamentos dos alunos e professores a partir da implementação da Lei 10.639/03 nos espaços escolares. Concomitantemente, este estudo pretende avaliar o impacto da Lei no desenvolvimento do aluno e o seu grau de conscientização com relação ao aspecto étnico-racial.

a. Antecedentes do estudo

“E, sobretudo, meu corpo, assim como minha alma, evitem cruzar os braços em atitude estéril de espectador, pois a vida não é um espetáculo, pois um mar de dores não é um proscênio, pois um homem que grita não é um urso que dança (...)”.

Aimé Césaire

Enquanto profissional da educação há vinte anos, exercendo a função de coordenadora e professora, e atualmente como professora do ensino fundamental e médio, em escolas públicas (municipal e estadual) de São Paulo, pude observar que a relação entre crianças brancas e negras era conflituosa.

1- Nesta dissertação, utilizarei os termos negros e afro-brasileiros ao fazer referência aos alunos e professores quanto à classificação cor: Preto e Pardo.

Isso decorria do fato de que sempre que havia, entre os alunos, alguma discussão surgiam tratamentos desrespeitosos, ofensivos e xingamentos que, em sua maioria, se referiam ao aspecto racial.

Presenciei falas pejorativas com relação à epiderme, ao cheiro corporal e à ausência de inteligência, sobretudo em relação às crianças negras. Essa troca desrespeitosa ocorria também entre os professores negros e brancos, entre professores e alunos negros, e ainda entre alunos brancos e negros. Ambos os grupos injuriados psicologicamente quanto às suas percepções do outro, reproduziam sentimentos de superioridade (quase sempre do branco) e inferioridade (quase sempre do negro), delineando, assim, o conflito racial no espaço escolar.

Diante dessas questões, que há algum tempo me inquieta, decidi desenvolver este trabalho de pesquisa no Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), no qual serão analisadas as possibilidades e perspectivas de mudança no comportamento e na atitude dos alunos e, indiretamente, dos professores a partir da Lei 10.639/09.

b. Escopo do estudo

É importante destacar como ponto importante desta pesquisa a observação sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nos espaços escolares, e de que maneira elas contribuem ou não para uma educação anti-racista. Contudo, o foco principal será analisar mais profundamente de que maneira a humanidade dos alunos negros e brancos está sendo resgatada, e por extensão a dos professores com a implementação da Lei 10.639/09 nas escolas. E mais, de que maneira a Lei 10639/03 contribui para o fortalecimento das relações étnico-raciais, o respeito às diferenças e valorização das diversidades, sejam elas sexuais, raciais, religiosas, de gênero etc.

Essa análise de comportamento e atitude dar-se-á a partir de um confronto de idéias e de conhecimentos, como também de valores enraizados, já que penetrará no cotidiano de cada um. E, da mesma forma, que irá se deparar, inevitavelmente, com algumas barreiras, também poderá romper outras.

c. Abordagem metodológica e analítica

Este estudo está ancorado, sobretudo, nas estratégias metodológicas da pesquisa participativa, por acreditar que esta possibilita uma atividade integrada entre conhecer, pensar e agir, ou seja, teoria, pesquisa e prática, ou ainda, investigação, ação e transformação. Todas essas características se processando por meio do diálogo entre os atores e o pesquisador, que são sabedores da dinâmica da ação.

Para esta pesquisa foram utilizados, além da bibliografia geral e específica, métodos qualitativos e quantitativos, quando necessário.

Os métodos qualitativos incluíram:

- Materiais bibliográficos (bibliografia específica e geral);
- Entrevistas estruturadas com professores e alunos das escolas públicas, EMEF Comandante Gastão Moutinho e EE Eurico Figueiredo, ambas na zona norte de São Paulo;
- Projeto interdisciplinar desenvolvido pela EMEF Comandante Gastão Moutinho, Coordenadoria Jaçanã/Tremembé.

Os métodos quantitativos incluíram:

- Número de professores por escola;
- Número de alunos por escola;
- Classificação dos alunos e professores quanto ao gênero ²;
- Classificação dos alunos e professores quanto à cor ³.

1. Considerações sobre o Projeto Pedagógico “África: História e Cultura”

2- A classificação quanto ao gênero é dado quantitativo que não será considerado na análise das entrevistas.

3- Neste estudo será utilizada a classificação: Branco, Pardo, Preto e Amarelo, conforme dados do IBGE.

Depois do conhecimento que tivemos sobre a instituição da Lei 10.639/03, partimos para a sua inclusão dos seus conteúdos em nossas práticas pedagógicas.

As nossas ações foram alicerçadas em algumas bases teóricas, que depois de dialogadas foram colocadas em confronto com a realidade escolar, tentando, assim, descobrir como promover a *práxis*, entre a teoria e a prática.

O resultado foi o surgimento do projeto “África: História e Cultura”, que teve início em 2006. Esse projeto possui caráter contínuo, sistemático e interdisciplinar. Participaram do projeto, desde o princípio, diferentes disciplinas, tais como: Português, Geografia, Artes, Inglês, História e Sala de Leitura. No entanto, as propostas do projeto haviam sido transmitidas aos docentes de todas as disciplinas. É importante salientar que esse projeto pedagógico contou também com o apoio da Equipe Gestora (Direção, Assistente, Coordenadora e Supervisão) da escola.

Durante o seu processo de desenvolvimento, foram aplicadas diferentes atividades juntos aos alunos, tais como:

- Levantamento dos conhecimentos prévios com relação aos conceitos de racismo, preconceito e discriminação;
- Levantamento dos conhecimentos prévios a respeito do continente africano e dos afro-brasileiros de um modo geral;
- Pesquisa sobre personalidades negras;
- Pesquisa sobre alguns conceitos como: racismo, discriminação, preconceito e raça;
- Levantamento junto aos pais por meio de fotografias, que revelaram os grupos étnicos que compõem a família do aluno;
- Pesquisa sobre as culturas de matrizes africanas no Brasil;
- Leitura de lendas africanas que retratam a África e o Preconceito;
- Confecção de mapas para identificar os países africanos, os países africanos que falam oficialmente a Língua Portuguesa, os países africanos que participaram da Copa do Mundo e dos Jogos Olímpicos, e acidentes geográficos (rios, lagos, desertos etc);
- Oficina de Arte – pesquisa e confecção de máscaras africanas;

- Pesquisa sobre a moda africana;
- Leitura de textos e poemas – Livro: “O negro em versos - Antologia da poesia brasileira”, Ulisses Tavares, Luiz Carlos dos Santos e Maria Galas (orgs.);
- Sondagem por meio de questionário (APÊNDICE B);
- Influência das Línguas Africanas na Língua Portuguesa do Brasil;
- Leitura do Livro: “Do outro lado tem segredos”, Ana Maria Machado;
- Leitura do livro: “Ao sul da África”, Laurence Quentin e Catherine Reisser;
- Leitura do livro: “O que é racismo”, Joel Rufino;
- Produção de textos poéticos pelos alunos;
- Produção mural permanente com fotos de pessoas negras;
- Proposta de atividade: “Rap também educa” - Produção de Rap pelos alunos;
- Filmes e documentários: “Vista Minha Pele”, Joel Zito Araújo e Dandara Brasil (Brasil, 2004); “Cidade dos Homens”, Paulo Morelli (Brasil, 2007); “Hotel Ruanda”, Terry George (Itália, África do Sul, EUA, 2004); “Sarafina- O Som da Liberdade”, Darrell Roodt (África do Sul, 1993); “Nós Que Aqui Estamos Por Vós Esperamos”, Marcelo Masagão (Brasil, 1998); “Malcom X”, Spike Lee (EUA, 1992); “Panteras Negras”, Mario Van Peebles (EUA, 1995); “Kirikou e a feiticeira”, Michel Ocelot (França, 1998); “Amistad”, Steven Spielberg (EUA, 1998) etc;
- Visita ao Museu Afro-Brasil;
- Visita ao Zoológico de São Paulo;
- Catalogação dos animais africanos;
- Músicas africanas;
- Culinária Afro-Brasileira;

- Mostra Cultural - com palestras, apresentações de dança e música, e exposições das atividades realizadas no decorrer do ano.

É pertinente reforçar que o projeto descrito acima foi realizado apenas na EMEF Comandante Gastão Moutinho e que as comparações entre os dois universos escolares forneceram indícios de que há diferenças nas falas e nos comportamentos dos atores que vivenciaram o projeto pedagógico “África: História e Cultura”, e dos que não tiveram contato com o mesmo, como no caso da EE Eurico Figueiredo. Concomitantemente, essa comparação auxiliou na verificação dos resultados do projeto, e se, realmente, o mesmo tem tido resultados positivos.

2. Os atores da pesquisa

2.1. Alunos

Na EMEF “Gastão Moutinho” foi desenvolvido o projeto junto aos alunos do Ciclo II (5ª a 8ª Série), divididos nos períodos Matutinos e Vespertinos. O universo total de alunos que freqüentavam esse ciclo compreendia aproximadamente setecentos alunos, divididos em dez salas pela manhã (cinco 7ª séries e cinco 8ª séries) e em dez salas pela tarde (cinco 5ª séries e cinco 6ª séries). Todavia, nem todas as séries que estavam envolvidas com o projeto “África” participaram das entrevistas deste estudo, que ocorreram entre 2007 e 2008. Os alunos participantes das entrevistas freqüentavam o Ciclo II (8ª séries) do período matutino, contabilizando uma média de cento e cinqüenta alunos, dos quais vinte e quatro foram entrevistados, ou seja, 16%⁴.

Na escola estadual “Eurico Figueiredo”, entre o Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries) e Ensino Médio, havia, no período da entrevista, aproximadamente um total de mil e duzentos alunos, em três turnos de aulas: Matutino, Vespertino e Noturno.

4- Para a entrevista estruturada foi selecionado um número equiparado de alunos das escolas analisadas. A diferença na proporcionalidade se dá pelo fato de na escola “Gastão Moutinho” o universo de aluno, nas 8ª séries, ser maior.

No período da manhã, eram treze salas do Ensino Médio e uma Oitava Série, e, no período da tarde, quatorze do Fundamental II (quatro 5ª séries, cinco 6ª série, três 7ª séries e duas 8ª séries). Desse universo, foram selecionadas para estudo as classes de 8ª séries, do período vespertino, que totalizavam sessenta e cinco alunos, dos quais vinte e dois foram entrevistados, ou seja, 34%.

Para os alunos da escola “Gastão”, o trabalho de pesquisa ocorreu em duas etapas: primeiramente, foi dado um questionário, em Abril de 2005, como prévia para a realização do projeto “África”, que teve como objetivo mapear a aproximação dos alunos com a questão étnico-racial, bem como verificar o conhecimento dos mesmos sobre a cultura afro-brasileira. Esse questionário foi dado a todos os alunos, no entanto, só foram analisadas as respostas dos alunos das 5ª séries, por já se ter em mente acompanhá-los até as séries mais adiantadas (7ª e 8ª) e, então, realizar a entrevista, cujo foco principal foi observar se os estudos referentes aos conteúdos da Lei 10.639/03 trouxeram mudanças comportamentais nos alunos. Já para a os alunos da escola “Eurico” foi aplicada apenas a entrevista estruturada.

As questões utilizadas na entrevista foram iguais para os alunos de ambas as escolas e consistiam em um total de vinte e quatro. Cada entrevista teve duração de aproximadamente trinta minutos tanto para os alunos da “Gastão” como para os da “Eurico”.

2.2. Professores

Ao dar início a este estudo, percebi que não seria fácil realizá-lo, principalmente com relação aos professores, pois, desde a proposta do projeto, muitos se mostraram resistentes.

A participação dos professores foi precedida de conversas, nas quais expus os objetivos a serem alcançados com a pesquisa. Nesse caso, pode-se dizer que o primeiro passo foi seduzi-los. Entretanto, mesmo sendo professora atuante nas duas escolas analisadas, encontrei resistência e pouco envolvimento por parte dos colegas educadores.

No “Gastão Moutinho”, foram entrevistados seis professores, de um total de dezesseis, ou seja, 38%. Todos do mesmo turno e classes dos alunos participantes. Dentre eles: dois, de História; dois, de Português; um, de Arte; e um, da Sala de Leitura. Destes professores, cinco fizeram parte do projeto “África: História e

Cultura”. Apenas um dos entrevistados não estava envolvido com o projeto da escola, embora sua disciplina, Português, estivesse entre as disciplinas que em especial deveriam trabalhar os conteúdos da Lei 10.639/03. Cabe ressaltar que embora a referida Lei objetivasse as disciplinas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil, nada impedia que outras disciplinas desenvolvessem os conteúdos estabelecidos pela Lei.

No “Eurico Figueiredo”, foram entrevistados seis professores de um total de doze, ou seja, 50% do mesmo turno e salas dos alunos participantes. A seleção foi feita por disciplinas, compreendendo: História, Artes e Português. Sendo dois professores da primeira; um da segunda e três da terceira.

A entrevista direcionada aos professores de ambas as escolas possuía 26 questões, e cada entrevista durou aproximadamente quarenta e cinco minutos tanto para os professores da “Gastão” como para os da “Eurico”.

3. Coleta de dados

O instrumento utilizado para a captação dos dados foi o gravador; “os dados obtidos com a utilização do gravador são transcritos, lidos e assinados pelos informantes e transformados, assim, em documentos históricos” (BERNARDO, 1998, p.37). Salienta-se que, no início, os participantes da entrevista demonstraram receio diante do instrumento de gravação. Tanto alunos como professores sentiram-se incomodados, somente após algumas explicações sobre a necessidade do uso do gravador como recurso para auxiliar na coleta dos dados, que, aos poucos, descontraíram e aceitaram participar da entrevista.

Os dados quantitativos dos atores participantes foram tabelados de acordo com as caracterizações: Gênero, Cor e Escola. Sendo a caracterização dos alunos quanto à Cor dividida entre: a **Auto-Classificação dos alunos** e a **Classificação do aluno pelo pesquisador**.

Na Auto-Classificação, o entrevistado identificou-se dentro das categorias de cor estabelecidas pelo IBGE: Branco, Pardo, Preto e Amarelo. Assim, foi considerada a resposta de uma maneira subjetiva, pois ocorreram diante da percepção que cada aluno tem de si. Na classificação feita a partir da observação do pesquisador, levou-se em conta a pigmentação da pele e o fenótipo marcante.

Cabe ressaltar que este estudo tem como alicerce a análise qualitativa e, por isso, buscou dar enfoque a interpretação das respostas dos atores participantes (presente no Capítulo 3 desta dissertação). Os dados quantitativos serviram, principalmente, como mapeamento geral da população em estudo.

Veremos a seguir os quadros que apresentam as caracterizações dos atores participantes das entrevistas. Os quadros 1, 2, 3, 4, 5 e 6 trazem as caracterizações dos alunos e professores da escola “Gastão Moutinho”.

Os quadros abaixo se referem aos alunos.

Quadro 1 - Caracterização dos Alunos quanto ao Gênero

GÊNERO		TOTAL
FEMININO	MASCULINO	
14	10	24

Os quadros (2 e 3) apresentam a caracterização dos alunos quanto à Cor.

Quadro 2 - Auto-Classificação dos Alunos

AUTO-CLASSIFICAÇÃO DOS ALUNOS				
BRANCO	PARDO	PRETO	AMARELO	TOTAL
11	08	05	-	24

Quadro 3 - Classificação do pesquisador

CLASSIFICAÇÃO DO PESQUISADOR				
BRANCO	PARDO	PRETO	AMARELO	TOTAL
11	10	03	-	24

Os quadros abaixo se referem aos professores.

Quadro 4 - Classificação dos Professores quanto ao Gênero

GÊNERO		
FEMININO	MASCULINO	TOTAL
05	01	06

Quadro 5 – Auto-Classificação dos Professores quanto à Cor

BRANCO	PARDO	PRETO	AMARELO	TOTAL
02	02	02	-	06

Quadro 6- Classificação do professor quanto à cor pelo pesquisador

BRANCO	PARDO	PRETO	AMARELO	TOTAL
02	02	02	-	06

Os quadros 7, 8, 9, 10, 11 e 12 apresentam as caracterizações dos alunos e professores da escola “Eurico Figueiredo”.

Os quadros abaixo se referem aos alunos.

Quadro 7 - Caracterização dos Alunos quanto ao Gênero

GÊNERO		TOTAL
FEMININO	MASCULINO	
13	09	22

Os quadros (8 e 9) apresentam a caracterização dos alunos quanto à Cor.

Quadro 8 - Auto-Classificação dos Alunos

AUTO-CLASSIFICAÇÃO DOS ALUNOS				
BRANCO	PARDO	PRETO	AMARELO	TOTAL
09	09	04	-	22

Quadro 9- Classificação dos alunos pelo pesquisador

CLASSIFICAÇÃO DO PESQUISADOR				
BRANCO	PARDO	PRETO	AMARELO	TOTAL
06	12	04	-	22

Os quadros abaixo se referem aos professores.

Quadro 10 - Classificação dos Professores quanto ao Gênero

GÊNERO		
FEMININO	MASCULINO	TOTAL
05	01	06

Quadro 11– Auto-Classificação dos Professores quanto à Cor

BRANCO	PARDO	PRETO	AMARELO	TOTAL
02	02	02	-	06

Quadro 12 – Classificação do professor quanto à cor pelo pesquisador

BRANCO	PARDO	PRETO	AMARELO	TOTAL
02	01	02	01	06

Todos os pontos destacados na Introdução auxiliaram e orientaram a análise desta pesquisa. Assim como, ajudaram abrir caminhos para a interpretação das práticas, das atitudes e dos comportamentos dentro dos espaços escolares.

O corpo desta dissertação está dividido em três capítulos:

CAPÍTULO 1 - REVISÃO DA LITERATURA

Esse capítulo consiste no diálogo entre as bases teóricas em que a pesquisa está alicerçada.

CAPÍTULO 2 - A IMPORTÂNCIA DA INTRODUÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA DA ÁFRICA E AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Nesse capítulo discute-se o significado tradicional atribuído ao currículo e as perspectivas recentes diante da introdução dos conteúdos da Lei 10.639/03 nos currículos escolares.

CAPÍTULO 3 - INTERPRETAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO

Esse capítulo consiste na análise e interpretação dos dados e no esclarecimento das questões que envolvem o objetivo desta pesquisa.

CAPÍTULO 1 - REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, apresentamos teóricos das Áreas de Educação e Relações Raciais que esclarecem questões a respeito de comportamentos e atitudes racistas que ocorrem nas escolas, justificando assim a análise desta pesquisa que implicará em demonstrar a importância da implementação da Lei 10639/03 nos espaços escolares.

Este capítulo está subdividido em subtítulos que discutem de maneira breve os seguintes temas e conceitos: **1.1. A Lei 10.639/ 03 e o fortalecimento da identidade e da auto-estima da criança negra; 1.2. Racismo, Preconceito, Discriminação e Democracia Racial; e 1.3 O negro na educação.**

1.1. A Lei 10.639/ 03 e o fortalecimento da identidade e da auto-estima da criança negra

Inicialmente, cabe dizer que a idéia de se incorporar o conteúdo dessa Lei nas escolas é um anseio dos movimentos sociais negros de longa data. Segundo Jacques D'Adesky:

Nos anos de 1950 as reivindicações conclamando o respeito da igualdade de cidadania, bem como o reconhecimento adequado do valor da história da África e da imagem dos afro-brasileiros partiram do Teatro Experimental do Negro a partir dos anos de 1970, quando reclamavam, por exemplo, a depuração das imagens negativas dos negros dos manuais escolares, a inclusão da História da África e dos negros brasileiros no currículo escolar. (ADESKY, 2006, p.86)

Esses movimentos, de acordo com outro autor, Florestan Fernandes, “nasceram das necessidades sociais próprias da população negra, com o objetivo de integrá-los às oportunidades econômicas, políticas, educacionais e sociais conferidas aos brancos” (FERNANDES, 1972, p.38).

Os debates, nos dias de hoje, tão acirrados para a integração dos assuntos referentes à África e aos negros brasileiros no cotidiano escolar têm uma preocupação latente com as crianças negras, pois conforme afirma Elisa Larkin Nascimento:

Talvez a mais contundente dessas razões esteja nas conseqüências psicológicas da criança afro-brasileira de um processo pedagógico que não reflete sua face e da sua família, com sua história e culturas próprias, impedindo-a de se identificar com o processo educativo.

“Erroneamente seus antepassados são retratados apenas como “escravos” que nada contribuíram com o processo histórico e civilizatório “universal” do ser humano. (NASCIMENTO, 2008, p.223)

Em outro momento, a referida autora complementa o pensamento acima, fazendo observações com relação aos enfoques que são dados na literatura cooperando com a imagem negativa do negro vista pelas crianças negras e brancas. Assim, expõe:

Dá-se a impressão de que o africano nunca lutou pela própria liberdade, e freqüentemente reforça-se esse estereótipo com a alegação de que o negro aqui veio para suprir a necessidade de mão-de-obra provocada pela inadaptabilidade do índio ao regime escravista. (NASCIMENTO in CAVALLEIRO, 2001, p.119)

Observa-se que essas distorções vivenciadas dão margem para que se propaguem estereótipos com relação à criança negra e seus descendentes, impondo-lhes características negativas, podendo ser o fio condutor que dá origem ao estigma atribuído ao indivíduo negro e que dificulta a sua aceitação no cotidiano da vida social.

É importante destacar o trabalho de Goffman que sugere duas fases no processo de socialização de uma pessoa estigmatizada: a primeira se dá na família, quando ela assume para si as características que lhe são dadas pelos ditos “normais”, e também as crenças com relação a sua identidade e, por fim, a idéia de possuir um estigma. Na família uma criança estigmatizada já ao nascer, vai encontrar abrigo que vai protegê-la cuidadosamente de definições que a diminua. Contudo, a criança passa conhecer o estigma quando se distancia do seio familiar. A segunda fase, na escola, na qual a criança fica mais suscetível a ser levada a conhecer e aprender que é estigmatizada quando sofre xingamento devido ao seu pertencimento étnico. É o momento em que as crianças percebem que as diferenças possuem significados que implicam em suas relações. Para Irene Barbosa, essa situação é analisada da seguinte forma:

(...) é crítico, na medida em que é o centro de toda questão da identidade racial. É o momento em que a criança ou (jovem) toma consciência não de suas diferenças raciais, pois disso sempre estiveram cientes, mas do significado dessas diferenças e da importância que elas têm para as suas futuras relações sociais, uma vez que representam a fonte do preconceito que aparecerá nos momentos em que foram confrontados com os brancos e que agora, passam para o nível consciente. (BARBOSA, 1987, p.54 apud CAVALLEIRO, 2003, p.25)

Dentro dessa perspectiva é importante salientar a influência do meio social durante o desenvolvimento do indivíduo. Para Wallon “as influências afetivas que rodeiam o indivíduo desde o nascimento têm uma ação determinante sobre sua evolução mental, afirmando que o social amalga-se com o orgânico” (WALLON, 1995, p.136 apud SCHARPF, 2008, p.18).

Dessa forma, Luciana Scharpf demonstra que o desenvolvimento do indivíduo se dá por meio de uma dialética que se estabelece em um movimento de identificação/diferenciação com o meio. Esse meio, portanto, é parte constitutiva do indivíduo.

Em concordância com as afirmações acima, Der completa:

(...) Ao se confrontar com os diversos meios, particularmente a família e a escola, o adolescente adquire a consciência gradual do *seu eu* sobre o plano reflexivo, descobre suas qualidades e os seus defeitos, suas possibilidades e os seus limites. (DER 2001, p.124 apud SCHARPF, 2008, p.19)

Diante dessa interação do *meio* – *do eu* - e do *outro* vamos construindo nossa identidade. Lembrando Adesky (2006, p.17) “o conceito de identidade nos remete a idéia de quem somos e a que espécie pertencemos”, e com Silva (2005, p.37) “identidade (...) nos remete a noção de singularidade, de especificidade e à sensação de que possuímos uma existência própria formada por uma totalidade integrada”.

Ainda segundo Adesky (2006), existem várias facetas, nas quais o indivíduo pode representar a identidade, depende do papel que o mesmo vai representar. E define as identidades como o produto dos contextos histórico e cultural e que, conseqüentemente, são construídas socialmente em diálogos com os outros. Tanto nós como o outro participamos da construção da identidade, a partir da interlocução as identidades podem ser portadoras de valores positivos, negativos e neutras, portanto ao operarem segundo a distinção entre o nós e os outros elas abrem caminho para exclusão de todos os que são diferentes. Identidade nos sugere ser um processo inacabado. Quando as identidades possuem um valor negativo se tornam estereótipos que interferem na auto-estima, no auto-respeito no autoconhecimento.

Berger e Luckman afirmam que “o processo de construção da identidade da criança a partir da idéia da interiorização de atitudes e papéis referem-se à linguagem como instrumento básico para efetivação desse processo” (BERGER e

LUCKMAN, 1993 apud CAVALLEIRO, 2005, p.114). A partir dessa afirmação, Eliane Cavalleiro faz a seguinte reflexão:

Considerando que os instrumentos legitimadores ⁵ utilizados pela escola, pela família e outras instituições sociais importantes, como a mídia, tendem a desqualificar os atributos do seguimento étnico-racial negro, é que compreendemos que os alunos constituintes desse grupo desenvolvem, muitas vezes, uma auto-estima acentuadamente baixa, por não encontrarem nesse contexto referenciais negros socialmente valorizados. (CAVALLEIRO in MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE, 2005, p.114)

Adesky observa que a exclusão dos negros nos lugares públicos, na qual a realidade de imagens (bustos e estátuas) que representam negros são raridades, os papéis que lhe são atribuídos na TV são sempre subalternizados, como, por exemplo, de motorista, policial, bandido etc. Os atores protagonistas são brancos e as ausências de negros são justificadas pela falta de talento. O autor expõe:

(...) a nossa contra argumentação, (...) desmascara os argumentos mencionados colocando em evidência que o critério implícito de contratação de um ator negro é antes de tudo racial, critério que tem preponderância até mesmo sobre a competência, o talento ou a vocação. (...) a forma de agir na seleção de atores traduz um racismo que reflete não somente a estrutura de desigualdade racial da sociedade brasileira, mas reforça também a primazia dos grupos que supostamente pensa encarnar o conceito de beleza, o ideal estético, em detrimento dos grupos depreciados. (ADESKY, 2001, p.35 e 89)

Estas práticas contribuem para baixa auto-estima e referências hierarquizadas. A ausência de visibilidade positiva provoca nas crianças negras um complexo de inferioridade prejudicando o seu desempenho emocional e cognitivo refletindo como já mencionado na auto-estima.

A seguir discorreremos, de modo breve, o conceito de auto-estima. Segundo, Cavalleiro, a auto-estima pode ser compreendida como conceito valorativo que o indivíduo faz de si e do seu grupo, diante de uma perspectiva de comparação com os conceitos e valores atribuídos aos outros grupos que se relacionam:

5- Segundo Eliane Cavalleiro, esses instrumentos legitimadores são “estratégias materiais ou ideológica que as instituições sociais- mídia, escola, igreja, família etc - lançam mão para a concretização de seu processo educativo ou transmissão de ideologias”. (CAVALLEIRO, 2005, p.114)

Todavia, apesar de a auto-estima ser um valor atribuído pelo próprio indivíduo ao seu grupo ou a si mesmo, este não a constrói isoladamente, mas influenciado pelas representações sociais predominante no seu meio. Assim, a auto-estima se constrói a partir da apreensão feita pelo indivíduo de concepções sociais predominantes sobre si e o grupo que o representa. Seria o resultado da percepção que temos de nós mesmos, advinda da percepção que temos de como os outros nos vêem. (CAVALLEIRO, 1998, p.24 apud CAVALLEIRO in MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE, 2005, p.115)

A mesma autora chama atenção para uma reflexão com relação ao povo negro:

Sendo, pois, a auto-estima entendida como uma representação social, não consiste simplesmente em repetir ou reproduzir conceito e ideologias, mas sim numa constante reconstrução, reelaboração. Dentro dessa concepção acreditamos que indivíduo ou grupos oprimidos e discriminados, que tenham desenvolvido uma auto-estima negativa, venham a reconstruí-la com base em parâmetros mais positivos e favoráveis.

(...) esse sentimento de auto-apreciação, de auto-conceituação tem se apresentado de forma muito dúbia ou mesmo negativista devido principalmente a “precariedade de modelos satisfatórios e abundancia de estereótipos negativos sobre os negros. (CAVALLEIRO, 1998, p.25 apud CAVALLEIRO in MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE, 2005, p. 115 e 116)

Complementando o pensamento de Cavalleiro, além da precariedade de modelos, há também a falta de visibilidade.

Em virtude de expressões carregadas de sentidos negativos serem utilizadas com freqüência, valores são internalizados e naturalizadas ao longo do tempo. Goffman (In Cavalleiro, 2005) salienta que ao depreciar alguém, contribui-se com a valorização de outros considerados normais.

Como menciona outro autor, Fiorin (In Cavalleiro, 2005), expressões como “negro” e “puta” são carregados de valores negativos, hostis, preconceituosos, no entanto, os termos “branco”; “esposa” estão impregnados de valores positivos. Diante disso, Cavalleiro expõe que:

Assim é que visões distorcidas e socialmente construídas sobre determinados grupos ou seguimentos sociais, podem vir a ser apresentadas como verdadeiras, inatas, causando prejuízos consideráveis aos sujeitos vitimados pelo preconceito. (CAVALLEIRO in MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE, 2005, p. 117)

E continua afirmando que:

A auto-estima reflete, portanto, a consciência do sujeito sobre sua própria identidade. No caso de muitos negros e negras que se encontram em constante conflito com a auto-imagem, oscilando entre o ser real estigmatizado (negro) e o socialmente valorizado (branco), as representações sobre si e seu grupo étnico-racial tendem a ser inferiorizantes, o que se reflete em uma auto-estima também negativizada. (CAVALLEIRO in MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE, 2005, p.117)

Para contribuir com a observação da autora é pertinente fazer um complemento com o pensamento de Jurandir Freire Costa, que faz referência a “ideologia do corpo”, considerando ser tão perverso quanto à “ideologia da cor”, afirmando que quem não aceita a cor não aceita o corpo, o sujeito negro trava verdadeira batalha com o seu corpo que é desvalorizado devido aos atributos físicos negativizados. De acordo com esse autor:

Para que o sujeito construa enunciados sobre a identidade, de modo a criar uma estrutura psíquica harmoniosa, é necessário que o corpo seja predominantemente vivido e pensado como a fonte de vida e prazer. As inevitáveis situações de sofrimento que o corpo impõe ao sujeito tem que ser “esquecidas”, imputadas ao acesso ou a agentes externos ao corpo. Só assim, o sujeito pode continuar a amar e cuidar daquilo que é, por excelência, condição de sua sobrevivência. (COSTA, Jurandir Freire (prefácio) in SOUSA, 1983, p.06)

Por conta dessa idéias desvalorativas, o indivíduo vitimado pelo preconceito passa a receber tratamento diferenciado que o coloca em condições de sobrevivência e posição social inferior aos demais, caracterizando-se a discriminação. A discriminação é, pois, a efetivação do preconceito. Neste sentido, o preconceito racial se afirma através de práticas discriminatórias que subjugam os indivíduos negros como inferiores, reduzindo-lhes as condições de sobrevivência e de possibilidades de competir em pé de igualdade com os grupos privilegiados.

1.2. Racismo, Preconceito, Discriminação e Democracia Racial.

A partir das bases teóricas fiz uma breve exposição de conceitos chaves, por entender que são elementos que influenciam nas práticas individuais, coletivas e institucionais, porém, sem aprofundamento já que necessitaria de tempo e estudos mais específicos. São eles: racismo, preconceito, discriminação e democracia racial.

Tomando como base os conceitos de Guimarães (2005), entende-se que o racismo é uma ação de desrespeito a um grupo que consideramos ser diferente independente de ter um elemento único, a cor da pele. No caso do Brasil, a cor da pele é um elemento considerado na distinção social, política e econômica de um indivíduo. Como observa Guimarães (2005, p. 77): “Em vez de continuarmos a pensar que a relação entre ‘cor’ e pobreza é de coincidência, passamos a investigar o papel constituinte da ‘cor’ sobre a pobreza”.

Sobretudo em seus estudos nos orienta que em nenhum momento querem os estudiosos negar a construção da pobreza pela situação de classe ou pela exploração do capitalismo, mas que é preciso uma análise que não seja reduzida apenas ao conceito de classe, pois analisar por meio de uma ótica parece simplório.

James Jones (1973) nos apresenta um tipo de racismo que é explicado como algo a ser desconstruído pelo papel ativo da socialização, influenciando nos comportamentos e nas atitudes das crianças. Assim disserta:

Quando se fazem comparações sociais, é preciso empregar padrões sociais. Quando uma criança branca se compara a uma criança negra, sua referência social é, naturalmente, sua cultura branca. A criança é criada de acordo com a imagem de sua cultura e, por sua vez, essa imagem se reflete nos olhos da criança. Quando a criança começa a conhecer-se, faz comparações sociais. (...) Descobre que sua professora considera que seus colegas negros são poucos inteligentes, incapazes de aprender, prejudicados. Descobre que seus colegas negros falam alto, fazem brincadeiras pesadas, pensam que a escola é uma chateação. Vê que tem notas altas, enquanto seus colegas negros têm notas baixas. Conserva um registro mental de todas essas comparações. Faz a contagem e descobre que é superior a seus colegas negros. Conclui, além disso, que seu pai é superior aos pais de seus colegas negros, que sua mãe é superior às mães de seus colegas negros, que o branco é superior ao negro. Essa criança tornou-se racista. (JONES, 1973, p. 113)

Interpretando a fala do autor, entende-se a necessidade de um sistema sócio-educativo que apresente em sua estrutura a heterogeneidade racial e cultural, da qual fazem parte os diferentes grupos humanos. A educadora Jeruse Romão completa a interpretação acima, quando afirma que:

(...) para reinstalar uma outra identidade se faz necessário desinstalar os mecanismos de racismo. O afro-brasileiro depara-se, então, com o conceito de “raça inferior” destinado a ele pelo colonizador, pelo opressor, pelo racista. Para contrapor a este conceito é preciso, então, falar da origem dos negros. É preciso falar da África, situá-la como nação, evidenciar seus valores civilizatórios, sua cosmovisão. É preciso sermos positivos e derrubar a

culpabilidade de ser negro. (ROMÃO, 1999, p.41 apud NASCIMENTO, 2008, p.205)

Jones sugere a existência de três tipos de racismo. Assim classifica o autor: o primeiro tipo de racismo é o *racismo individual*, que acredita na inferioridade do outro, seja ela (moral, física, intelectual, cultural etc). Não é preciso acreditar na inferioridade de todos os aspectos citados, basta que se creia na inferioridade de apenas um dos aspectos. O autor faz uma ponderação importante “de que todos os julgamentos de superioridade se baseiam em traços correspondentes de pessoas brancas, consideradas como normas de comparação” (JONES, 1973, 105).

O segundo tipo de racismo, proposto por Jones, é o *racismo institucional*, que “pode ser definido como as práticas, as leis e os costumes estabelecidos que sistematicamente refletem e provocam, desigualdades raciais na sociedade (...). Se há conseqüências racistas das leis, das práticas ou dos costumes institucionais, a instituição é racista, independente do fato de os indivíduos que mantêm tais práticas terem, ou não, intenções racistas”. (JONES, 1973, p. 117).

Podemos perceber, portanto, que o racismo institucional se apresenta quando as normas de uma instituição estão dentro de um parâmetro cuja característica é de suposta igualdade racial, mas que não é evidenciada na sociedade. Neste sentido, cabe pensar na educação, enquanto instituição, e sua posição diante das relações étnico-raciais.

Cabe assim fazer uma reflexão sobre as instituições educacionais, que “tal como todas as instituições de nossa sociedade, refletem princípios racistas”, e que essas instituições são racistas sob três aspectos básicos: “1) ao dar educação inferior às crianças negras; 2) ao intencionalmente deixar de educar crianças negras, a fim de perpetuar as desigualdades raciais existentes; 3) e aos educar mal as crianças brancas ao que se refere a sua herança racista, e as crianças negras quanto a sua história racial” (JONES, 1973, p. 123).

O terceiro é o *racismo cultural*, que “pode ser definido como a expressão individual e institucional da superioridade da herança cultural de uma raça com relação a e outra. O racismo é adequado na medida em que os fatores raciais e culturais estão muito correlacionados e constituem uma base sistemática para tratamento de inferioridade” (JONES, 1973, p.05).

É pertinente dizer que esse tipo de racismo se faz presente nas diversas manifestações individuais e coletivas, como, por exemplo, nas manifestações

culturais, religiosas, nos valores e crenças dos indivíduos. Pode-se dizer que quando são ignoradas na educação as manifestações culturais de um grupo estamos diante de um tipo de racismo.

Sabemos que nenhuma definição simples pode abarcar a complexidade de conceitos como Racismo, Preconceito e Discriminação, no entanto, essa breve análise dos mesmos serviu de guia para a interpretação dos dados desta pesquisa.

No que diz respeito ao conceito de preconceito, os autores dialogam.

O professor Oracy Nogueira, caracterizou como preconceito racial sistemático, o que ocorre nos Estados Unidos, e como preconceito dissimulado e assistemático, o que ocorre no Brasil. Daí o autor argumenta:

O preconceito racial como parte integrante do sistema ideológico do grupo branco, contribui para a manutenção do *statu quo*, nas relações entre o elemento branco e de cor da população, pela sua dupla atuação: 1. Sobre o conceito e a atitude dos primeiros em relação aos últimos; 2. Sobre a autoconcepção e o nível de aspiração desses últimos.

Já nos primeiros anos de vida, as crianças brancas como as de cor aprendem a valorizar a cor clara e os demais traços ‘caucasóides’ e a menosprezar a cor escura e a menosprezar os demais traços ‘negróides’. (...)

O preconceito racial tal como aqui se apresenta, não tem o mesmo poder que nos Estados Unidos, de dividir a sociedade em dois grupos com consciência própria, como duas castas ou dois sistemas sociais paralelos, porém, impermeáveis um ao outro, apesar de participarem fundamentalmente da mesma cultura. Aqui, o preconceito tende, antes, a situar os indivíduos, uns em relação aos outros, ao longo de um *continuum* que vai do extremamente ‘negróide’, de um lado, ao completamente ‘caucasóide’, de outro.

Na vida social, os caracteres negróides, em geral, implicam em preterição de seu portador, quando em competição em igualdade de outras condições com indivíduos brancos ou de aparência menos negróide. (...)

O preconceito de cor ou de marca racial, em contradistinção ao preconceito racial de origem, implica a idéia de preterição e, portanto, por definição, a possibilidade de serem os seus efeitos atenuados, contrabalançados ou agravados pela presença ou ausência de outros característicos pessoais ou sociais. (NOGUEIRA, 1998, p.239)

Uma das maiores contribuições de Nogueira para o tema das relações raciais foi à formulação do estudo do “preconceito de marca”⁶, que reafirma a idéia de que no Brasil o preconceito tem cor.

6- Oracy Nogueira afirmava que o “preconceito de marca” estaria ligado aos traços físicos e que sua intensidade variava conforme a nuance de cor do indivíduo.

Sugerindo assim que esse tipo de preconceito opera no preterimento de um determinado grupo, impedindo, assim, a sua ascensão social.

Complementando esse argumento, Guimarães (2005) define preconceito de cor como forma racializada “de naturalizar a segmentação da hierarquia social”, podendo inclusive sofrer reelaborações, de acordo com os diferentes espaços geográficos e o tempo histórico.

Guimarães nos mostra também o discurso que envolve a superação das classificações raciais, sinalizando a substituição do quesito “raça” para o quesito “cor”. Em seu estudo, elucida:

(...) o não-racialismo não é garantia para o anti-racismo, podendo mesmo cultivá-lo se, para tanto, utilizar um bom tropo para ‘raça’. Uma vez atingido o estágio do não-racialismo e não-racismo científicos, ou seja, uma vez estabelecidas pelas ciências a inexistência de raças humanas e a existência de hierarquias inatas entre os grupos humanos, durante um bom tempo, precisaremos ainda usar a palavra “raça” de um modo analítico, para compreender o significado de certas classificações sociais e de certas orientações de ações informadas pela idéia de raça. (...) Analiticamente, portanto, o correto é falar em preconceito racial e não em preconceito de gênero ou de classe, ainda que, analiticamente, seja também importante adicionar a categoria nativa através da qual o preconceito de raça se atualizou, no caso “cor”. (GUIMARÃES, 2002, p.53 e 54)

Para acrescentar ao diálogo acima, cabe ressaltar a idéia de Jones sobre preconceito. Segundo o autor, preconceito, em uma definição formal, pode ser entendido como “o julgamento negativo e prévio dos membros de uma raça, uma religião ou dos ocupantes de qualquer outro papel social significativo e mantido apesar de fatos que o contradizem” (JONES, 1973, p. 54).

Outra consideração relevante para o desenvolvimento desta pesquisa está na proposta de alguns estudiosos em associar o termo preconceito ao termo atitude. Neste sentido, Jones sugere ainda que na definição sobre preconceito, o termo julgamento possa ser substituído por atitude.

Isto porque a atitude é expressa na forma de comportamento e que este pode se manifestar de maneira positiva ou negativa. A atitude negativa influencia no comportamento discriminatório.

Contudo, cabe ressaltar que o preconceito é aprendido socialmente, ou seja, não nasce com o indivíduo. De acordo com Jones, as atitudes são aprendidas baseadas em uma hierarquia de valores:

As atitudes são orientações aprendidas com relação a fenômenos sociais e, para sua formação, exigem extenso período de

socialização. (...) Portanto, tanto as atitudes quanto os comportamentos raciais são aprendidos. (...) As atitudes aprendidas são conformadas por uma hierarquia de valores. Essa orientação de valor inclui: certo oposto a errado, melhor oposto a pior, moral oposto a imoral, bem oposto a mau, e assim por diante. (...) Na medida em que uma criança está aprendendo tais orientações de valor, está continuamente tentando algumas das afirmações valorizadas. Por isso uma criança começa a aprender que claro é melhor do que escuro, alto é melhor do que baixo (...), esta cor é melhor do que aquela, eu sou melhor que ele. (JONES, 1973, p. 99 e 100)

O enfrentamento das desigualdades raciais pressupõe a discussão do “mito da democracia racial”⁷; por alguns estudiosos, considerando uma realidade cultural brasileira ou para outros, um mito ou ainda um ideal a ser alcançado por todos que pensam em uma sociedade verdadeiramente democrática.

Segundo Guimarães, o termo “Democracia Racial” foi mencionado pela primeira vez por Roger Bastide, em um artigo publicado no jornal Diário de São Paulo no dia 31 de março de 1944, no qual ele usava “democracia social e racial”, para assim descrever a ausência de diferenças rígidas entre brancos e negros. Guimarães nos relata que foi Gilberto Freyre quem retomou no Brasil o uso do termo como uma panacéia utópica do paraíso racial, dando uma nova roupagem científica.

O autor afirma, portanto, que Gilberto Freyre não foi o autor da expressão “democracia racial”, pois falava nos seus discursos em “democracia étnica”⁸, política, econômica, sócio-patológica e social”; terminologias, que nos dias de hoje, poderiam nos levar a uma associação com a idéia de direitos civis e democracia racial.

Ainda na mesma perspectiva, completa Guimarães que Gilberto Freyre somente vai usar a expressão “democracia racial” em 1962, em seu discurso polêmico na defesa do colonialismo português na África, diante da construção teórica do que chamará de luso-tropicalismo, a qual ataca o movimento da “negritude” por considerar um movimento que influenciava os negros brasileiros.

7- “Morta a democracia racial, ela continua viva enquanto mito, seja no sentido de falsa ideologia, seja no sentido de ideal que orienta a ação concreta dos atores sociais, seja como chave interpretativa da cultura. E enquanto mito continuará viva ainda por muito tempo como representação do que, no Brasil, são as revelações entre brancos e negros (...)”. (WAGLEY, 1952 apud GUIMARÃES, 2002, p. 168)

8- “(...) como é sabido, Gilberto Freyre, em suas conferências na Universidade do Estado da Indiana, no outono de 1944, ou seja, entre setembro e novembro, usou a expressão sinônima- ‘democracia étnica’(...)”. (GUIMARÃES, 2002, p.138)

Movimento esse criado por Aimé Césaire, Leopold Senghor, Franz Fanon, dentre outros, e reelaborado por Guerreiro Ramos e Abdias Nascimento.

O autor ressalta ainda que embora Gilberto Freyre não fosse o autor da expressão “democracia racial”, foi o responsável pela legitimação científica da afirmação, seja enfatizando que fosse uma tendência da sociedade brasileira ou um padrão ideal de relação entre as raças no Brasil.

Carlos Hasenbalg (2005), baseado nos estudos de Emília Viotti, ressalta a importância do uso do sistema paternalista e clientelista como mecanismo para a formação do mito da democracia racial no período de transição da escravidão para a liberdade. Esses mecanismos, possivelmente, resultam no controle da mobilidade social, permeado por um conceito hierárquico de organização social. Completa o autor:

A estrutura clientelista, com a correspondente falta de ameaça de poder e a competição econômica limitada, sobreviveu após a abolição do escravismo. Isso eliminou a necessidade de um sistema de segregação racial. (HASENBALG, 2005, p.250)

Florestan Fernandes (1972) nos lembra que, a idéia de democracia racial no Brasil existe há muito tempo e que esta foi legitimada com a miscigenação e a absorção do mestiço na sociedade colonial. Na concepção do autor, a miscigenação não foi utilizada como meio para a ascensão social, nem para a igualdade racial e sim como mecanismo para manter o equilíbrio das relações raciais e dar continuidade à ordem escravista.

O ideal de branqueamento foi intensificado e tornou-se parte do projeto das elites dominantes como justificativa para superar o atraso político e econômico do Brasil. Pairava no ar um pessimismo racial, como observamos na fala de Hasenbalg:

A “apatia, indolência e imprevidência” da massa predominantemente de cor da população era um fator crucial no diagnóstico do atraso econômico brasileiro feito pelas elites.

(...) Conseqüentemente, a imigração européia era colocada como solução, a curto prazo, para o problema do trabalho causado pela abolição da escravidão, bem com uma contribuição, a longo prazo, para o branqueamento da população do país. (HASENBALG, 2005, p.247)

De acordo com o contexto histórico apresentado, pode-se considerar que a democracia racial acabou sendo um “álibi” para que não se enfrentasse de fato o problema racial. Como afirma Fernandes:

Esse quadro revela que a chamada “democracia racial” não tem nenhuma consistência e, vista do ângulo do comportamento coletivo das “populações de cor”, constitui um mito cruel. (FERNANDES, 1972, p.29).

Já Hasenbalg reflete:

O mito da democracia racial não só implicou uma reconstrução “idílica” do passado e a persistência do clientelismo, como foi também sustentado pelas realidades sociais do período republicano inicial -- a falta de discriminação legal, a presença de alguns não-brancos dentro da elite e ausência de conflito racial declarado. Por sua vez a comparação freqüente dessas realidades com a situação racial de outras sociedades, particularmente os Estados Unidos, ajudava a moldar a auto-imagem favorável dos brasileiros com referência às relações raciais. (HASENBALG, 2005, p.251)

Portanto, Hasenbalg considera a democracia racial uma ideologia, que tem como princípio a ausência de preconceito e discriminação racial no Brasil e, conseqüentemente, a existência de oportunidades econômicas e sociais, ou seja, uma incipiente política universalista.

Outro ponto de vista teórico sobre o termo é exposto por Lilia Schwarcz, que se posiciona com relação ao mito da democracia racial da seguinte forma:

Dessa maneira, tomando os termos de Lévi-Strauss (...), poderíamos dizer que o mito se extenua sem por isso desaparecer. Ou seja, a oportunidade do mito se mantém, para além de sua desconstrução racional, o que faz com que, mesmo reconhecendo a existência do preconceito, no Brasil, a idéia de harmonia racial se imponha aos dados e a própria consciência da discriminação. (SCHWARCZ, 1999, p.309 apud GUIMARÃES, 2002, p.164)

Observa-se que a eficácia da ideologia racial se manifesta na ausência de conflito racial aberto e se impõe à consciência da população negra (pretos e pardos). Pode-se dizer que essa ideologia não torna transparente os mecanismos de racismo, que ocorrerem sem que haja uma coerção sistemática do fato.

Acrescenta-se a reflexão acima que segundo Guimarães, a democracia racial precisa ser substituída pela simples democracia de fato.

1.3. O negro na educação

Nas diferentes esferas da vida social, os negros, de acordo com Fúlvia Rosemberg (1998), são penalizados. Mais ainda, enfrentam dificuldades no plano da educação, pois há dificuldades de acesso e permanência na escola. Rosemberg

afirma também que os alunos negros freqüentam escolas de pior qualidade, como conseqüência, há maior índice de reprovação e atraso escolar do que aquele observado entre os brancos. A autora observa ainda que as pesquisas sobre as oportunidades educacionais possuem trajetórias diversas para os diferentes grupos raciais (Branco, Pardo, Preto e Amarelo). Neste contexto, fica mais evidenciado que há desvantagens para pretos e pardos no acesso à escola e no ritmo de sua progressão, se tornando mais lento e acidentado.

Nessa mesma perspectiva, Hasenbalg afirma:

Os não-brancos estão expostos à discriminação racial no mercado de trabalho e, de um modo geral, enfrentam uma estrutura de oportunidades sociais que os colocam em desvantagens relativamente ao grupo branco (...). Portanto, sabemos que as chances da vida inferior a que pretos e pardos estão expostos, em decorrência do racismo passado e presente, começam no momento da concepção e acompanham as pessoas ao longo de todo o seu ciclo de vida. (HASENBALG, 1992, p.12 apud ROSEMBERG in AQUINO, 1998, p.79)

Cavalleiro (1998) enfatiza ainda que o sistema educacional brasileiro está repleto de práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas, que gera ambiente prejudicial para o desenvolvimento emocional e cognitivo de todas as crianças e adolescentes consideradas diferentes por serem negras.

Por conseguinte, podem ser observados alguns dados sobre “A desigualdade de Cor ou Raça no Acesso ao Sistema de Ensino” da população negra e branca, retirado do *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2007-2008*:

Em todo o Brasil, em 2006, havia 14,4 milhões de analfabetos, com 15 anos de idade ou mais. Desse total, 4,6 milhões eram brancos (32%) e 9,7 milhões pretos & pardos (67,4%). De 1995 a 2006, descontando-se o contingente que residia nas áreas rurais da região Norte, ocorreu uma queda de 24,7% no número de analfabetismo em todo o país. A redução proporcional entre os brancos foi de 22,8% e, entre os pretos & pardos, de 24,8%. (...) Porém, em 2006, a diferença ainda era bem acentuada: o analfabetismo de pretos & pardos era, proporcionalmente, superior em 124,6% ao dos brancos. (CARVANO; PAIXÃO, 2008, p.67)

Alguns estudos indicam que há diferenças entre as escolas da Grande São Paulo, diferenças regionais, espaciais e territoriais. Conforme indica a pesquisa analisada por Lia Rosenberg (1981):

Analisando as escolas que recebem alunos mais pobres, a pesquisadora observou que, em vez de disporem de melhores recursos, essas escolas apresentam-se exatamente ao contrário: os

alunos carentes estudam em escolas onde a jornada é mais curta, (...) a rotatividade de professor é mais freqüente, as possibilidades de sucesso são menores. Não são simplesmente, como alega a classificação da Secretaria de Educação, escolas *de* carentes, muito menos escolas *para* carentes: são escolas carentes. (ROSENBERG, 1981 apud ROSENBERG in AQUINO, 1998, p.81)

Outro ponto acrescentado por Rosemberg (1998) é a denominação de “ideologia da incompetência”, que alguns estudiosos têm citado em seus estudos:

(...) o professor percebe os seus alunos como não educáveis, expectativa que acaba se confirmando. Atitude diferente tem sido detectada nas escolas de classe média, onde há otimismo educacional e, sobretudo, empenho em preservar a imagem da escola, o que se revela na procura de um bom relacionamento com os pais e no esforço para que os alunos tenham um bom rendimento. (DIAS, 1979 in PINTO, 1993, p.27 apud ROSENBERG in AQUINO, 1998, p.81)

Portanto, pode-se dizer que brancos e negros de mesmo nível de rendimento familiar não freqüentam escolas de mesma qualidade. Para Rosemberg, essa situação é analisada da seguinte forma:

Para entender o mecanismo de “empurramento” de estudantes negros para a rede pública, é importante lembrar não só que ela é gratuita, mas também que a distribuição da rede particular pelo espaço geográfico não é aleatória. Por exemplo, são muito poucas escolas de 2º grau particulares que se situam nas zonas da periferia da capital de São Paulo (as mais pobres) (...). (ROSENBERG in AQUINO, 1998, p.82)

E complementa:

A escola de 1º grau que o aluno negro, pertencente à família mais ou menos pobre freqüenta, seja ela pública ou particular, diurna ou noturna, é de pior qualidade também porque provê um menor número de horas diárias de aula. (ROSENBERG, 1991, p.286).

Expondo ainda:

A duração maior da jornada não significa simplesmente que o aluno permanece por mais horas na escola: na verdade, há uma superposição entre duração de jornada, o número de turnos e o tamanho da escola. E todos esses aspectos influem na qualidade da escola, seja por facilitar a administração, o que redundaria numa escola mais organizada com evidentes vantagens para professores e alunos, seja por permitir maior flexibilidade à direção no que se referem a remanejamento, reavaliações e replanejamento efetivo. (ROSENBERG, 1991, p.119)

Os estudos apontam para o fato de que há uma tendência dos alunos negros, em sua maioria, freqüentarem as escolas mais carentes, fato este que pode refletir

no seu rendimento escolar. Alunos que freqüentam escolas de melhor qualidade apresentam maior nível de aproveitamento do que aqueles que estão em escolas carentes.

CAPÍTULO 2- A IMPORTÂNCIA DA INTRODUÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA DA ÁFRICA E AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Este capítulo tem por finalidade discutir o significado tradicional atribuído ao desenvolvimento do currículo escolar vis a vis às perspectivas críticas mais recentes dessa atividade escolar, tendo em vista a introdução da história e cultura da África e afro-brasileira em conformidade com a Lei 10.639/03.

O tema currículo tem sido abordado por diversos especialistas sob alguns aspectos, dentre os quais, selecionamos quatro: **2.1. Instrumento de controle social; 2.2. Ideologia; 2.3. Espaço político de resistência ou acomodação à ordem político-social vigente; e 2.4. Instrumento para a promoção de uma escola pluralista e democrática.**

Resumidamente, essas abordagens nos indicam o seguinte:

2.1. Instrumento de controle social

O currículo surgiu dentro de uma visão tradicional, como instrumento de controle social, no qual se pretendia estabelecer e apontar valores à escola, como também normas de condutas e hábitos a serem seguidos. Antônio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (2008) afirmam que o currículo pode servir como veículo de transmissão de conhecimento que garante a reprodução da estrutura social existente. Assim entendem os autores:

(...) O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo (...) tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 2008, p.08)

No currículo tradicional, no qual o sujeito era carente de autonomia e liberdade, estava contida uma relação de poder. Dentro de uma perspectiva crítica, esse currículo sofreu denúncias que possibilitaram ações significativas de mudança. Podemos dizer que hoje há algumas iniciativas em promover um currículo em que as questões de ordem sociais, políticas e econômicas sejam refletidas. Como sugere Ana Paula Venâncio:

As perspectivas pós-críticas⁹ buscam através das discussões e das ações pedagógicas uma construção curricular em que sejam problematizadas questões sociais, de raça, poder, gênero, e cultura, articulando a essas questões o sujeito dotado de saberes e o cotidiano, tudo isso fazendo o entrelace com a teia e o contexto histórico-social. Questionar nessa perspectiva significa ter um olhar que rompa com a barreira da naturalização dos acontecimentos cotidianos e que perceba as diferenças interpessoais e grupais. (VENÂNCIO in NASCIMENTO; PEREIRA; OLIVEIRA; SILVA, 2008, p.99)

Ainda conforme a autora, o discurso político neoliberal, tem como objetivo a competição econômica, a homogeneização cultural e a descaracterização identitária, conduzindo e moldando a uma única representação a ser seguida. Complementa:

A falta de espaços de discussão, e a própria condução à homogeneização, promove a naturalização quase imperceptível das desigualdades, da violência, da pobreza setorizada no grupo racial negro e das invisibilidades que ano após ano vem se perdurando, inclusive do fazer curricular, ou seja, o automatismo faz com que os profissionais da educação deixem de ser autores de seus documentos curriculares em detrimento do que está pronto e acabado, sem ao menos haver a discussão, levando para a sala de aula a representação política e hegemônica, globalizante e alienante tão desejada pelo capitalismo e de quem dele tira maior proveito, na tentativa de tirar dos professores a chance de se tornar autor e representante das resistências sociais. (VENÂNCIO in NASCIMENTO; PEREIRA; OLIVEIRA; SILVA, 2008, p.99)

Assim, as idéias expostas por Venâncio sugerem um questionamento em relação ao currículo, em que questões antes naturalizadas e silenciadas passam a ser discutidas, objetivando um novo olhar. Não cabe nesse currículo somente uma descrição dos atores sociais, já que a diversidade cultural nos remete a um diálogo com os sujeitos sociais dentro de uma perspectiva participativa.

2.2. Ideologia

Para Michael Apple, falar de currículo implica falar de ideologia, pois é por meio de seus mecanismos que se determina o que deve ser transmitido e como deve ser transmitido determinado conteúdo.

9- "Houve um movimento nos anos 60 que repensou o currículo tradicional, deixando transparecer as relações de poder marxista e positivista nele contido. O que representou o currículo crítico e o seu legado não pode ser descartado. Muito do que foi pensado e denunciado nas perspectivas críticas, hoje fazem parte das perspectivas pós-críticas, que superaram as perspectivas críticas, tornando as denúncias ações significativas". (VENÂNCIO IN NASCIMENTO, 2008, p.98)

Segundo esse mesmo autor, o currículo está circundado por relação de poder, na qual o conhecimento transmitido é resultado desse processo, que como consequência faz com que o currículo seja hegemônico e produza identidades sociais que reproduzam as relações de poder, resultado de forças advindas de grupos sociais dominantes.

Continua Apple, em sua reflexão sobre a relação de poder, lembrando, oportunamente, Foucault:

(...) se quisermos compreender como funciona o poder basta que olhemos para as margens, basta que observemos os conhecimentos e a luta daqueles que foram relegados a condição de 'os outros' por poderosos grupos dessa sociedade. (APPLE in MOREIRA; SILVA, 2008, p.77)

Em conformidade com as idéias do autor acima, Moreira e Silva afirmam:

(...) Por um lado, o currículo, enquanto definição "oficial" daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder. Dessa forma o currículo é expressão das relações sociais de poder. Por outro lado, apesar do seu aspecto contestado, o currículo ao expressar essas relações de poder, ao se apresentar, no seu aspecto "oficial", como representações de interesse de poder constituem identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados. O currículo está assim no centro das relações de poder. Seu aspecto contestado não é a demonstração de que o poder não existe, mas apenas de que o poder não se realiza exatamente conforme suas intenções. (MOREIRA; SILVA, 2008, p.29)

Diante dessa perspectiva, Ivor Goodson (2008) acrescenta que "o currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos". Portanto, cabe pensar que o currículo não está isento de ideologias, é permeado de intencionalidades, que podem transformá-lo em uma arma de dominação. Por meio do currículo, o espaço escolar pode se tornar um campo de luta ou de acomodação ideológica a favor de uma cultura.

2.3. Espaço político de resistência ou acomodação à ordem político-social vigente

O currículo, baseando-se em Venâncio, é um espaço político por excelência e um campo de resistência, de críticas e questionamentos; espaço que pode ser flexível a mudanças e que diante dessa nova ordem mundial precisa ser constantemente rediscutido.

Nilma Gomes (in BARBOSA e SILVA, 1997) nos remete a uma reflexão em relação às práticas “homogeneizadoras”, que desprezam as singularidades e as pluralidades existentes entre os diferentes sujeitos sociais, presente no cotidiano escolar. Romper com essas questões, nos leva a pensar nas possibilidades de promover uma escola mais democrática, reflexiva e participativa na vida social do aluno.

Os currículos não devem, portanto, privilegiar apenas a cultura ocidental, devem também considerar a existência de outras culturas, como, por exemplo, as dos povos africanos e indígenas; povos estes que têm participação fundamental na constituição da cultura nacional.

Com respeito à diversidade, a presença de alunos negros no cotidiano escolar deveria bastar para que os mesmos tivessem a sua história e cultura considerada, no entanto, observa-se que não há reconhecimento oficial da participação dos negros na formação da sociedade brasileira. Nesse sentido, o sistema de educação considerado universal impõe a cultura dominante, submetendo ao outro grupo a invisibilidade. Para Henrique Cunha Jr essa situação é analisada da seguinte forma:

A presença de africanos e afro-descendentes na cultura e na história não é realizada na forma completa e satisfatória, como seria simples e natural. Deveríamos estar em todos os capítulos, dada a nossa existência e participação constante em todos os setores da cultura, em todos os momentos da história. Essa representação na história e na cultura não é realizada, pois estamos submetidos a um processo de dominação e de imposição da cultura denominada ocidental. (CUNHA JR in SECRETARIA CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE, 2005, p. 254)

Em consonância com a reflexão do autor acima, Apple argumenta que:

(...) Afinal a decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal vêm a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade. (APPLE in MOREIRA; SILVA, 2008, p.43)

Diante dessas perspectivas, cabe pensar na necessidade de uma escola democrática, que promova um ensino igualitário, no qual o conhecimento seja

apropriado por todos e não somente por um determinado grupo. Cabendo a esta escola o papel político de romper com o *status quo* estabelecido na sociedade brasileira.

2.4. Instrumento para a promoção de uma escola democrática

A primeira reflexão sobre uma escola democrática recai sobre o profissional da educação. Um professor reflexivo é fundamental para a consolidação da escola democrática, cujas ações desenvolvem nos alunos, futuros cidadãos, a autonomia, com o objetivo de transformá-los em seres colaborativos e críticos. Todas essas construções devem ocorrer por meio do diálogo, do confronto de idéias e de práticas, na capacidade de ouvir o outro e a si próprio, e de se auto-criticar. Entende-se, portanto, por escola democrática aquela que tem como objetivo final o aluno e o desenvolvimento de sua autonomia. Promovendo assim o que podemos chamar de ensino democrático.

Isabel Alarcão (2008) cita uma definição da escritora inglesa Anne Edward que nos resume o significado de um ensino democrático: “O ensino é uma orquestração relacional do tempo e do espaço, do eu e dos outros, dos alunos e do conhecimento, e do afeto e da cognição” (EDWARDS apud ALARCÃO, 2008, p.32).

Diante dessa perspectiva democrática, Elisa Larkin Nascimento (2008) aprofunda a reflexão e sugere que a construção de um ensino democrático deve refletir a pluralidade da sociedade brasileira, passando pela valorização dos fundamentos filosóficos das religiões afro-brasileiras, da reformulação do modo de apresentar a história africana, bem como o resgate da verdadeira contribuição do desenvolvimento da civilização ocidental, resgatando também o legado (científico, tecnológico e filosófico) africano. Todos esses elementos que contribuíram para o desenvolvimento da civilização ocidental foram suprimidos e continuaram escamoteados durante séculos, e quando provada a real anterioridade desta civilização africana “negam a sua origem, natureza e identidades africanas” (NASCIMENTO, 2008, p.227).

Pode-se dizer que a inferiorização que a África e seu povo vêm sofrendo durante séculos é fruto da exclusão de vários saberes desenvolvidos pela academia. Essa exclusão tem origem no preconceito atribuído ao continente, como se observa nos relatos antigos de Hegel, que defendia a idéia de que a África não tinha história,

era um continente primitivo, onde não ocorriam mudanças. Estas visões eram reforçadas pelo enfoque antropológico que estudava prioritariamente as “tribos” africanas consideradas “primitivas”, portanto era comum a ausência de atributos histórico-culturais positivos, contribuindo para a criação de estereótipos do africano “a-histórico”, dito como alheio ao desenvolvimento e ao progresso humano. Podemos observar tal pensamento na citação abaixo:

No seu Curso a Filosofia da História, em 1830, declarava Hegel: ‘A África não é uma parte histórica do mundo. Não tem movimentos, progressos a mostrar, movimentos históricos próprios dela. Quer isto dizer que a sua parte setentrional pertence ao mundo europeu ou asiático. Aquilo que entendemos precisamente pela África é o espírito a-histórico, o espírito não desenvolvido, ainda envolto em condições de natural e que deve ser aqui apresentado apenas como no limiar da história do mundo. (KI-ZERBO,1990 apud OLIVEIRA, 2006, p.24)

Nelson Inocêncio da Silva (2005) argumenta que fomos todos tomados pela influência Judaico-Cristã e que a educação se firmou dentro dessa vertente. A ciência do século XIX, calcada na teoria evolucionista, colaborou para a cristalização das percepções antagônicas e dicotômicas da realidade, estipulando assim classificações baseadas em diferentes níveis, tais como superior e inferior. Essa característica desenvolveu a classificação etnocêntrica.

O autor nos lembra ainda que há uma elaboração mental que “essencializa” e que essa elaboração é a mesma que desqualifica e anula.

Para justificar as idéias acima, Silva elaborou um quadro (2005, p.123), no qual se apresenta o pensamento que classifica as diferentes culturas, a cultura ocidental *versus* a cultura africana:

Cultura ocidental	x	Cultura africana
civilização	x	barbárie
cultura	x	folclore
religião	x	crença
arte	x	artesanato
língua	x	dialeto
escrita	x	oralidade

Essa classificação gera, mesmo que indiretamente, a negativização dos elementos que constituem as culturas negras. Como verificamos no quadro acima, há uma valorização dos elementos da cultura ocidental e uma desqualificação dos mesmos elementos que se referem à cultura africana.

Tal pensamento negativo referente à cultura africana é demonstrado principalmente no que diz respeito às práticas religiosas, observa-se que as religiões de matrizes africanas estão comumente excluídas do ensino ou são tratadas, de uma forma geral, com preconceitos e estereótipos. Recebem, geralmente, atributos negativos como: primitiva, demoníaca, maléfica, magia negra, feitiçaria, crença etc.

A presente discussão nos remete, portanto, a uma importante consideração sobre a escola laica como caminho para a informação e não para doutrinação. Conforme salienta Silva:

(...) o principal interesse é o de que estudantes apreendam, ainda que de forma incipiente, algumas informações que possam permitir o domínio de um repertório básico para abolir estereótipos e lidar com os colegas negros compreendendo-os, respeitando-os e superando o senso comum que transforma tudo proveniente da África em um pastiche que se perpetua sob o rótulo de “*coisa de negro*”. (...) Pensando no ensino público e suas atribuições, devemos investir na instrução abolindo a doutrinação religiosa, porque a escola laica é uma das mais importantes conquistas sociais baseadas nos princípios democráticos. (SILVA, 2005, p.123)

Outro ponto complexo a ser discutido é com relação à oralidade, que é desvalorizada pela escrita do mundo ocidental.

Nascimento (2008) expõe que os africanos estão entre os primeiros povos a desenvolverem a técnica da oralidade, e além das grafias existia também a escrita por meio de objetos, o que vem demonstrar que o mundo ocidental sempre tentou desqualificar o continente africano ocultando o seu legado.

A desvalorização da oralidade pelo mundo ocidental serve como justificativa para a desvalorização da cultura africana. Outra consideração importante deve ser feita em relação ao preconceito em torno da oralidade. A desvalorização da oralidade pelo mundo ocidental serve como justificativa para a desvalorização da cultura africana.

Dagoberto Fonseca (2008) aborda a questão citando Nascimento (1996):

As sociedades subsaarianas optaram pela transmissão oral, uma das suas marcas culturais. No entanto, as populações africanas

próximas ao deserto do Saara e do Sudão legaram a escrita à humanidade. Os sistemas de escrita dos akan e dos mandingas originaram a escrita egípcia e meroítica. Hoje está comprovado que a escrita dos faraós veio do Sudão. (NASCIMENTO, 1996, p.42 apud FONSECA in SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2008, p.42)

Devido a essa desvalorização da cultura africana, os alunos negros passam a rejeitar os valores afro-brasileiros (religião, padrão estético, oralidade e ancestralidade), considerados negativos para a construção da sua identidade.

Há muitas outras considerações importantes acerca do conteúdo referente à cultura africana, mas não caberá aqui discorrermos sobre todas elas. Os exemplos acima servem como reflexão sobre como os conteúdos referentes à África (história e cultura) são negligenciados nos espaços escolares. Concomitantemente, servem como sugestões para a realização de ações pedagógicas, nas quais seja possível desconstruir o currículo eurocêntrico e construir o currículo democrático.

A importância da introdução dos conteúdos referentes à história e cultura da África e afro-brasileira no currículo escolar perpassa por uma resignificação do ensino, propondo uma nova visão para as diferenças étnicas e culturais existentes nos espaços escolares e na sociedade, ou seja, significa uma reeducação social e étnica de todos os atores sociais.

Para a criança negra pode significar uma tomada de consciência e construção de uma identidade positiva, que fortaleça suas ações e eleve sua auto-estima. Para a criança branca, por sua vez, haverá a possibilidade de desconstruir concepções negativas baseadas no preconceito com relação ao negro, modificando assim seu modo de pensar, viver e agir na sua relação com o outro.

CAPÍTULO 3- INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO

O ponto central deste capítulo é o conhecimento da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos, mais precisamente, como as práticas pedagógicas que envolvem o conteúdo da mesma influenciaram ou não as ações, bem como, atitudes e comportamentos do corpo docente e discente no espaço escolar e fora dele.

É importante reforçar a importância dessa Lei, que torna obrigatório o ensino da história e cultura dos africanos e dos afro-brasileiros. Segundo Adesky, a Lei 10.639/03 é uma expressão da luta dos movimentos sociais negros pela cidadania, pela imagem assertiva da população negra e pela valorização da história e cultura dos negros brasileiros e africanos, bem como a sua inclusão no currículo escolar. Esses anseios, contudo, se depararam e, ainda hoje, se deparam com o racismo institucionalizado, disseminado e naturalizado no espaço escolar, influenciando de forma negativa as relações raciais.

Neste capítulo partiremos da observação dos depoimentos dos professores e alunos das escolas EMEF “Gastão Moutinho” e EE “Eurico Figueiredo” para realizar a análise e interpretação dos dados. Serão observadas, por meio dos depoimentos, atitudes e comportamentos entre os professores que conheciam e os que não conheciam a Lei 10.639/03 e de que forma desenvolveram práticas pedagógicas que atendessem o seu conteúdo. Assim como a percepção dos alunos para as questões abordadas, principalmente, no que tange às possíveis mudanças nas relações raciais.

3.1. A Lei 10.639/03 e seus desdobramentos a partir do olhar dos professores

Como já mencionado na introdução desta pesquisa, na “Gastão Moutinho” foi desenvolvido um projeto contínuo, sistemático e interdisciplinar para a implementação da Lei. Em uma reunião pedagógica, todos os dezesseis professores foram esclarecidos e convidados a trabalharem o projeto; a coordenadora pedagógica dessa UE (Unidade Escolar) sempre pontuava questões relevantes ao andamento do projeto, de modo que os professores tivessem a oportunidade de se interarem sobre o assunto. Entretanto, apenas seis professores, de diferentes disciplinas (Português, História, Geografia, Inglês, Artes e sala de leitura), acataram o projeto. Sendo que, nessa unidade há três professores de Português e apenas um

entrou no projeto; já a professora de Inglês participou em um primeiro momento em outro não. Havia, no entanto, outra professora de Inglês que estava desenvolvendo leitura e escrita de líderes negros no segundo ano do projeto. Fui procurada pela mesma para tomar ciência da ação interdisciplinar. Os professores de História que participaram do projeto foram dois, uma professora de Artes também participou do projeto, apesar de serem na escola dois professores dessa disciplina. Teve um professor atuante na disciplina de Geografia, e a Sala de Leitura, que possui dois professores, teve apenas a participação efetiva de uma professora, que, aliás, é uma das coordenadoras do Projeto: “África: História e Cultura”.

Aqueles que não participaram do projeto foram indagados, carinhosamente, sobre a causa de não se trabalhar; as respostas foram diversas: “Eu já trabalho, mas não como projeto, e sim no decorrer das minhas aulas”. “No momento eu programei outra coisa para dar aos alunos”. “Irei trabalhar África depois. Primeiro, eu vou dar Europa e Ásia depois África”. “Não vou entrar no projeto por estar trabalhando os Judeus, e até irei com eles a uma exposição sobre os Judeus no Ibirapuera”. A essa última professora foi feita uma proposta, que fosse ao Museu Afro, já que ambos os destinos ficavam no mesmo espaço (Parque Ibirapuera), a professora então respondeu que se desse tempo iria, mas não dava certeza.

Outros declararam não haver necessidade do projeto, pois já desenvolviam trabalhos referentes à temática, como, por exemplo, no mês de maio que expõem, em cartazes pelos corredores, iconografias de negros acorrentados remetendo a época da escravidão. Houve também um professor que entrou no projeto por sedução e depois já trazia consigo livros, reportagens, textos diversos que eram discutidos e trocados. Outros já tinham um posicionamento político definido sobre as questões étnico-raciais, os seus gestos eram reflexos de suas vozes, e havia também aqueles com o posicionamento do “politicamente correto”.

Em um mapeamento dos depoimentos dos professores entrevistados sobre o conhecimento da Lei 10.639/03, observou-se que cinco dos entrevistados conheciam a Lei e ao conhecê-la se apropriaram de modo diferenciado do seu conteúdo.

Observaremos os depoimentos dos professores da escola municipal “Gastão Moutinho”, na qual desenvolveu-se o projeto pedagógico.

Assim a professora da Sala de Leitura relatou:

“Sim, tive conhecimento pelo curso que a prefeitura deu e também através das informações dos meus amigos, principalmente do meu irmão que estava fazendo mestrado para (...), ele me deu na íntegra a lei e discutimos até em casa. A lei trata sobre esse conteúdo que deve ter nas escolas em relação ao negro. Tratar a questão da história da África, e isso vai estar abrigando também as questões do Brasil...dentro dos conteúdos, história, geografia e português, artes e... é mais ou menos isso, tem mais coisas (...). Ela trata dos ascendentes e, conseqüentemente, dos negros que vieram do continente africano, também dos afro descendentes”.

Outra docente, a professora de História, disse:

“Sim, já tive conhecimento (...), realizamos um trabalho com os alunos há cerca de três anos com assuntos referentes à África e aos afro-descendentes. Essa lei prega que os professores deverão falar da cultura africana dentro da sala de aula”.

O professor de História mostra como conhece o tema:

“Sim, apesar de que em 2008 o Governo Federal editou uma nova lei, a Lei 11.645. Ela trata da obrigatoriedade de se trabalhar nas instituições escolares a história e a cultura africana e dos povos indígenas do Brasil, em adendo na Lei 11.645/08”.

A professora de Português, que participou do projeto, respondeu:

“Sim, trata sobre a inserção do ensino da cultura africana nas disciplinas escolares do ensino fundamental e médio”.

E ainda a professora de Artes disse:

“Sim, trabalhar com o ensino Fundamental os conteúdos da África”.

Os professores da EMEF Gastão Moutinho que participaram do projeto mostraram ter um conhecimento mais consistente a respeito do seu conteúdo da Lei. Além das respostas acima relatarem isso, as atitudes dos mesmos dentro da escola demonstraram engajamento. Eles selecionavam textos que deveriam ser estudados pelos alunos, atendendo as propostas pedagógicas em favor do estudo da África, dos africanos e dos afro-brasileiros.

Dos professores entrevistados na “Gastão” apenas uma das professoras de Português, que não desenvolveu o projeto, diz não ter reconhecido o número da Lei

(“Não sabia o número da lei, mas sabia da sua obrigatoriedade”), contudo mencionou que sempre que possível, insere o conteúdo em suas aulas.

Agora, observaremos os depoimentos dos professores entrevistados da escola estadual “Eurico Figueiredo” sobre o conhecimento da Lei 10.639/03.

Cabe lembrar que nessa UE não houve um projeto específico e pontual para se trabalhar os conteúdos da Lei, contudo, um dos professores de História disse desenvolver individualmente atividades com os alunos que envolvam a África e temática racial.

Nas entrevistas da “Eurico” haverá depoimentos de três professores de Português, dois de História e um de Artes.

Uma professora de Português respondeu:

“Pelo nome assim eu não sei. Eu ouvi por cima, não tenho conhecimento sobre o conteúdo total da lei”.

Outra professora, da mesma disciplina, disse:

[Após eu falar do que se trata a Lei]

“Eu já tinha percebido que de um tempo pra cá, alguns docentes”.

E mais uma docente de Português fez o seguinte comentário:

“Já ouvi falar, mas não com conhecimento profundo. Que fala sobre a... interagindo com a população negra... inclusive tive conhecimento desta lei em um curso que participei na escola Sílvia Jardim: Africanidade”.

Ainda outros professores relataram:

“Não. [Após eu falar do que se trata a Lei] O importante é o seguinte... sou professora de História e Geografia, e sendo formada em História, o importante de saber disso é que... desde 1500 sabemos que houve entrada de africanos no Brasil para serem escravos aqui e, por isso, esse contato da cultura brasileira com a cultura africana, indígena e portuguesa. Por isso, é importante aprender a origem e necessário aprender esse conteúdo em sala de aula. A lei, eu não sabia o nome, mas sabia que era obrigatória”. (História)

“Eu não me lembrava dessa designação da Lei, mas tinha conhecimento da existência da mesma. A cultura africana e afro-brasileira é conteúdo obrigatório do ensino fundamental e médio”. (Artes)

[Silêncio ao ser perguntado]. [Após eu falar do que se trata a Lei]

“Sim, eu tive um conhecimento sobre essa Lei que diz que as escolas devem acrescentar um estudo nas escolas públicas do Brasil devem acrescentar essa Lei para os alunos. Essa Lei trata de incluir o estudo da África para os alunos das escolas públicas e acho que também das particulares de todo Brasil, e que mais... que ela pode incluir o conhecimento da África, estudar as culturas dos africanos que está englobado também com a nossa cultura”. (História)

Na análise dos depoimentos acima se percebeu que os entrevistados, no primeiro momento, não tinham conhecimento exato da Lei, mas quando lembrados a respeito do conteúdo da mesma, recordaram, mesmo que vagamente. Todos os entrevistados, com exceção da professora de Artes, apesar de mencionarem o conteúdo da Lei, demonstraram certa confusão ao explicá-lo.

Pode-se sugerir que a aplicação da Lei pode variar de acordo com o grau de conhecimento adquirido e apropriado dos vários temas inseridos no seu conteúdo. Nos relatos está explícito o valor dado ao conteúdo, o que certamente instiga um novo olhar para a questão racial.

A seguir, observaremos que nos depoimentos dos professores da “Gastão Moutinho” há, em geral, uma preocupação com o resgate da história e da cultura negra, com o aluno negro e com a educação das novas gerações. Na questão que aborda a importância da Lei, verifica-se que as respostas buscam estimular possíveis mudanças no espaço escolar.

De acordo com os professores entrevistados:

“A importância é primordial porque ela fala sobre a nossa cultura, pois os índios e os negros foram o que de fato construíram economicamente este país, que carregaram este país praticamente nas costas e que são a parte da sociedade mais excluída”. (História)

“Fundamental, pois ela representa a construção da identidade cultural do aluno negro, permitindo que este forme uma consciência crítica a respeito de toda sua historicidade e da sua cultura, em relação ao seu povo”. (História)

“A importância é de conscientizar as futuras gerações sobre a presença da cultura africana no nosso país e de aumentar a valorização dos povos africanos e dos afro-descendentes”. (Português)

“Trabalhar essa Lei é fazer com que o aluno negro busque a sua identidade, sua identidade cultural, que fica totalmente perdida. Como já falei não ganha só o aluno, ganha a comunidade, ganham os pais e a gente (...). Para o aluno negro, eu vejo que ele se sente contemplado, é bom alguém falar bem da gente (...). Há pouco tempo estão falando do Zumbi, não tínhamos heróis, ninguém citava. A escola só falava de escravidão, de sofrimento. E quando nós tocamos no assunto da cultura africana, o aluno sente orgulho de falar: eu sou negro ou o meu pai é negro”. (Sala de Leitura)

A professora da Sala de Leitura complementa seu pensamento:

“Para o aluno branco também acho importante porque ele vai ter essa convivência e vai valorizar... Quantas coisas eles podem trocar de informação, quantas coisas eles aprendem juntos, como é bom conviver com essas diferenças, como a gente aprende... a valorizar também esse colega (...). Quando se começa a falar dessa identidade, da questão do negro para o branco é importante... ele passa a entender algumas situações, por exemplo, não é porque o negro é preguiçoso que está catando papelão... começam a entender isso também. É importante... o aluno está mais envolvido na escola, não só na matéria que está trabalhando o projeto, ele já se posiciona mais (...) como pessoa ele se posiciona mais, ele se sente mais a vontade, ele sente que aquele espaço também é dele é dele”.

Nos depoimentos da maioria dos entrevistados acima está explícita a importância da temática racial na escola, apontam também os resultados logo após terem sido desenvolvidas, coletivamente, atividades pedagógicas pelos alunos negros e brancos. Conseqüentemente, o aluno negro tendo a identidade construída e valorizada por todos fortalece sua auto-estima, o que influencia no envolvimento das diferentes práticas pedagógicas e na melhora do desempenho escolar.

Outros pontos elencados pelos entrevistados foram o pertencimento, o resgate de identidade, a consciência da luta negra, e a valorização do povo africano e afro brasileiro na formação da sociedade brasileira. Desse modo, ao se atentar para o parágrafo primeiro do Artigo 26-A da Lei 10639/03 que foi acrescida na Lei nº 9394/96 a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), todos os elementos elencados evidenciam proximidade com o conteúdo da Lei.

De modo geral, os entrevistados ao mesmo tempo em que compreendem o mérito da Lei, compreendem também a perspectiva de um novo ensino e já visualizam mudanças. De acordo com as respostas, no espaço escolar a criança negra sofre o processo da invisibilidade, obstáculo para o seu reconhecimento e,

consequentemente, seu pertencimento. Todavia, a ausência desses importantes elementos contribui para que ele transite nesse espaço portando certa opacidade.

A partir da tomada de consciência da criança negra por meio da valorização da sua história e cultura que finalmente ela se reconhece e torna-se, portanto, visível. Afinal o indivíduo fortalecido identitariamente tem em si o reconhecimento do seu corpo, da sua origem étnica, da sua religião etc. Todos querem ser percebidos em um meio e reconhecidos como ser humano e ser social. Segundo Borges Pereira:

A constituição de identidade do ser humano como expressão de grupos e categorias sociais está indissolúvelmente ligada ao processo de socialização *tout court*. Daí pode-se afirmar que uma das funções da socialização é a da construção da pessoa dentro dos parâmetros dentro do seu lócus espacial, temporal e sócio-cultural, ou numa linguagem mais filosófica, dentro de ideais e modelo definido pela sociedade. (BORGES apud CAVALLEIRO, 2003, p.11)

Na entrevista abaixo, a professora de Português, ainda da mesma escola, quando questionada a respeito da importância da Lei, respondeu demonstrando interesse pela diversidade e em apresentar aos alunos um Brasil pluriétnico e multirracial.

Vejamos seu depoimento:

“Eu costumo dizer para os alunos, que acho o nosso país o país mais maravilhoso que existe no sentido de que podemos encontrar povos de diferentes raças e origens. Não há um país como este, onde você pode estar no seu país e conviver com todos os povos e todas as culturas do mundo. Agora, o que precisamos é entrosar os povos e essas culturas porque muitas vezes fala-se que no Brasil não existe preconceito, mas existe sim. Muitas vezes, você olha uma pessoa e fala: - Ele é judeu, né? Que coisa esquisita. Você ouve comentários desse tipo. O que precisamos é nos conhecermos melhor, quando conhecemos uns aos outros, nós nos acrescentamos com o que o outro tem de bom e crescemos com isso”.

Ela sugere que há necessidade do entrosamento das culturas, afirmando que todos os problemas que se referem a preconceitos poderiam ser solucionados a partir daí. Mas entra em contradição quando faz referência a uma sociedade homogênea e relativiza a questão quando coloca outro grupo, o Judeu, na mesma situação do negro (“Muitas vezes fala-se que no Brasil não existe preconceito, mas existe sim. Muitas vezes, você olha uma pessoa e fala: - Ele é judeu, né? Que coisa

esquisita. Você ouve comentários desse tipo”). Reconhecer a questão dos judeus é de extrema importância, porém aqui pressupõe indicar uma diluição das questões contextualizadas na Lei. A entrevistada parece desviar do foco da pergunta, talvez por achar o assunto inconveniente ou por ter dificuldade em lidar com as questões étnicas. Dessa maneira, ignora ou relativiza o assunto.

É possível perceber que alguns entrevistados têm dificuldade em falar sobre tais questões, isso se dá pelo despreparo desses profissionais. Não tiveram contato com o tema na universidade, nem tão pouco em cursos de formação de professores, o que causa, portanto, desconforto ao serem expostos à temática.

Enquanto para uns falar da importância da Lei, mais precisamente do seu conteúdo no que tange a questão racial, parece causar certo estranhamento, para outros é motivo de pesquisa, de novo caminho a ser percorrido e com urgência.

É importante que se diga que não cabe somente a educação a tarefa de mudar a sociedade, mas cabe também a ela acompanhar as mudanças sociais e históricas como nos lembra (CAVALLEIRO, 2003).

Abaixo verificamos alguns posicionamentos dos entrevistados da “Eurico Figueiredo”, na qual não se desenvolveu o projeto:

“Precisa ser mais debatida, fazer parte verdadeiramente do currículo escolar. Não sei se nas disciplinas de História e Geografia, especialmente, há algum capítulo que trate especificamente sobre isso. Gostaria de dizer, também, que o fato de você ter me questionado a respeito desse tema fez com que eu desse uma atenção especial ao assunto no que tange à arte. Te agradeço por isso!”. (Artes)

“Importantíssimo, porque ninguém é totalmente brasileiro... brasileiro é sempre mistura de raça, seja holandês com africano, seja italiano... são várias raças misturadas. (...) Espero que seja implementada mesmo”. (Português)

A professora de Português, em um primeiro momento, parece não ter elucidados os motivos que justificam a importância de se estudar as questões que tratam o conteúdo da Lei. Ela sugere que o fato de se ter no Brasil misturas de “raças” não há aqui pureza racial (“raças puras”) e que diante disso todos somos considerados brasileiros e iguais. Deve-se salientar que ao dizer holandês quer dizer branco. Embora veja importância na implementação da lei, demonstra não compreender os objetivos da mesma.

Outra docente discorre:

“Importância é que à medida que você tem conhecimento, você passa a entender de maneira mais fundamentada o lado do outro, o porquê de alguns posicionamentos e porque não dizer suas dores... você se coloca no lugar dele... você só sente o problema quando você vivencia”. (Português)

A professora acima vê importância em se trabalhar a lei e comenta que à medida que se conhece a história e cultura do outro, passa-se a conhecer como ele é, o que pensa, o que sente. Ela faz menção ao racismo que esse outro sofre, e como isso é doloroso para quem é discriminado. Só não fica claro em seu enunciado, a que grupo se refere, se é o adulto negro, o aluno negro ou a comunidade negra.

O depoimento da professora abaixo, também de Português, é extremamente interessante, pois mesmo sendo negra, tem posicionamento contraditório ao se referir e se incluir como integrante do grupo negro. Assim verbaliza:

“Eu acho que temos que valorizar principalmente o pessoal de cor preta, porque até a presente data, no magistério, é difícil você tomar conhecimento de alguém que saiba o valor que nós temos perante a sociedade. (...) Eu gostaria de dizer (...) lute por esta lei, faça que ela seja realmente implementada, faça que todos tenham conhecimento... que todos têm valor. Acho até uma falta de respeito implementar uma lei para se respeitar o outro, mas tem que ser assim senão não vai vigorar. A partir do momento que vocês lutarem por essa lei, acho que virou lei o Brasileiro terá o hábito de respeitar, até por medo de ser punido, enquanto não virar lei fica só no verbal, vai continuar como está”. (grifos meu)

A docente critica a não valorização do grupo negro pelos professores, mas somente se inclui quando relata não ser valorizada no espaço escolar. Pede que alguém lute pela Lei e lute por ela, nesse caso se excluindo do processo de discussão.

Pensa-se que a professora por ser da área de português deveria está ciente do dispositivo da lei que indica os conteúdos referentes à história e cultura da África e afro-brasileira como parte integrante de currículo escolar. Até porque a Lei sugere a aplicação, em especial, nas áreas de Educação Artística (Artes), Literatura (Português) e História do Brasil (História).

Questionada se havia desenvolvido alguma atividade em sala de aula a respeito desses conteúdos, a entrevistada responde:

“Sim. No ensino médio, enquanto eu fazia o curso, trabalhei bastante porque era exigido no curso, em Brasília, né... que interagíssemos junto aos alunos, para unificar esse tipo de situação, principalmente em relação à discriminação”.

“(...) Foi pouco tempo também, só o tempo que estava fazendo curso”.

Sobre que atividades seriam essas, ela respondeu:

“São palavras de origem africana que usamos aqui no país. Devido ao conhecimento, até mesmo a origem da minha família, a minha tataravó era africana, então veio assim um conhecimento familiar, né?! Eu ouvia meus pais, meus avós fazerem comentários. E outra, além desse curso, eu participei... Hoje em dia não... Eu participei de várias religiões que dominam este idioma”.

No depoimento acima, a memória faz vir à tona fatos vividos por ela e sua família (de origem africana). Relata que está associado ao seu cotidiano o fato de ter participado de alguma religião afro-brasileira, embora não cite qual e nem porque deixou de frequentá-la. Talvez por ter sofrido algum tipo de preconceito ou cerceamento, visto que, ainda hoje, essas religiões resistem a perseguições. Conforme Bernardo (1998): “(...) esses acontecimentos eram alvo de perseguições, de discriminações: “coisas de preto”, “macumba” (...)”.

Essa suposição justifica-se no fato dela não querer se aprofundar no assunto religião com os alunos. Seria um processo difícil e doloroso que, por isso, deveria ser evitado?

Segundo Pollack:

(...) no estudo dos grupos discriminados, percebe a existência de uma memória subterrânea, que se caracteriza pela dominação e sofrimentos que jamais puderam se exprimir publicamente. (POLLACK, 1989, p. 5 apud BERNARDO, 1998, p. 52)

Ainda a mesma docente, quando questionada se mencionava a religião afro-brasileira para seus alunos, responde:

“Não. Porque acho que é muito delicado trabalhar este tema. Em momento algum eu toco na parte religiosa, pois é muito complicado trabalhar a cabeça do aluno, o aluno talvez não esteja preparado para tanto, então ele pode chegar em casa e dizer : - a professora está querendo que eu mude de religião. Eu só comento as diferenças de linguagem, ou seja, os símbolos lingüísticos usado no Brasil, a diferença dos vocábulos usados na África, nos EUA (...)”.

Talvez as lembranças a respeito de religião não sejam positivas e por isso evite tratar o assunto. Porém, tal atitude não contribui para a desconstrução da imagem negativa construída e transmitida por diversos meios sobre as religiões afro-brasileiras.

Como afirma Bernardo:

Percebe-se, dessa forma, que essas lembranças, apesar de o tempo ter passado e das religiões afro brasileiras não receberem no presente a marca estigmatizadora de outrora, permanecem indizíveis. (BERNARDO, 1998, p. 134)

O professor de História, comenta assim:

“Acho importantíssima, para que os alunos possam conhecer a sua própria cultura porque em tudo está envolvido a África (...). É conhecer a si mesmo, conhecer os seus descendentes, conhecer de onde você veio, porque quando falamos da África nossos alunos tem um conhecimento de pobreza de miséria né... lado negativo, eu acho que a importância de se estudar a África como ela deve ser estudada é você quebrar isso, esse conceito de somente lado negativo, então eu acho que o importante é você incluir e mostrar os lados positivos que são muitos e quebrar mesmo o lado da mídia que só mostra a fome, miséria, leões. Nós temos conversado com a 5ª série que quando falamos de África eles lembram de bichos, Leões, somente isso. Então, a questão da sua cultura, da riqueza da própria África, eu acho importantíssima (...) e dos afrodescendentes”.

O professor acima vê o conteúdo da Lei como meio de conhecer melhor a cultura brasileira, essa influenciada pela a cultura africana. Sugere a importância desse conhecimento na formação da identidade do aluno e na desconstrução do imaginário coletivo de uma África selvagem de elefantes, gorilas e leões, cenas tão disseminadas pelos meios de comunicação, como por exemplo, nos filmes infantis (“Tarzã, o rei da selva”) e nos programas de reportagem (“Globo repórter”). Ele lembra ainda da ocultação do conhecimento da riqueza cultural, humana e econômica da África.

Verificou-se que esse professor foi o único que desenvolveu trabalhos que traziam a África como tema central, porém, contraditoriamente ao seu depoimento, não havia uma preocupação em desconstruir as imagens negativas já tanto exploradas pela mídia. Nos trabalhos expostos pelas quintas séries, predominavam

crianças africanas famintas e subnutridas, esperando (do céu) aviões de comida; pessoas doentes, enfim, cenas de total pobreza e suas tristes conseqüências. Não estava exposta nenhuma imagem positiva, mesmo porque, segundo o professor, a proposta de atividade era falar da pobreza do continente africano.

Essa imagética reforça a idéia de uma África miserável e palco de doenças e tragédias, como se tais características fossem as únicas desse continente e, pior, parece atribuir ao próprio povo africano a culpa ou incompetência por tal situação. No entanto, não há nenhuma discussão sobre as verdadeiras causas do estado de calamidade em que vivem muitos países africanos.

Perguntado sobre qual conteúdo ministrado e o resultado da exposição, o entrevistado respondeu:

“De acordo com a proposta da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (...). A quinta série veio com a localização da África, povos e riquezas, na sexta já pulou para o tráfico negreiro, escravidão, conteúdo para ser dado em três aulas. (...) era para falar da origem da África, a origem do ser humano que não foi bem na Grécia e sim na África, e também as heranças deixadas pelos africanos. (...) passava um questionário que perguntava o objetivo da enxada nas panelas, levando os alunos a entenderem que alguns objetos utilizados hoje já eram utilizados na África. Foi bem básico, a localização e algumas heranças deixadas (...). Na sexta série a escravidão mostrava a vinda dos africanos para o Brasil, trazidos através do tráfico negreiro, a questão de que muitos vinham para cá, não por opção mas sim por obrigação com o objetivo de trabalhar. (...) Na sétima série era um conteúdo que falava de uma rebelião dos escravos contra os maus tratos, um conteúdo para ser dada em duas aulas”.

Como se observa, os conteúdos trabalhados em sala de aula deram origem à exposição dos trabalhos dos alunos. Pelo depoimento percebe-se o quanto se faz necessário um olhar diferenciado para a temática, estando esse afinado com o objetivo de desconstruir verdades de mão única e conteúdos ideologizados. Porém, no caso em questão, não ficou evidenciado se o objetivo do trabalho era em desconstruir a imagem negativa do continente e do povo africano e construir a positiva e crítica ou apenas de reproduzir as idéias existentes no imaginário social.

O professor não conseguiu coadunar seus desejos e ideais com a realidade, mas o fato de propor maneiras diferenciadas de trabalhar a África e enxergar o papel da mídia na manutenção do preconceito, já sinaliza um comportamento reflexivo do

mesmo. Talvez lhe falte mais embasamento teórico, devido à ausência de alguma formação continuada, pouco oferecida por parte dos Órgãos Públicos.

Outra professora de História, reflete sobre a importância do ensino da história e cultura da África, dos africanos e afro-brasileiros:

“A escola é o reflexo da sociedade. A gente acredita que falta muita coisa pra gente mudar na sociedade e trazer para a sala de aula. Falta muita coisa ainda, mas já progrediu bastante em relação ao étnico-racial, colocando leis (...), políticas de cotas também são muito boas, mas ainda falta muito pra gente alcançar... eu teria que estudar muito. Saber mais sobre ela (...). Não posso dizer mais nada”.

Na entrevista acima, a docente reconhece que a escola reflete a sociedade, ou seja, que as atitudes e comportamentos vivenciados e sentidos além dos muros da escola são refletidos no espaço escolar. Sinaliza positivamente às mudanças que, mesmo lentamente, vem ocorrendo, citando as cotas e a própria Lei como instrumentos de auxílio à mudança de paradigmas.

A professora observa também que, embora sejam visíveis algumas mudanças nas práticas escolares, há necessidade de se estudar mais sobre o assunto, conhecer melhor os conteúdos apontados para o ensino da África e dos afro-brasileiros. Quando indagada se havia desenvolvido alguma atividade em sala de aula sobre a questão racial, ela responde: “Eu não tive oportunidade porque comecei este ano”.

Com esse depoimento, a professora tenta justificar o fato de não ter desenvolvido atividades que contemplam a história dos africanos e dos afro-brasileiros, utilizando o argumento de que ainda é recente a sua entrada no magistério, como professora de História. Esse cenário demonstra o quanto é relegado, por muitos educadores, a plano secundário a questão étnico-racial.

Embora, mencione a importância da implementação dos conteúdos expostos pela lei nos currículos escolares, não consegue em sua prática pedagógica desenvolver tais conteúdos. Pode-se sugerir que isso se dá pela falta de conhecimento sobre como abordar os temas sugeridos.

Dessa forma, cabe salientar que a ausência de cursos de qualificação para habilitar o professor sobre como abordar as questões étnico-raciais é um dos entraves para que o educador possa efetivamente trabalhar os conteúdos da Lei.

Os professores da EE "Eurico Figueiredo", de um modo geral, apresentam ambigüidade em seus depoimentos, é visível em seus relatos a dificuldade em atender a Lei 10.639/03, mesmo que concordem a importância da sua efetiva implementação nas escolas. Os professores não identificam com clareza as dificuldades que os impedem de tratar o assunto. O fato de não terem lido, discutido e refletido, individualmente e coletivamente, mais do que isso, de não terem tido formação e orientação de como inserir em suas aulas o conteúdo étnico, cultural e racial, tem sido um dos obstáculos para superação no espaço escolar de práticas racistas.

Como salienta Gomes, é importante reconhecer a "África que há em nós" independente de nossa ascendência étnica. O autor discorre:

Reconhecer esse fato certamente, não significa negar as marcas das outras culturas que fazem parte do nosso jeito de ser e de viver como brasileiros/as. Representa a aceitação de uma de nossas raízes, tão omitida e negada a ponto de seus principais representantes, ou seja, os descendentes de africanos serem vistos há mais de 500 anos com lentes seletivas, preconceituosas e ainda serem diariamente discriminados. Essas são algumas dentre as muitas questões que precisam ser discutidas, debatidas e refletidas nos mais diversos processos de formação de professores/as. (GOMES, 2006, p. 30-31)

Observou-se em alguns depoimentos que as dificuldades em se trabalhar os conteúdos da lei eram negadas, mas, ao mesmo tempo, muitos assumiram não ter conhecimento desses conteúdos; situação que denota o desinteresse do professor e também do poder público pela questão étnico-racial. Perceberam-se também contradições quanto às atividades que os professores disseram ter desenvolvido em sala de aula. Pois, por diversas vezes, demonstraram superficialidade ao abordar as questões pertinentes à lei.

Verificaremos a colocação acima diante dos depoimentos de alguns entrevistados da EE "Eurico Figueiredo". Quando questionados sobre se teriam dificuldades em desenvolver atividades que atendessem o conteúdo da Lei, os professores responderam:

"Não. Dificuldade não. Acho necessário trabalhar, mas eu precisaria de mais conhecimento para abordar com propriedade os assuntos." (Português)

"Eu não sei se seria dificuldade. Sei que há a necessidade, mas não tenho tanto embasamento assim, mas o embasamento mínimo tenho, por conta dos livros que já

trazerem este assunto... de maneira sutil, tem trazido nos livros de língua portuguesa, então dá para estabelecer uma discussão em sala de aula.” (Português)

Analisando a última resposta, pressupõe-se que o conhecimento mínimo adquirido, por meio dos livros de língua portuguesa que sutilmente insere o conteúdo da lei, lhe dá condições para que discuta com seus alunos a diversidade étnica e cultural do povo brasileiro. Porém, reflete na sua prática o despreparo em trabalhar com profundidade a temática em questão. Isso ocorre porque essa profissional tem apenas como base a formação inicial, já que diz não ter tido a possibilidade de se atualizar sobre as novas propostas de ensino.

Seguindo a mesma idéia, outra professora de Português diz:

“A partir do momento que você tem acesso às informações, você tem como transportar as informações através da sua origem, o difícil seria interagir com um campo diferenciado, ou seja, com a raça branca”.

A entrevistada acima diz não vê dificuldade em desenvolver o conteúdo que trata as questões étnico-raciais desde que o aprendizado seja por ela apropriado. No entanto, menciona que o maior obstáculo está em fazer com que o seu opressor (o branco) não a enxergue como inferior. Esse sentimento talvez esteja internalizado nela, pelo fato de ser negra e de ter provavelmente sofrido em algum momento discriminação racial.

Essa professora já demonstrou em depoimentos anteriores dificuldade também em tratar as questões religiosas, embora já tivesse feito parte de uma religião de matriz africana, razão pela qual poderia ajudar a promover um novo olhar sobre essa religião. Seu temor justifica-se pelo preconceito que há na sociedade em relação às religiões negras africanas. Ela, negra, por sua vez, também é discriminada e como tal tem a sua cultura negada pela cultura hegemônica, na qual o grupo negro está exposto cotidianamente, nos mais diversos meios: o espaço escolar, a mídia, a sociedade etc. Possivelmente, ela evita o confronto já que desconhece as “armas” que poderia ter para lutar contra as ações discriminatórias, uma delas seria por meio do conhecimento da verdadeira história de luta e resistência do grupo ao qual pertence. Certamente sua auto-estima se elevaria e sua identidade seria fortalecida. A partir daí, estaria em uma posição que não seria de submissão e sim de combate as práticas racistas.

Dentro dessa perspectiva, Nascimento afirma que:

Os efeitos psicológicos da naturalização da condição social inferiorizada da mulher e do afrodescendente são reforçados por meio do processo didático. As representações sociais negativas, carregadas de preconceito e estereótipos, são internalizadas desde a primeira infância por meio de uma educação infantil e escolar imbuída das ideologias do racismo. Elas são capazes de tolher o desenvolvimento da personalidade, da auto-estima e da autonomia da mulher e do negro. (NASCIMENTO, 2001, p.117)

De um modo geral, todos os professores da EE “Eurico Figueiredo” deixam transparecer as suas falhas quando justificam o porquê de não trabalharem o conteúdo da Lei. Dizem que não receberam formação do poder público, mas percebe-se também que muitos não têm iniciativa própria para buscar se informar sobre a temática étnico-racial. Acredita-se que deverá partir do poder público e, principalmente, dos professores a iniciativa de um novo olhar para as práticas pedagógicas voltadas para as questões étnico-raciais, garantindo a todos os grupos o direito de exercer plenamente sua cidadania.

Ao serem indagados sobre o conhecimento de algum curso de formação para a diversidade e se já participaram de algum, os professores da “Eurico” deram as seguintes respostas:

“Se tem algum curso geralmente é fora do horário... a gente não pode sair para fazer o curso... falta de tempo e, às vezes, tem que pagar, aí fica inviável”. (Português)

A professora indica que o poder público seja o único responsável pelo seu desenvolvimento profissional, já que não esboça nenhuma iniciativa própria para modificar tal situação. É evidente que o poder público tem sua parcela de culpa nesse processo, pois investe de fato no profissional da educação para que esse possa se transformar e, ao mesmo, transformar o espaço escolar em um lugar onde se produz conhecimento e se oferece ao jovem estudante à oportunidade de aprender todos os povos, suas histórias e culturas. Ao aluno precisam-se oferecer bons profissionais, aqueles que realmente queiram educar para a diversidade e para a vida. O professor, nesse processo, está na condição de mediador do conhecimento, como também de um ser aprendente, já que o conhecimento se dá sempre de forma dialógica.

Como salienta Alarcão:

Ser aluno é ser aprendente. Em constante interação com as oportunidades que o mundo lhe oferece. Mais do que isso: é aprender a ser aprendente ao longo da vida. (ALARCÃO, 2008, p.26)

Em outro depoimento, outra professora de Português afirma desconhecer cursos de formação sobre a temática étnico-racial, e também espera do poder público uma formação continuada, no entanto se vê como uma professora atenta e bem informada. Assim relata:

“Desconheço. Pode ser tenha havido, mas eu desconheço. Embora todos os comunicados que tem na unidade escolar, estou constantemente folheando-os porque acho que é obrigação de todo professor está se informando sobre o que está acontecendo. Eu não participei. Na verdade, quando surge alguma coisa, o porte desses cursos é menor e priorizam algumas disciplinas, que não necessariamente Língua Portuguesa”.

Já a entrevistada abaixo diz ter participado do curso à distância “Africanidade” da Universidade de Brasília (UNB), oferecido pelo Estado de São Paulo, no entanto diz que não o concluiu por falta de tempo e horário, que dificultava sua interação com a professora mediadora do curso e também impossibilitava a leitura dos textos.

“Já. Foi Africanidade, inclusive não conclui o curso por falta de horário, tempo... era via internet com Brasília e os horários que eu estava disponível o sistema já estava fechado. Mas tive conhecimento sim, participei... e até o momento que participei foi muito importante”. (Adelita)

A professora de História disse ter tido conhecimento de cursos que atendam a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08, porém, não participou de nenhum. Afirma também que na faculdade teve um semestre para atender cada uma das Leis e talvez esses dois semestres não tenham sido suficiente para que pudesse inserir em sua atividade pedagógica os conteúdos que atendem as referidas Leis.

“Pela lei não. Sei que tem cursos com conteúdos indígenas ou africanos. Não. Apesar de que tive na faculdade este conteúdo. Um semestre pra África e um para indígena”.

Ao analisar os depoimentos transcritos acima, percebe-se que são diversos os motivos que levam os professores a não desenvolverem os conteúdos que tenham por objetivo transformar suas práticas pedagógicas em mecanismos positivos de uma educação democrática, mecanismos esses que venham banir do espaço escolar as práticas preconceituosas e racistas.

Observa-se que muitos professores não demonstram interesse em se aprofundar sobre a temática do negro, não enxergam que há diferença de tratamento entre a criança branca e a negra na sociedade brasileira e, conseqüentemente, nos espaços escolares. Os professores não reconhecem os males que o racismo traz ao grupo negro, eles não discutem, não debatem e não refletem sobre os casos de discriminação que ocorrem no espaço escolar, pelo contrário, colaboram com silêncio que, muitas vezes, naturaliza a existência desse crime. A forma sutil como tratam o racismo faz com que ele não seja evidenciado, criticado e banido do espaço escolar.

Os depoimentos abaixo, dos professores da “Gastão Moutinho”, mostram, de maneira geral, que há preocupação em desenvolver com responsabilidade o conteúdo da temática racial. Eles apontam dificuldades, mas também pensam em soluções à falta de amparo para subsidiar suas formações continuadas. Uma delas é o projeto “África; história e cultura”, que insere em suas atividades os conteúdos expostos na Lei abordada nesta pesquisa.

Vejamos o depoimento desses professores com relação à dificuldade que sentem em trabalhar os conteúdos:

“Sim, há muita dificuldade. Porque a maioria das pessoas ao começarem a trabalhar o conteúdo vão dizer que não existe só o preconceito sobre o negro, vão citar outros casos e muitos não estão interessados, outros falam que não sabem trabalhar esse conteúdo e também não vão buscar. E quem começa sente também muitas dificuldades”. (Sala de Leitura)

“A dificuldade que encontro é em relação à formação. Gostaria que tivessem mais curso específico para a área porque trabalhar este assunto demanda muita pesquisa, muita leitura, então o curso de formação é importantíssimo”. (História)

“Sim e não, ao mesmo tempo, pois atualmente o tema tem sido discutido mais em nossa sociedade, e o que acaba aparecendo de dúvidas em torno deste tema, nós conversamos a fim de solucionar essas dúvidas. Porém quando trabalhamos a questão religiosa, até mesmo pela aculturação cristã dos alunos, nós sempre sentimos alguma dificuldade”. (História)

“Às vezes, porque sinto necessidade de aprender mais sobre o assunto para aplicar e disseminar idéias corretas e verdadeiras”. (Português)

Contrasta com os depoimentos acima o da professora de Português, que não trabalhou no projeto, embora seja da mesma escola. A entrevistada diz que havia tomado conhecimento do projeto, porém não compartilhou das práticas pedagógicas a fim de atender o conteúdo da Lei. Seu depoimento traz contradições, entre fala e ação, a mesma afirma não ter dificuldade em trabalhar os conteúdos e que até faz menção a alguns aspectos da temática em sala de aula, apesar de achar polêmica. A professora diz assim:

“Não. [Encontra dificuldade]. Em língua portuguesa as oportunidades surgem o tempo inteiro, quando você está estudando um texto, discutindo um assunto com os alunos você tem a oportunidade de entrar em todos esses assuntos. Pra mim é até um prazer falar sobre, acabar com essas diferenças, não só as diferenças culturais, falo também das diferenças religiosas. Tento o tempo inteiro aproveitar as oportunidades para tocar nestes pontos polêmicos”.

Verifica-se que em um mesmo espaço escolar há universos variados de educadores, uns verdadeiramente preocupados em promover uma educação que interfira nas atitudes e comportamentos preconceituosos, os que não se envolvem completamente, ficam no discurso “politicamente correto” e ainda aqueles que se negam objetivamente em modificar suas ações.

Uma das perguntas do questionário desta pesquisa foi em relação à recusa dos professores em desenvolver trabalhos em sala de aula que focassem a temática étnico-racial. A professora da Sala de Leitura, da mesma UE, responde da seguinte maneira:

“Olha, muitas vezes, eu acredito, que não querem falar de si mesmas. Se nós somos brasileiros, descendentes de europeus, africanos, indígenas, principalmente... então, acho que elas sofrem muito, pra elas é sofrimento falar sobre o negro, também não querem falar (...)”.

E continua:

“Os professores negros... eles precisam de alguém negro, mais consciente, estar conversando com ele... consciência e também da insistência de outros professores negros, tem que insistir. Agora ele, muitas vezes, dentro dessa sociedade branca, né?! Acaba seguindo os moldes da sociedade branca (...) ele ainda não enxergou a necessidade... também”.

No depoimento, acima a docente menciona que, em geral, os professores não refletem sobre as questões étnicas, e ainda reforça que muitos negam sua descendência africana e citam apenas sua descendência europeia. Segundo a entrevistada, eles se lembram dos pratos culinários oriundos da cultura europeia, lembram as personalidades europeias, ou seja, a única referência parece ser a europeia. Finaliza dizendo que até mesmo os professores negros preferem se distanciar dos assuntos étnico-raciais. Entretanto, as razões e ideologias que estão por trás desse fato não serão discutidas neste momento da dissertação.

Ainda de acordo com a professora acima, alguns colegas negros, silenciam-se diante dos conflitos raciais e, por isso, devem ser persuadidos a entenderem a necessidade de se refletir e discutir sobre esses conflitos. É de grande importância que se conscientizem do dever de resgatar a história e cultura do povo negro, que ainda está oprimido em nossa sociedade e, de certa maneira, também no universo escolar.

Comenta que há, portanto, o silêncio de alguns do grupo negro, porém detecta que a resistência maior se encontra no grupo branco. Em ambos os grupos, fica evidente a falta de formação e aprofundamento sobre a temática racial, mas depois de que se faz um trabalho de discussão, desconstrução de estereótipos e reflexão de textos de diferentes autores, percebe-se no grupo negro interesse maior em modificar suas práticas ou, pelo menos, em introduzir os conteúdos.

Cavalleiro faz uma reflexão sobre essa resistência por parte de alguns docentes:

Torna-se difícil não perguntar por que o professor se omite em relação ao problema étnico. Silenciar essa realidade não apaga magicamente as diferenças. Permite, porém que cada um construa, a seu modo, um entendimento do outro que lhe é diferente. (CAVALLEIRO, 2003, p.100)

A mesma professora sinaliza que o racismo está instalado no espaço escolar, o grupo branco parece não ter preocupação com a questão étnico-racial, pelo contrário silencia. Afirma que os professores se colocam em posicionamento superior, esse tipo de comportamento sugere um pensamento racista dos mesmos.

Assim depõe:

“Sendo ela branca, ela se vê superior. O branco acha que é superior ao negro e que não precisa ficar perdendo tempo de falar sobre isso... agora, em relação aos dias de hoje, o branco pensa se esse negro ficar muito informado, ‘ele vai pegar o

meu lugar', ele também tem esta preocupação. O professor branco recusa porque é...nunca foi atrás, não tem informação, muitas vezes também ele acha que tem que dá o conteúdo, aquele professor conteudista. As pessoas não falam claramente "eu não quero trabalhar", mas a gente sugere, até mostra alguns conteúdos, mostra materiais, mas a pessoa fala "ah, tá bom", mas também não abre a guarda, não toca mais no assunto, então... não falaram 'não', mas também não deram nenhum valor para o que foi mostrado".

O depoimento acima reforça a análise de que o professor branco resiste mais do que o negro em trabalhar com as questões expostas. O professor negro consegue melhor contextualizar os fatores que justificam a trajetória escolar e de vida da criança negra, pois em algum momento ele vivenciou ou presenciou atitudes e comportamentos que contribuem para a manutenção do racismo. Por outro lado, a resistência do professor branco se dá pela própria crença internalizada de inferioridade (intelectual, física, moral, cultural etc) do grupo negro. A partir de valores estabelecidos e sedimentados pela sociedade, interioriza-se a ideologia de superioridade e inferioridade dos grupos. Nesse contexto, está intrínseco a relação de poder que um grupo exerce sobre o outro. Essa relação de poder tem a capacidade de produzir efeito com relação ao posicionamento que cada grupo ocupa em nossa sociedade.

Tal análise nos remete ao pensamento de Jones sobre o indivíduo racista:

O indivíduo racista é aquele que considera que as pessoas negras, como um grupo, são inferiores aos brancos, e isso por causa de traços físicos (genótipos ou fenótipos). Além disso, acredita que tais traços físicos são determinantes de comportamento social bem como qualidades morais ou intelectuais e, em última análise, supõe que essa inferioridade é uma base legítima para tratamento social inferior de pessoas negras na sociedade (...). (JONES, 1973, p.105)

A professora chama alguns professores de conteudistas, ou seja, que seguem apenas o conteúdo da disciplina e que vêem dificuldade na proposta de trabalho interdisciplinar e em inserir no plano de aula da disciplina específica os conteúdos de história e cultura do afro-brasileiro. Outros fatores já mencionados também são a falta de formação e a falta de interesse.

Outros depoimentos comungam do mesmo princípio, como os das entrevistadas abaixo:

"Abertamente ninguém fala que recusa, todos falam que trabalham, mas efetivamente não se vê. Esta recusa se dá pelo

fato de eles mascararem supostamente o racismo que eles têm. (...) embora não falem, eles agem de forma racista, de maneira a criticar não só o negro como o índio também. Inclusive, eu vivenciei episódios que a pessoa não só não trabalha o conteúdo como faz críticas também, críticas depreciativas. Com relação ao índio por exemplo. Apareceu em um cartaz uma imagem em que um índio estava com um caderno aberto, então uma professora passou, olhou a foto e disse: -'Imagina, onde já se viu índio gostar de estudar. Se estuda... se gosta de estudar'. Eu rebati: -'Porque não , professor ?' ". (História)

“Sim. Alguns não reconhecem a importância da cultura africana, outros demonstram resistência por preconceito racial”. (Português)

De um modo geral, apontam o que algumas bibliografias já vêm sinalizando e confirmando, o quanto o universo escolar encontra-se hegemonicamente dominado pelo pensamento etnocêntrico, desde o currículo até a expressão individual. Esse pensamento dialoga com o que Jones vai chamar de racismo individual, que presente na escola, contribui para a manutenção de outra modalidade de racismo, o institucional.

O autor afirma:

(...) o racismo individual é o que está mais próximo do preconceito racial e sugere uma crença na superioridade de nossa raça com relação à outra, bem como as sanções comportamentais que mantêm tais posições superiores e inferiores”. (...) Para isso as instituições racistas são apenas extensões do pensamento racista individual. (JONES, 1973, p. 4-5)

Ao se analisar as entrevistas expostas, ficam perceptíveis as diferenças nos posicionamentos dos professores diante do tema focado por esta pesquisa. Os professores que promoveram práticas pedagógicas de desenvolvimento dos conteúdos étnico-raciais indicaram maior reflexão sobre os conflitos raciais existentes no âmbito escolar, como também fora dele. Os mesmos conseguem evidenciar ações contrárias, indagar e interpretar atitudes e comportamentos preconceituosos e discriminatórios dos outros educadores.

Já nos professores que não desenvolveram nenhuma ação diferenciada para abordar os conteúdos da lei 10.639/03, percebe-se a ausência de informação sobre os conflitos e de conhecimento sobre as questões étnicas. Seus posicionamentos resultam de um senso comum que propaga a ideologia de que a escola é um espaço

democrático das relações raciais, no qual não há enfrentamentos. Diante disso, não dão prioridade às atividades propostas.

O depoimento abaixo da professora de Português da escola municipal “Gastão” evidencia a análise acima. Ela tinha conhecimento das ações (Projeto Pedagógico) promovidas pelos professores da escola “Gastão”, cujas atividades focavam a temática racial, no entanto, se manteve neutra diante das práticas:

“Não, nunca vi ninguém dizer: não vou trabalhar este conteúdo, não gosto de trabalhar este conteúdo. Nunca percebi. Seria difícil dizer quem não trabalha, uma vez que é lei, todos tentam de alguma maneira trazer este conteúdo pra sala de aula. Cada um do seu modo, do seu jeito, tentando aproveitar o seu conteúdo pra falar desses temas (...)”.

A mesma depoente parece não querer se envolver com as especificidades e necessidades que requer a temática, diz trabalhar o conteúdo sempre que tem oportunidade. Complementa explicitando suas atividades:

“Já tivemos textos que falam sobre a África. Agora mesmo na 8ª série, nós lemos um texto de escritor africano, então procurei aproveitar a oportunidade para falar pra eles, sobre o país, sobre a língua, os países que também falam Português lá ou os dialetos... Procurei aproveitar o texto pra falar isso... o texto dava oportunidade pra falar de alguns artistas, uma cantora muito conhecida... Deu pra falar da África, mas acho que o que a gente fala mais é dos afro-brasileiros, mais do que da África”.

Nota-se em sua fala que os temas são tratados de maneira generalizada, sugere uma atividade mais descritiva do que reflexiva sobre o assunto. Aliás, cabe indagar alguns aspectos: De que África fala? De que maneira se fala dos afro-brasileiros? Como sua história e cultura são retratadas? Qual o nome dos autores trabalhados? E qual a sua importância para o aprendizado da cultura negra africana e afro-brasileira? Observa-se a existência de lacunas no desenvolvimento do seu trabalho quando se refere aos temas analisados.

Outra docente, que se mostra a parte dos processos de implementação da lei, é uma das professoras de Português da escola estadual “Eurico”:

“Não conheço. Primeiro, acho que é falta de informação do professor, falta de tempo para estar se informando devidamente. É assunto importante que já deveria está em sala de aula. Não sabia e inclusive no livro de português nunca vi nada que falasse desta lei... nada neste sentido”.

A professora diz que não conhece nenhum professor que trabalhe o conteúdo da Lei, no entanto, o professor de História, também da “Eurico”, em depoimentos anteriores, mencionou a realização de uma exposição dos trabalhos dos alunos sobre a África. Essas imagens ficaram expostas, segundo o docente, na porta da sala dos professores e talvez a professora não tenha nem percebido já que não comentou tal fato. Pode-se pensar que as imagens, que traziam apenas a miséria e a fauna exótica africana, não tenham lhe chamado tanto atenção, pois são essas as mensagens naturalizadas no imaginário coletivo.

Outra entrevistada, da mesma escola, também desconhece o trabalho expositivo do professor de história e reconhece não ter na escola professores que comentam sobre a lei 10.639/03. Seu depoimento demonstra confusão na formulação das idéias a respeito do assunto:

“Eu já ouvi vários professores falarem de lei, mas dessa lei não me recordo. Às vezes, a gente encontra um colega ou outro que vai sair do seu conteúdo, como se determinadas situações... determinados assuntos fossem secundários. Mas aí eu entro na questão da visão, enquanto a pessoa não ampliar a visão dela, ela será dessa forma. Tem que dá espaço, vamos refletir sobre o assunto, não é?” (Português)

Há também depoimentos de outros professores:

“Desconhecimento. Quanto mais você se apropria mais você vai buscar, vai querer multiplicar. A pessoa precisa perceber o quanto é importante, enquanto ela não perceber vai continuar com aquela opinião... e achando que é senhora da situação. Até o momento não tenho conhecimento. Aqui, talvez até tenha, mas não tive a oportunidade de estar observando”. (Português)

“Talvez por ser a lei nova, os professores não trabalhem por falta de conteúdo mesmo. E também tem um detalhe, os conteúdos que falam desse tema... os livros são muito caros, em torno de quase R\$100,00. É estranho, é obrigatório, mas tem a dificuldade em se ter acesso a este material também”.(História)

Os professores sugerem que é a falta de conhecimento o principal motivo para não se pôr em prática ações que atendam o conteúdo da lei, em contrapartida vêm necessidade em conhecer a temática além do senso comum. Ao mesmo tempo em que não conseguem ter um olhar aprofundado para os conflitos raciais que ocorrem na escola, nem percebem as propostas de trabalho de outros

profissionais. Na última entrevista, a professora de História menciona que outro fator relevante é a dificuldade financeira que o professor tem em adquirir livros direcionados a essa questão, sendo, portanto, essa uma de suas justificativas para não trabalhar o conteúdo.

Esse quadro demonstra, mais uma vez, que falta investimento público para a preparação do profissional da educação, porém esse fato não vem descartar a falta de interesse do professor em ampliar seus conhecimentos, principalmente no que tange as questões étnico-raciais.

Os depoimentos abaixo fornecem dados sobre a percepção de mudanças das atitudes e comportamentos de todos que, de alguma maneira, se relacionaram com a temática racial.

A professora de Português da escola que desenvolveu o projeto, apesar de demonstrar certo desconforto em tocar na temática racial, evidenciou essas mudanças após os alunos e professores desenvolverem as atividades contidas no projeto “África: história e cultura”:

“Eu ouvi falas de alguns alunos... tenho prestado atenção a isso. Quando alguém diz alguma coisinha... uma brincadeira, o outro reage:- ‘Olha, isso que você tá falando é preconceito, isso aí é racismo’. Então acho que os alunos estão um pouco conscientes a respeito disso. Hoje, eu ouvi uma fala assim, um aluno falou pro outro: - ‘Ô seu macaco’. Aí ele disse assim: - ‘Olha, ainda bem que eu sou branco porque se eu fosse negro eu ia te processar agora’. Então quer dizer que ele tem consciência que é uma palavra que não deve ser usada para ofender as pessoas”.

Os apelidos no espaço escolar são comuns, no entanto, verifica-se que mudanças estão acontecendo após o trabalho de conscientização. Após as práticas pedagógicas desenvolvidas em cumprimento da lei, os alunos estão construindo nova consciência com relação às práticas preconceituosas, discriminatórias e racistas. Aprenderam a se posicionar diante de um desrespeito, pois entendem não se tratar de brincadeira e sim de falta de respeito, desejo (internalizado) de causar constrangimento ao outro, e até mesmo de humilhar. De acordo com Guimarães (2002), o objetivo do insulto pode variar, mas está sempre associada à relação de poder.

Em alguns casos os apelidos podem ser interpretados como brincadeira, em outros não. Isso vai depender do contexto em geral (quem falou, quem foi apelidado,

grau de relação (intimidade) dessas crianças, intencionalidade da fala etc). Cabe ao apelidado acatar o apelido sem se importar com o fato de provavelmente ser chamado assim cotidianamente, ou não aceitar por se sentir ofendido e insultado, demonstrando o limite da “brincadeira”.

Geralmente, nos apelidos o que se sobressaem são as características físicas da pessoa, essas são reforçadas pejorativamente, o que provoca sentimentos adversos àquele que recebe inclusive mágoa, raiva e rejeição.

No caso citado, o aluno apelidado não se sentiu ofendido por ser chamado de macaco, talvez pelo fato de ter havido deslocamento do seu lugar, ou seja, ele não se viu no lugar daquele (o negro) que é normalmente apelidado de macaco, não há sentimento de inferioridade imposto à sua cor de pele, constituição física etc. Contudo, houve um posicionamento desse aluno em relação ao apelido, ele compreende que o nome é pejorativo, que não deve ser dado a ninguém, e mais, identifica que essa fala é racista e que racismo é crime.

Diante dessa postura ativa do aluno que se verifica a necessidade da abordagem dos conteúdos propostos pela lei 10.639/03 e em como é positivo seu resultado. Essa ação transforma posturas (comportamentos e atitudes) não só de alunos negros, como de alunos brancos e também de professores.

Segundo a professora de História da “Gastão Moutinho” trabalhar a lei traz benefícios para toda a comunidade escolar, e isso será futuramente refletido na sociedade. Em relação a alguns desses benefícios, ela comenta:

“Os pontos positivos se dão em decorrência da elevação da auto-estima dos alunos negros, que mediante o projeto instalado no Gastão acabaram por melhorar sua atitude com relação a si mesmos e aos professores, à direção, ao grupo administrativo, que eles sequer conheciam... não se aproximavam, não tocavam, não se beijavam até por medo de se sentirem rejeitados. E hoje isso não existe, se aceitam mais como negros, cuidam mais dos seus cabelos, se cuidam mais, sorriem mais... Antigamente, esse tipo de situação não acontecia”.

Segundo Souza (2005), a auto-estima é um valor atribuído pelo indivíduo a si mesmo e ao seu grupo, esses valores não se constroem isoladamente, mas sim por meio das representações do meio social. No depoimento acima, evidencia-se que é possível elevar a auto-estima daqueles alunos que se sentem discriminados tanto no espaço escolar como fora dele. A esses alunos foi dada a oportunidade de valorizar

suas raízes e culturas, assim elevando a auto-estima com base em parâmetros e valores positivos. Conseqüência disso é a mudança de tratamento nas relações interpessoais, como, por exemplo, a troca de afetividade que se torna mais presente.

Essas mudanças observadas só foram possíveis após a promoção de debates, palestras, pesquisas, filmes etc. Atividades que resultaram na percepção positiva do aluno negro de si mesmo e do aluno branco diante do outro.

Outros dois docentes, da mesma UE, fizeram comentários a respeito da auto-estima dos alunos negros:

“Um aluno perseguia uma aluna negra. Chamei o aluno para conversar. E mantinha atitudes na sala de aula que valorizavam a aluna para que sua auto-estima não fosse afetada”. (Português)

“Sim. Em relação a uma menina negra que ‘dá trabalho’, mas conversando com a aluna que me confessou que queria ser branca, eu percebi que ao longo da sua vida escolar, ela deve ter sido desprezada ao ponto de estar com a auto-estima rebaixada”. (História)

Os entrevistados demonstram como as crianças negras têm sua figura negativizada e como sofrem situações de racismo no espaço escolar. Muitas dessas situações contribuem para um mal desenvolvimento escolar dessas crianças. Na primeira situação, a professora age para amenizar o sofrimento da criança, tomando uma atitude de repreensão verbal ao agressor e de valorização a menina agredida. Na segunda, o professor reconhece na fala da aluna uma trajetória dolorosa em consequência do racismo.

Em outro depoimento verificam-se algumas mudanças ocorridas na escola a partir da aplicação do projeto que atende a lei:

“Mudanças existiram muitas. Com relação aos professores, eles mudaram bastante o olhar... eles também tem tido mais cuidado, tem mais cuidado para falar alguma coisa, mesmo nas nossas reuniões de conselho de classe... eles já têm mais cuidado para falar de determinados alunos, e isso é bom... mesmo em algumas expressões, brincadeiras que eram racistas. Hoje, já vejo menos na nossa escola, isso é bom, pelo menos estão pensando antes de falar”. (Sala de Leitura)

A entrevistada indica que houve mudanças de atitude e comportamento no espaço escolar, principalmente, por parte dos professores. Pode-se sugerir que esse fato ocorra devido às práticas desenvolvidas na escola, pois, mesmo aqueles não

envolvidos diferentemente com o projeto “África” não podiam negar as ações propostas de valorização do grupo negro. Assim, tiveram que se posicionar em relação à temática, porém, isso não significa que todos tenham um posicionamento político sobre o assunto.

Muitos não modificaram práticas nem pensamentos já internalizados, contudo, o ponto positivo apresenta-se no cuidado que se passa a ter com as falas, muitas vezes, inconvenientes, que vêm como de costume desqualificar a criança negra. A partir daí, espera-se que haja maior reflexão sobre as práticas racistas e as situações de conflitos raciais na escola, que alguns negam existir.

A análise em seguida irá focar a percepção dos entrevistados sobre possíveis diferenças de aprendizagem ou de tratamento ocorridas na escola “Eurico Figueiredo”.

A professora de História expõe:

“Não vejo diferença. Não sei se não vejo porque não quero ou se não consigo fazer essa diferenciação. (...) No meu ponto de vista, as coisas são iguais. Eu não vejo haver confronto porque ele é branco ou negro. Não vejo diferença. Muitos alunos negros que eu vejo são bem inteligentes. O negro aprende bem, igual aos brancos. Porque eu não os diferencio. Eu tenho alunos negros e brancos e eles aprendem sim do mesmo jeito. Tem alunos negros que aprendem até muito mais do que o branco, por quê? Por causa do interesse”.

A entrevistada não identifica a existência de diferenças no aprendizado e no tratamento entre crianças negras e brancas e naturaliza a questão ao afirmar que o fracasso do aluno está condicionado apenas ao seu interesse. Pode-se dizer que está faltando a ela maior observação e contextualização histórica e social dos processos educacionais.

Ainda complementando seu depoimento:

“Prática racista na escola? Não lembro. Quando a gente fala com os alunos, tem uns que falam: - Ah, você só fala assim porque ele é preto. Mas eles falam brincando. Discriminar mesmo não, só como brincadeira. (...) Na verdade, eu levo na brincadeira. Agora a forma que eles colocam... A gente leva na brincadeira dos alunos porque a gente não pode levar a sério porque eles nem sabem direito o que estão falando. [Indagada sobre a idade dos alunos] 15 anos, 1ºAno do ensino médio”.

A docente, apesar de em outro momento declarar que acha de suma importância a lei, parece se distanciar da realidade vivida nos espaços escolares. Não identifica os problemas raciais, não questiona a forma violenta (verbal, às vezes, física) com que os alunos se tratam, vê os apelidos pejorativos como brincadeira de criança, e ainda justifica tais comportamentos como de “criança inocente”, embora seus alunos já tenham, em média, quinze anos e saibam discernir suas ações.

A professora de Artes quando indagada sobre a mesma questão responde simplesmente: “Não”. Entende-se que não percebeu diferenciação de tratamento entre alunos negos e brancos na escola. No entanto, em outra questão reconhece não haver igualdade racial e que acredita ser positiva a implementação de leis que incluam o negro na sociedade. Ela reconhece a exclusão do negro, pois só se pode incluir o que está excluído, entretanto, não percebe que o espaço escolar também é um lugar que promove a exclusão.

Sobre essa mesma questão, outra entrevistada responde:

“(...) ele já vem bloqueado pela sociedade, ele já vem bloqueado pra sala de aula... o branco não é tão discriminado na sociedade quanto o negro. O aluno negro tem que lutar muito para se equiparar ao aluno branco. Ele pode ter até mais QI que o branco, mas na hora da comparação, da igualdade, ele fica pra trás”. (Português)

A professora consegue perceber a situação vivida pelo aluno negro, talvez pelo fato de ser negra se coloque na posição desse aluno, que sofre o racismo na sociedade e em diversas instituições, tais como a escola.

Em outro depoimento, a mesma revela outros conflitos raciais presentes nos espaços escolares:

“Tem outra escola, “Carmosina Viana”, teve sim um caso de racismo entre um professor branco e um aluno negro. Algo que o professor disse, eu não ouvi o que ele respondeu, mas imediatamente o aluno negro deu uma gravata no professor e jogou ele do segundo andar, foi uma coisa horrorosa, ficamos apavorados... uma, que o professor se machucou todinho; outra, que o aluno começou a ameaçarnos. Inclusive eu fui, já que professora negra só tinha eu, então, como negra me aproximei do aluno e disse: - Não faça isso... Fique perto de mim... quero conversar com você... Ele falou: -‘Olha professora, eu não vou mais bater nele porque vou respeitar a senhora porque a senhora está falando comigo igual gente, não como aquele branquelo’. Então você percebe que houve entre eles

um conflito racial, não sei o que foi dito, não sei se o professor o discriminou como negro ou ele discriminou o professor como branco”.

A professora conclui sua reflexão lembrando-se de uma situação constrangedora entre um professor branco e um aluno negro. Embora não tenha dados suficientes para um julgamento, acredita se tratar conflito racial. Contudo, sua postura diante do fato foi apenas de apaziguadora da agressão física, pois ameniza a questão inibindo uma possível denúncia do aluno.

Fica evidente que há relação de poder entre aluno e professor, no qual este procura impor superioridade sobre aquele. Desse modo cabe pensar que o aluno quando se refere ao professor de “branquelo” defende-se com a mesma agressão que lhe foi atribuída, não aceita essa relação de poder e nega seu opressor.

Outra docente diz não ter percebido nenhum caso que caracterizasse diferenciação, discriminação ou até mesmo racismo na escola, contudo se contradiz ao enumerar algumas situações de constrangimento pela qual a criança negra passa em sua trajetória escolar.

Segue seus depoimentos:

“Eu particularmente não visualizei. Às vezes vem: - Ah, aquele moreninho, aquele negrinho... nada além disso. Na sala, há fala de gracinha que o outro fez em relação a sua cor... se nós trabalhássemos mais, talvez num futuro não tão distante não ouvíssemos mais ou em menor escala. (...) Todo mundo dá risada, todo mundo brinca, mas aí já magoou, já feriu... Quando meu aluno... quando ele fala alguma coisa... o negro... tem uma estranheza: nossa você respondeu?...a sociedade espera mais do outro... o branco. Ele tem mais dificuldade porque... é como se ele achasse que está fadado ao fracasso, é como se ele não confiasse nele mesmo. Não havendo essa confiança, então(...)”.

“Talvez, ele não se preocupe tanto... ele está ruim porque ele não quer [aprender], ele não se esforça, mas acho que são muitos outros fatores”. (...) Precisa haver um trabalho de conscientização para que todos possam se apropriar. Esse é um assunto que muitos professores evitam por conta de que caminhos... que proporções essa discussão irá levar, irá ter”.

“É a questão da visão, se eu mudo minha visão mudo a minha postura também. José Saramago disse que nós precisamos aprender a olhar para então vermos. A nossa visão está nebulosa”. (Português)

A entrevistada explicita tais situações, no entanto é possível perceber em seu relato a naturalização dos fatos, não houve crítica, nem indignação, não houve uma ação da professora para interceder a favor do aluno discriminado. Ainda diz que é culpa do próprio aluno negro não aprender, não se esforçar, como se esse fosse o único motivo, ou melhor, a principal causa da sua defasagem escolar. É interessante observar que a professora apresenta certa disposição em querer mudar o seu olhar para as questões raciais, mas não consegue perceber os indícios de interiorização da discriminação, que como consequência interfere na trajetória escolar acidentada dos alunos negros.

Cavalleiro questiona essa atitude:

(...) até que ponto essa cegueira evita o contato direto com o problema? Até que ponto se pode dissimular as dores e as perdas decorrentes do racismo? Difundido pelo senso comum, o racismo revela-se de forma primária e estereotipada. (CAVALLEIRO, 2003, p. 50)

Ainda outra professora diz:

“Os alunos de antigamente eram realmente deixados de lado, hoje não existe isso... não vou dizer que não existe, é menos. Nunca observei nada que fosse gritante. (...) A própria família ainda não percebeu os direitos dele... o lugar dele na sociedade. Então, quando a gente vê um aluno negro... tem muitos na favela, numa condição social muito ruim ainda. É processo demorado colocar na cabeça deles... entenderem que são iguais, que merecem o mesmo lugar, que todo mundo tem um lugar em pé de igualdade”. (Português)

A professora afirma que houve mudanças na trajetória escolar dos alunos negros, porém não muitas. Esses alunos ainda são “deixados de lado” por seus professores, e até mesmo por seus colegas de sala, ou seja, não têm espaço necessário para desenvolver seu aprendizado e suas relações. Entretanto, para justificar o mau desempenho desses alunos, ela não leva em consideração tais situações e atribui à família total responsabilidade pelo fracasso escolar da criança. Dessa maneira, a professora isenta a escola e os professores do papel de educar para a diversidade, para a afetividade e para a vida.

Em conformidade com essa análise, Cavalleiro afirma:

É interessante notar que, para as professoras, o preconceito é um problema que decorre apenas das experiências vividas na família. Assim, não se reconhece a si mesmas como parte do problema, mas apenas, como parte da solução. (CAVALLEIRO, 2003, p.68)

Reinterpretando a afirmação da autora, tem-se a impressão que alguns professores não se vêem nem como parte do problema e muito menos como parte da solução. Eles parecem não compreender que o silêncio sobre as práticas racistas atinge a todos os indivíduos do espaço escolar e social. Toda situação negativa que envolve a criança negra não é vista pelo professor como problema seu, o problema é do “outro”, responsabilizam o “outro” e assim se eximem de culpa e responsabilidade.

É comum falas de repreensão diante de uma atitude racista que, equivocadamente, utilizam o termo igualdade para disfarçar as diferenças e amenizar os conflitos (“Somos todos iguais”). Afirmação um tanto complicada, pois como explicar a existência da igualdade diante de tratamentos desiguais.

Cavalleiro (2003) lembra que a incorporação desse discurso tem como objetivo neutralizar a diferença. E pode-se dizer que é também um mecanismo que visa minimizar a discussão.

A ausência de conhecimento, formação continuada e o próprio descaso são fatores que contribuem para que não haja comprometimento com a temática por muitos professores. No caso dos entrevistados desta pesquisa, percebeu-se que os docentes da E.E “Eurico Figueiredo” foram menos precisos em suas respostas, em muitos casos ficou evidente contradição de idéias. E pouco ou nada houve de prática pedagógica que atendesse aos conteúdos da lei 10.639/03. Situação contrária ocorreu com a maioria dos professores da EMEF “Gastão Moutinho”, que conseguiram ter um olhar reflexivo e crítico que culminou em práticas pedagógicas, atitudes e comportamentos diferenciados.

No próximo bloco de pergunta, será analisado o ponto de vista dos entrevistados sobre “igualdade racial no Brasil”. Embora, os professores de ambas as escolas sejam unânimes em afirmar que não há igualdade racial no Brasil, há diferença na percepção de como se articula isso na sociedade (causas e conseqüências).

Segue, primeiramente, os depoimentos dos entrevistados da “Gastão Moutinho”:

“Não. Na minha aula de história fizemos um levantamento e percebemos que nossos líderes... a elite que nos governa não existe quase negros ou não existem negros exercendo cargos como presidentes da república, por exemplo. Os detentores reais do poder são brancos, em sua maioria, os latifundiários

são descendentes dos portugueses que nos colonizaram. As pessoas mais pobres, as pessoas que estão embaixo das pontes quem são? São os negros. É só observar... são as pessoas discriminadas. Os negros têm acessibilidade a docência por causa do concurso, se eles tivessem que ser contratados... dificilmente tem negros nas escolas privadas ou nas universidades. Os próprios alunos dessas universidades, como a PUC, por exemplo, que pudemos observar, os alunos em sua maioria são brancos”. (História)

“Não, pois ainda encontramos muitos episódios do dia-a-dia em que pessoas sofrem diferenças por conta da questão racial. Vemos também os negros sendo recusados em posições profissionais privilegiadas”. (Português)

Analisando os depoimentos acima se observa que as diferenças são reafirmadas no cotidiano social, no qual os negros permanecem discriminados. Outro ponto relevante é em relação a ascensão profissional, percebe-se que normalmente a ascensão social dos negros se dá quando esses ingressam em alguma profissão por meio de concursos e não por contratação direta.

Outra professora expõe:

“Não. Esta é uma situação histórica que precisa mudar, propiciando iguais condições de acesso a todos principalmente ao conhecimento e a educação para mudar esse panorama, esse círculo vicioso”. (Artes)

A entrevistada acima reconhece a inexistência de igualdade de oportunidades entre brancos e negros. Ela indica que essa situação acontece há muito tempo, porém enxerga possibilidade de mudanças, desde que se ofereça, primeiramente, uma condição mais equânime na educação.

A educação que, até então, tem sido mecanismo de um processo histórico de exclusão para os alunos negros, seria responsável pelo rompimento do círculo vicioso de perpetuação da desigualdade. De fato, as pesquisas acadêmicas têm comprovado que, desde à época do Império, os negros foram impedidos do direito à instrução pública, e, mesmo a margem da cidadania, acompanharam os processos de transformação da nação brasileira.

Conforme salienta Cunha:

Os mecanismos do Estado brasileiro que impediram o acesso à instrução pública dos negros durante o Império deram-se em nível legislativo, quando se proibiu o escravo, e em alguns casos o próprio negro liberto, de frequentar a escola pública, e em nível prático

quando, mesmo garantindo o direito dos livres de estudar, não houve condições materiais para a realização plena do direito. (CUNHA in SANTOS CRUZ, 2005, p. 28)

Mesmo diante das dificuldades o saber foi sempre uma das preocupações dos negros, conforme os estudos realizados por Santos Cruz:

No que diz respeito ao esforço específico do grupo em se apropriar dos saberes formais exigido socialmente, mesmo quando as políticas públicas não os contemplavam, fica patente a criação das escolas pelos próprios negros (...). Alguns trabalhos levantaram informações sobre o colégio no ano de 1860, e o Colégio de São Benedito, criado em Campinas, em 1902, para alfabetizar os filhos dos homens de cor da cidade (MACIEL, 1997; BARBOSA, 1997; PEREIRA, 1999); ou aulas públicas oferecidas pela irmandade de São Benedito até 1821, em São Luis do Maranhão (MORAES, 1995). (SANTOS CRUZ, 2005, p. 28)

A autora cita também outras escolas como a do negro Cosme, formada dentro do Quilombo no Estado do Maranhão, Escola Primária no Clube Negro Flor de Maio, em São Carlos (SP), a Escola de Ferroviários de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, cursos de alfabetização etc.

Ainda sobre a questão se há igualdade racial na sociedade brasileira, outros docentes comentam:

“Não, pois ainda, sentimos e presenciemos mesmo que sutilmente, as ações que demonstram a herança racalista da sociedade brasileira”. (História)

“No Brasil? Não existe igualdade racial. Isso é histórico, os negros não têm as mesmas oportunidades que os brancos têm tido, assim como também não existe igualdade social... não existe. Acho que por causa de nossa história, como os negros foram trazidos pra cá numa condição inferior, foram submetidos aos brancos desde o princípio, essa coisa ficou estigmatizada. Se fosse diferente, se os brancos tivessem sido levados para a África em uma condição inferior, talvez a situação fosse inversa na África. Por causa disso os negros são vistos até hoje como inferiores... por causa da situação histórica que se criou”. (Português)

Analisando o último depoimento, percebe-se que a professora reconhece a existência da desigualdade racial, contudo expõe a desigualdade social como algo estanque, determinado e indissolúvel. Naturaliza a ideologia disseminada de inferioridade do negro, desde a época da escravatura e ainda sugere que essa mesma situação de submissão destinada ao grupo negro poderia ser invertida ao

branco caso o contexto histórico fosse diferente. Isso indica não enfrentamento do problema e conhecimento pouco aprofundado sobre a temática étnico-racial e seus desdobramentos.

Esse comportamento faz lembrar a leitura da carta aberta dirigida ao Ministro do Trabalho Jarbas Passarinho, em 1968, sobre a adoção de cotas, a fim de diminuir as disparidades entre brancos e negros no mercado de trabalho, na qual a escritora Raquel de Queiroz comenta:

Pois na verdade não se pode, Sr. Ministro, é pactuar com o crime, discutir com a discriminação, reconhecer a existência da discriminação (...). E eu digo mais: é preferível que continue haver discriminação encoberta e ilegal, mesmo em larga escala, do que vê-la reconhecida oficialmente pelo governo— já que qualquer regulamentação importaria num reconhecimento. (FONSECA, 2009, p.92)

De fato, reconhecer o racismo e os diversos tipos de preconceito existentes na sociedade e, conseqüentemente, nos espaços escolares implica em mudanças de atitudes e comportamentos, o que abalaria a zona de acomodação em que muitos preferem permanecer. O desequilíbrio sugere nova assimilação de conhecimentos, novos olhares e novas posturas.

Os educadores e todos os profissionais da educação que não conseguem identificar a existência de conflitos raciais e de não encaram o debate de mudança dessa situação instalada no interior da escola, reforça uma posição embasada no senso comum, de que ao se discutir o racismo estará se instaurando o racismo às avessas e assim criando outro tipo de preconceito. Entretanto, esse pensamento é simplista e sugere deixar a situação inalterada, não cabendo, então, nenhum tipo de discussão sobre a *lógica social* que mantém o *status quo* atual da sociedade brasileira.

Nessa parte das entrevistas, se analisará os depoimentos dos professores do “Eurico Figueiredo” também sobre a questão se há ou não igualdade racial no Brasil:

“A desigualdade racial... a desigualdade existe sim, mas eles tentam camuflar, entendeu? Complicado. Acho que em algumas partes da sociedade existe, mas em outras não. Você ensina a criança a não ser racista, mas ela chega na escola e o próprio professor é racista, então é complicado trabalhar isso, dizer que tem ou não tem”. (Português)

Embora a entrevistada demonstre ter conhecimento da existência da desigualdade racial na sociedade brasileira, não consegue esclarecer as causas e conseqüências dessa desigualdade. Afirma ainda ser possível verificar a existência em algumas partes outras não, mas não explica como isso ocorre. Depois sinaliza a dificuldade em trabalhar com a criança negra, já que o mediador da educação, o professor, é também racista. Então, sugere que o ambiente escolar em vez de promover uma educação anti-racista, perpetua o racismo.

Outra docente expõe da seguinte forma a questão:

“Seria utopia, né?! A igualdade é uma palavra muito linda, mas ela tem que ser batalhada, conquistada...ela é sofrida. Quero dizer que igualdade...tem muita palavra no dicionário que é muito bonita, mas ela simplesmente fica lá (...). Não tem o que se discutir, com certeza. Isso já vem dos primórdios, todo tempo houve os privilegiados”. (Português)

A professora vê que embora a igualdade seja ladeada de adjetivos, sua conquista depende do esforço individual de cada um. A mesma parece sintetizar a idéia de igualdade, colocando em uma mesma definição “igualdade racial” e “igualdade social”, não fez diferenciação entre os termos.

Outras professoras depõem:

“Não existe. Se houvesse igualdade racial no Brasil não se implantariam coisas como políticas de cotas nas universidades públicas. Como a gente sabe, historicamente os negros são excluídos e são excluídos socialmente pelo poder aquisitivo... eles não têm oportunidade. Para terem oportunidade é necessária essa prática de cotas, para terem oportunidade de entrar, fazer uma faculdade e com isso conseguir uma boa estabilidade financeira. Outro detalhe, as pessoas ainda hoje... jovens, a maioria que morre é negro, e muitos presos, a maioria também é negro. É só ver pelas estatísticas”. (História)

“Não, se houvesse não haveria necessidade de se criar leis e mecanismos de inclusão do negro e de outras etnias na sociedade”. (Artes)

Diante dos depoimentos expostos, pode-se constatar que há o reconhecimento da desigualdade racial por todos os entrevistados, porém é visível a diferença de percepção e apropriação sobre o assunto abordado na questão. Os professores da “Gastão Moutinho” que discutiram a temática racial, que individualmente fizeram leituras ou tiveram materiais disponibilizados, conseguiram

melhor reflexão e demonstraram percepção diferenciada sobre os aspectos da desigualdade racial, enquanto que os da “Eurico Figueiredo” apresentaram argumentos pouco expressivos ou mesmo confusos sobre o assunto.

Assim, pode-se afirmar que as escolas devem encarar o debate em torno da temática racial como algo sério, um dever, pois os depoimentos dos professores entrevistados demonstram que no cotidiano escolar atitudes e comportamentos reforçam as posições hierarquizadas na sociedade. O senso comum contribui para que não sejam desconstruídas idéias sedimentadas, pelo contrário as perpetua, contribuindo ainda mais com a desigualdade e os conflitos raciais.

3.2. A Lei 10.639/03 e seus desdobramentos a partir do olhar dos alunos

Evidencia-se que está inserida na sociedade brasileira a “hegemonia ideológica”, ou seja, os diversos níveis de controle do Estado que têm como objetivo preservar o poder e o domínio da classe dominante com relação aos grupos dominados. Dentre as instituições que participam dessa ideologia, a escola apresenta-se como terreno fértil de reprodução das práticas excludentes.

Essa reflexão é embasada no pensamento teórico de Gramsci, que dialoga com as teorias de Marx, nas quais revela-se que o Estado é o meio de assegurar o poder da classe dominante sendo o método sistêmico de controle das massas. A partir desse conceito, Gramsci elaborou uma análise sobre os diversos tipos de controle empregado pela classe dominante, dando origem ao conceito de “hegemonia ideológica”.

(...) para a burguesia, não é suficiente ter controle da máquina do Estado e dominar a sociedade diretamente, por meio da força e da coerção; esse grupo também precisa convencer as classes oprimida da legitimidade da situação. Essa “hegemonia ideológica” da classe dominante, que opera por meio Estado, prolonga o domínio burguês, institucionaliza e torna legítima a exploração”. (GRAMSCI apud REESE; ROUSSEAU in JOHNSON; VIEIRA, 2009, p.130)

E complementa:

(...) a real força do sistema não está na violência da classe dominante ou no poder coercitivo do aparato estatal, mas na aceitação, por parte dos dominados, de uma ‘concepção de mundo’ que pertence aos dominadores”. (...) vai além (...), ao consentir com o controle hegemônico exercido pela classe dominante, os trabalhadores prolongam ainda mais seu estado de exploração porque essa falta de consciência crítica de classes para direcioná-los

rumo à luta de classes e a revolução. (GRAMSCI apud REESE; ROUSSEAU in JOHNSON; VIEIRA, 2009, p.131)

Essas considerações servem de inspiração às análises feitas a seguir.

É nesse contexto de exclusão que os alunos negros estão condicionados. A eles é oferecido um currículo etnocêntrico, que nega a história e cultura dos seus ascendentes e de todo seu grupo racial. Outra situação a que estão expostos é da relação de poder entre professor e aluno, na qual se estabelece a subordinação deste em relação aquele. Essa postura busca legitimar a idéia de inferioridade dos alunos negros, contudo isso só ocorre porque faltam trabalhos de conscientização à comunidade escolar e, principalmente, aos alunos negros, que desconhecem as condições que os oprimem, discriminam e excluem socialmente.

Nesse sentido, entende-se que se faz necessário resgatar a história e cultura da criança negra, fortalecer o conhecimento sobre o grupo ao qual pertence fazer com que veja sua cultura valorizada e sua identidade resgatada, não só pelo seu grupo étnico, mas também pelo “outro”. A partir da tomada de consciência de ambos os grupos (negros e brancos), identificam-se mudanças de atitudes e de comportamentos.

As primeiras análises serão feitas a partir dos depoimentos dos alunos da EMEF “Gastão Moutinho”, que em conjunto com seus professores desenvolveram atividades que buscavam atender a Lei 10.639/03, por meio do projeto “África: história e cultura”. Em seguida, serão analisados os depoimentos dos alunos da EE “Eurico Figueiredo”.

O objetivo dessas análises será comparar a percepção dos alunos para a temática racial; identificar se há ou não diferença nas posturas adotadas frente às questões raciais; e verificar se na escola em que se aplicou o projeto a lei contribuiu ou não para tomada de consciência dos alunos, assim como para mudanças de atitudes e comportamentos no espaço escolar.

Os alunos da EMEF “Gastão Moutinho” quando questionados, se conheciam a lei e qual a sua importância, responderam:

“Já, é uma lei que estuda... que é obrigatória... sobre a África... sobre racismo e preconceito... é isso. (...) você pode pensar que não tem racismo, mas toda pessoa tem um pouco de racismo no coração. Achei muito importante trabalhar esse conteúdo, para nós que somos brasileiros, descendentes de...

espanhóis, de ingleses, de africanos... achei muito importante, mudou muito nossa cabeça... nossa opinião”. (Amanda)

“Já. Que ela é... ela obriga as escolas a ensinarem sobre a África, as culturas (...). Acho importante pra gente conhecer mais sobre as culturas, as histórias... pra não ter tanta diferença como tem”. (Francine)

É possível observar que os entrevistados conseguem perceber a presença do racismo na sociedade e que com a lei, que traz em seus conteúdos a história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiro, é possível diminuir as diferenças.

Outro aluno expõe sua opinião:

“Já. Ela fala que é obrigatório ensinar a cultura africana no Brasil. (...) a indígena também... E a cultura brasileira, dos afro-brasileiros. Achei ótimo porque nós temos que saber... que eles foram os primeiros, que a origem do homem é na África. Eles são um povo muito resistente, que lutou muito pela liberdade. Eu acho que todo mundo deve saber... é um povo muito forte, o que eles já sofreram (...)”. (Felipe)

O aluno acima deixa transparecer que o conteúdo lhe trouxe informações que até então não tinha conhecimento. Com o novo conhecimento adquirido passa a valorizar a cultura africana e afro-brasileira, ao mesmo tempo que desconstrói pensamentos pré-concebidos com relação ao negro.

Nas entrevistas que se seguem os alunos demonstram que ao terem contato com a temática étnico-racial passam a se preocupar em fazer com que a história não se repita. Mais do que isso, passam a fazer observações pontuais e críticas sobre o assunto. Como se pode verificar abaixo:

“Já, porque a professora explicou que é obrigado ensinar a história da África e dos indígenas em todas as matérias. Assim a gente sabe o que aconteceu, tem uma visão melhor, e nós não vamos fazer a mesma coisa que eles... que é uma coisa ruim, que acabou acontecendo conseqüências ruins e não vamos querer mais isso... teremos uma opinião formada já”. (Rafael)

“Ela trata que... todos os professores têm que passar para os alunos a história do negro... É importante para muita gente que tem o antepassado negro e para saber como foi antes...falar para as pessoas como foi antes... para não ser mais agora”. (Matheus)

Outros alunos seguem relatando:

“Já. Ensinar sobre a África, raça indígena e afro-brasileira. A gente fica sabendo de outras culturas, sabemos o que tá acontecendo lá dentro e julgamos certo e não errado. (...) Ela [criança] não nasce racista. Acho que não é da pessoa, é do ensino que os pais dão, do ambiente que ela frequenta. Se os pais forem... logicamente, ela pode ter uma posição diferente sobre isso, mas se elas não tiverem noção disso, elas vão crescer achando que os negros são inferiores”. (Ariane)

“Uma lei que obriga ensinar sobre a África, a cultura indígena e afro-brasileira em todas as escolas. Acho que é importante porque você deixa de sair de seu mundinho pequeno, só da sua cultura e passa a aprender uma cultura diferente, talvez você possa até pegar pra você um pouco daquela cultura e acaba não julgando o outro como sendo de uma cultura inferior”. (Aline)

“Obriga as escolas a ensinarem sobre a cultura africana, afro-brasileira e indígena. Pra tirar essa má visão, que a gente vem crescendo com ela... já nasce ouvindo falar mal dos negros, que negro não presta, que negro é isso, que negro é ruim”. (Stefani)

Cabe salientar que os alunos mencionam não só a cultura africana e afro-brasileira, mas também a indígena, pois além de compreenderem o que está por trás da proposta é atender aos grupos excluídos socialmente, provavelmente já tiveram conhecimento sobre a lei 11.645/08, que inclui o ensino da história e cultura indígena nos currículos escolares. Os depoentes enfatizam a importância de se conhecer e de se valorizar tais culturas, pois em seus aprendizados já houve a desconstrução de imagens negativas enraizadas e perpetuadas não só no espaço escolar, mas também no ambiente familiar, na mídia, ou seja, na sociedade como um todo.

Como mencionado no último depoimento, o conhecimento ajuda ampliar o olhar para essas situações conflituosas, alterando assim comportamentos e atitudes.

A aluna abaixo menciona a importância de contextualizar a história do negro no cotidiano escolar para desmistificar estereótipos, certamente esse pensamento já é fruto do seu aprendizado sobre a questão.

“Muito legal. A gente pode aprender mais sobre a vida dos negros... sobre a história dos negros. E o mais legal, quando a agente aprende pode passar pros outros”. (Beatriz)

Ainda outras depoentes afirmam que:

“Uma lei que faz com que as escolas comecem a ensinar sobre as diferentes etnias, como afro-brasileira e indígena. Acho que é uma forma de combater a falta de informação das pessoas, que gera o racismo e o preconceito. Porque muitas pessoas praticam o racismo, o preconceito, por falta de informação mesmo, porque não conhecem a outra cultura porque conhecendo aí você vê que não é nada do que falam”. (Taís)

“Uma lei que obriga a passar o conhecimento que tem na África, na cultura afro-brasileira e indígena. Todo mundo julga, na maioria das vezes, o negro como inferior. (...) Não se coloca do outro lado (...) vê o que eles passaram lá atrás e o que eles sofrem com esse título de inferior”. (Fátima)

“Ficar sabendo a cultura de outros povos, outras etnias e acabar também com o racismo. Não, as crianças não nascem com esse racismo elas aprendem, na escola elas ficam vendo as outras crianças que aprendem em casa... a inferiorizar as crianças negras (...). Por não ter conhecimento desde cedo sobre isso”. (Carolina)

É possível perceber que as entrevistadas adquiriram uma postura mais crítica a respeito das questões raciais. A primeira depoente associa as atitudes racistas e preconceituosas de “muitas” pessoas à falta de informação sobre a cultura do outro, que lhe é desconhecida. A segunda implicitamente também menciona que a falta de conhecimento do passado histórico do negro leva ao julgamento do negro, ainda nos dias de hoje. A terceira depoente entende que a discriminação sofrida pelas crianças negras ocorre principalmente pela falta de conhecimento a respeito da questão étnico racial e aponta que o espaço escolar é responsável pela reprodução de características negativas do negro.

Interessante notar que em todos os depoimentos já mencionados, os entrevistados corroboram com a importância da lei que trata esta pesquisa, e pontuam aspectos positivos da mesma. Pode-se, então, sugerir que o conteúdo da lei contribuiu para reflexão e discussão das questões e dos conflitos raciais, que, até então, permaneciam invisíveis no espaço escolar.

De um modo geral, as entrevistas demonstram o quanto as atividades desenvolvidas, pelos professores participantes do projeto para o cumprimento da lei, provocaram nos alunos nova compreensão sobre as relações raciais, sobre as práticas racistas e as situações de discriminação e exclusão na escola e fora dela.

Tanto as crianças negras e como as brancas perceberam a necessidade de desconstruir essas ideologias e de mudar as práticas racistas existentes no espaço escolar.

Dando continuidade à análise das entrevistas, serão observados os depoimentos dos alunos E.E “Eurico Figueiredo” ainda sobre a questão que aborda o conhecimento da Lei 10.639/03 e sua importância.

Cabe lembrar que nessa escola não houve a realização de nenhum projeto coletivo ou individual para atender os conteúdos da lei. Desse modo, os alunos não conseguiram responder de imediato quando questionados sobre a Lei, foi preciso um breve comentário do entrevistador para se coletar mais dados. Após a explicitação, conseguiram esboçar algum comentário sobre sua importância ou não nos currículos escolares.

Segue o depoimento de um aluno:

“Não. Seria porque na África tem menos indústria e o povo é tudo pobre? (...) Nunca ouvi falar dessa história de afro-brasileiros”. (Nicolas)

O discente acima demonstra não saber do que se trata a Lei em questão e também desconhece a proposta do seu conteúdo.

Os entrevistados a seguir também relatam não ter conhecimento sobre a Lei, mas alguns arriscaram falar a respeito da importância de sua implementação. Depois de explicitado pelo entrevistador, os alunos responderam:

“Não sei”. (Janderson)

“Acho que sim. Para saber melhor sobre nossos antepassados”. (Luís Henrique)

“Não sei”. (Rafael)

“Acho que sim porque a gente aprende a cultura deles, aprende a lidar melhor”. (Pâmela)

“Não sei”. (Eduardo)

“Não sei”. (Bianca)

“Para entender melhor”. (Andressa)

“Para saber um pouco mais deles”. (Karina)

“Não sei”. (Karen)

“Sei lá, por causa da cultura deles”. (Michele)

“Não sei”. (Vanessa)

“Não sei”. (Kátia)

“Nunca ouvi falar disso não”. (Bruno)

“Não”. (Bruna)

“Não”. (Talita)

“Não”. (Stefani)

“Pra saber mais... para ter mais informação das outras culturas.
(Bruna)

“Para que nós possamos aprender um pouco mais e saber distinguir a origem das pessoas”. (Stefani)

“Acho eu sim. Porque tiveram líderes que revolucionaram bastante, que mudaram várias leis e que eram negros e as pessoas não dão importância... Existe ainda muito racismo”.
(Helen)

Parece difícil acreditar, que sendo lei, portanto, obrigatória, ainda seja desconhecida para alguns alunos, sejam eles brancos ou negros. Essa situação de negligência ou mesmo de descaso restringe o conhecimento dos mesmos sobre a história e cultura da África e dos afro-brasileiros, impede a valorização dessas histórias e culturas e, conseqüentemente, do grupo negro, sendo esse a maioria dos alunos da escola pública. Por isso, é de extrema importância a participação efetiva do professor como mediador desse ensino-aprendizagem, para descortinar a cultura africana e afro-brasileira que, durante séculos, foram preteridas em prol de um currículo hegemônico que privilegia a cultura ocidental etnocêntrica. Como afirma Nascimento:

Essa filosofia do ensino, já oficialmente adotada, constitui mais um motivo para nos dedicarmos à construção dos elementos necessários para o ensino não eurocentrista da experiência afro-brasileira. (NASCIMENTO, 2008, p.226)

Nesta fase das entrevistas, as questões giram em torno das atividades que foram desenvolvidas em sala de aula pelos professores participantes do projeto “África”. Assim, alguns entrevistados expuseram:

“Foram (...) filmes, mapas, máscaras, tecidos, histórias, músicas... Lembro, o primeiro que assisti foi Sarafina. Tratava da lei do apartheid, que impedia a criança negra na escola a saber da cultura africana. Impedia eles de freqüentarem as mesmas escolas, mesmos os lugares, os mesmos clubes (dos brancos). (...) Tecidos de figuras geométricas coloridos, as máscaras eram bem coloridas.... ”. (Felipe)

“A gente fez máscaras africanas, cédulas, bandeiras, os países que falam português na África... e tem a feira cultural também. Sobre os navios negreiros, que traziam eles, que teve escravidão. Traziam pra cá e tratavam eles como produto, (...) e não tinha igualdade”. (Rafael)

“A gente fez as máscaras, bandeiras, cédulas africanas e muitas coisas mais. Foi bom aprender mais sobre os negros, os africanos... não sabia sobre as cédulas”. (Mateus)

“Desde a 5ª série a gente estuda. Este ano, a gente estudou mais aprofundado sobre a África. Saber mesmo a cultura africana, que eu mal conhecia”. (Carolina)

“Foi desenvolvido sobre o racismo, que muitas pessoas julgam e inferiorizam os negros”. (Ariane)

“(...) teve projeto pra fazer um Rap (...)”. (Aline)

“Sobre o navio negreiro, as máscaras, a feira cultural, sobre os Xonas”. (Mayara)

“Filmes... sobre a apartheid, sobre o racismo, sobre a divisão dos negros e dos brancos. Na 6ª, um filme que fala sobre os negros e racismo, trabalhos também, teve a feira cultural, lições... como respeitar o próximo... acho que isso... racismo, preconceito, desigualdade social... classes de pessoas, pobres... ricos”. (Amanda)

“Desde a 5ª (...). Filmes... Amistad, que fala sobre os navios negreiros... que eles transportam os negros, tipo cabe duzentos e eles transportam uma quantidade a mais sabendo que vão morrer... também amarravam todos os negros e todos iam juntos pro mar... Falava sobre a carta que os negros eram libertados”. (Nayara)

“Levava a gente pra ver... passeios... museus... Ipiranga talvez? No Ibirapuera... Museu Africano... Afro-Brasileiro... Afro-Brasil”. (Karine)

“Filmes, trabalhos... Sobre a África (...), sobre racismo, pra não ter (...).” (Francine)

“Foi interessante estudar a África para saber sobre os nossos antepassados, o que eles desenvolveram e o que reflete hoje em dia. Fiquei sabendo que eles comercializavam com os povos pré-colombianos”. (Lucas)

“Estudamos sobre os países africanos, bandeiras, moedas. Saber sobre a nossa afrodescendência, saber da influência dos africanos aqui”. (Leonardo)

“Vimos moeda, as paisagens africanas, estudamos a língua, a moda africana, conhecemos sobre as Ndebeles na África do Sul, aprendemos sobre o Apartheid... eu fiz até um cartaz”. (Talita)

“Eu me lembro de ter estudado sobre os países, as línguas, as comidas típicas, as paisagens, as roupas, fizemos um Rap colocando na letra tudo que aprendemos e várias outras coisas”. (Natália)

“Aprendemos sobre a escravidão, preconceito, racismo, fizemos um Rap, construímos navio negreiro e fizemos uma exposição”. (Gabriel)

“Com a história da África nós sabemos de onde nós viemos, nossas raízes. Agora temos de encarar de uma forma diferente (...)”. (Daniel)

Diante das respostas é possível identificar a variedade de atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores participantes do projeto, as quais resgataram a riqueza cultural dos povos africanos e afro-brasileiros, bem como instigaram nos alunos questionamentos para a realidade da população negra no Brasil.

Cabe lembrar, que o projeto, embora tenha como enfoque abordar às temáticas em torno da população negra, vem sempre se posicionar contra qualquer forma de preconceito e discriminação, valorizando as diferenças culturais, de gênero, religião, etnias etc.

Essa proposta de ensino que trabalha a diversidade e a igualdade de visibilidade atende a todos os grupos. O aluno negro exerce o direito de ver sua história e cultura valorizada; o aluno branco compreende o valor da cultura do outro e não mais a subjuga, assim se inicia a construção de uma nova história. Portanto,

acredita-se que esse tipo de ensino deve tornar-se o ideal a ser alcançado pelos profissionais da educação. Conforme Nascimento sugere:

A principal meta de uma reformulação do modo de apresentar a história africana, então, é resgatar a verdadeira dimensão de sua contribuição ao desenvolvimento da civilização ocidental, cujas origens filosóficas, científicas e míticas se encontram no antigo Egito africano (...). A ligação dessas civilizações africanas com a herança cultural afro-brasileira é profunda. Para nós a expressão 'civilização africana' engloba experiência africana nas Américas, inclusive no Brasil, como continuidade do processo civilizatório no continente africano, num novo contexto social, político, e geográfico. O primeiro passo de uma revisão do ensino em relação à experiência africana no Brasil, então é desvinculá-la de estereótipo escravo, destacando os conteúdos mais profundos dos alicerces africanos da civilização brasileira e o protagonismo dos afro-descendentes no Brasil. (NASCIMENTO, 2008, p.227/228)

Abordando a mesma questão que diz respeito às atividades desenvolvidas sobre a temática racial, os alunos entrevistados da “Eurico Figueiredo” responderam:

“Como era feita a cultura deles, a dança... que eles sofreram muito na escravidão... o professor Eduardo, desde a 5ª... Mais bem da cultura deles, dos rituais... Achei interessante saber o que aconteceu aqui no Brasil antes. E que tem muito racismo também porque as pessoas discriminam pela cor”. (Richard)

“Na 8ª série sobre os povos ricos, pobres... a cultura dos indígenas e dos africanos... com a professora de ciências”. (Tito)

“Só me lembro da miséria”. (Rafael)

“(...) a (professora de História). Ela explicou alguma coisa sobre os indígenas e os afro-brasileiros. Sobre as leis dos direitos humanos. Ela não explicou o assunto, entrou pelos direitos humanos”. (Helen)

“Nunca tive”. (Bianca)

“Não me lembro”. (Karen)

“Não sei te responder”. (Kátia)

“Não sei”. (Luis Henrique)

“Nunca tive”. (Pamela)

“Não sei, não desenvolvi atividade nenhuma a respeito dessa lei”. (Andressa)

“Não sei... não me lembro”. (Karina)

“Não me lembro”. (Michele)

“(...) a (...) de história. Falou sobre... assim... que a gente deveria estudar mais, pois somos descendentes de afros... foi isso que ela falou, não falou mais nada”. (Talita)

Analisando os depoimentos, verifica-se que, embora, alguns tenham citado atividades a respeito da temática, a maioria disse não conhecer a Lei e que não participaram de nenhuma atividade.

É importante ressaltar que o aluno do primeiro depoimento desse bloco, que pareceu ter melhor conhecimento sobre o assunto, havia sido transferido de outra escola, na qual já deve ter tido contato com os conteúdos. Diferentemente dos outros entrevistados, ele esboça comentário mais consistente sobre preconceito e racismo no Brasil.

Já o segundo entrevistado só consegue associar as diferenças econômicas e sociais dos povos africanos e indígenas, nada além, mesmo com a insistência do entrevistador para resgatar outras lembranças.

A quarta depoente da seqüência acima, a princípio, diz ter visto algo a respeito dos indígenas, dos afro-brasileiros, mas, em seguida, diz que aprendeu sobre Direitos Humanos e mesmo assim de forma superficial: “ela não explicou o assunto, entrou pelos direitos humanos”. Talvez seja pertinente lembrar que a docente citada pela aluna foi uma das professoras entrevistadas nesta pesquisa. Lembrando suas falas: “Eu ainda não me preparei para dar esse conteúdo”. “Eu não tive oportunidade porque comecei este ano”. Mas quando perguntada, se havia alguma dificuldade para trabalhar o conteúdo, respondeu: “Nenhuma”. Observando as falas da professora, entende-se a dificuldade da aluna em explicar o que realmente foi trabalhado em sala de aula.

Na seqüência da entrevista, os alunos são questionados sobre quantos professores trabalharam os conteúdos da lei e quantos não. Pretende-se também verificar a percepção dos mesmos para os motivos pelos quais os professores alegam não trabalhar a lei.

Seguem os depoimentos dos alunos da “Gastão”:

“Na quinta série, foi a professora (...) de Português; a professora (...) de História e a professora de Geografia, que trabalhou até a sétima série. Não trabalhou (...) a professora

(...) de Matemática. A professora de Português (...) também trabalha... com as charges. A professora de Sala de Leitura(...). E só...a professora de Artes trabalha também... trabalha com a cultura afro-brasileira, nordestina... é esqueci... trabalhou pinturas, Machado de Assis, muito... trabalhou as danças africanas, indígenas, européias. Trabalhou bastante coisa...Acho que só”.

“Não sei. Acho que eles não se interessam”. (Felipe)

“A maioria dos professores não falam disso, só a professora de história e geografia falam mais. Acho que porque não é referente à matéria deles, por exemplo, a professora de português quer ensinar a gente a falar, se expressar, a falar correto, saber o que significam as palavras... só no começo ela falou disso”. (Igor)

“Geografia, história e outro de história, da quinta série. Uns oito não trabalharam. Porque tem a matéria deles e eles têm que ensinar, pra gente saber também”. (Rafael)

“Conheço três. A maioria não trabalhou. Porque está mais interessado em passar a matéria deles do que trabalhar com os negros... com essa lei”. (Mateus)

“Quase todos. (Geografia); (História); (Português); (Artes) (...) as duas de Artes (...). (...) a de Geografia... ela fala do continente africano... fala tudo que eu já aprendi (...).

“Porque não é da matéria deles”. (Mayara)

“Só de Educação física e a (...) de Matemática; a de Inglês e de Ciências também nunca falaram... na minha sala nunca trabalhou... só Geografia, História e Arte.

“Porque eles não têm interesse sobre esse assunto”. (Nayara)

Observemos agora os depoimentos dos alunos da “Eurico”:

“Porque eles não têm interesse ou porque acham que não é obrigação deles falarem”. (Karine)

“Porque não é da matéria deles”. (Beatriz)

“Porque não acham isso na matéria”. (Nicolas)

“Tinha que ter essa matéria aí, para gente valorizar mais... saber essa coisa do negro”. (Tito)

“Porque não se interessam”. (Janderson)

“Porque não gostam”. (Rafael)

“Porque eles acham que não vai dar lucro pra eles”. (Richard)

“Sei não”. (Eduardo)

“Eles não devem achar importante”. (Bianca)

“Porque eles não foram exigidos”. (Karen)

“Porque eles não acham tão importante. Porque eles querem passar só a matéria deles”. (Vanessa)

“Porque eles acham que os alunos não iram se interessar muito por lei e passam logo a matéria deles”. (Kátia)

“Todos, não trabalham. Que eles não têm interesse em explicar”. (Andressa)

“Todos. [Não trabalham]. Porque eles não sabem”. (Luis Henrique)

“Por não está no livro que eles utilizam para passar a atividade, acho que é isso”. (Pâmela)

“Que eles não têm interesse em explicar”. (Andressa)

“Porque não está no livro do governo que eles passam pra gente”? (Karina)

“Por falta de preparo”. (Michele)

“Por (...) não conhecê-la ou não achá-la importante”. (Helen)

“Porque estão desinformados... preconceito também”. (Bruno)

“Tá faltando muito professor. Acho que eles não se importam muito, passam qualquer coisa na lousa... tão recebendo o deles”. (Bruna)

“Talvez porque sabem pouco sobre essa lei, tão mal informados”. (Stefani)

“Falta de interesse porque se eles sabem que essa lei é obrigatória, não passam porque não querem, porque eles querem coisas fáceis, passam um textinho mínimo na lousa pra copiar e não explicam, sentam, botam presença e só”. (Talita)

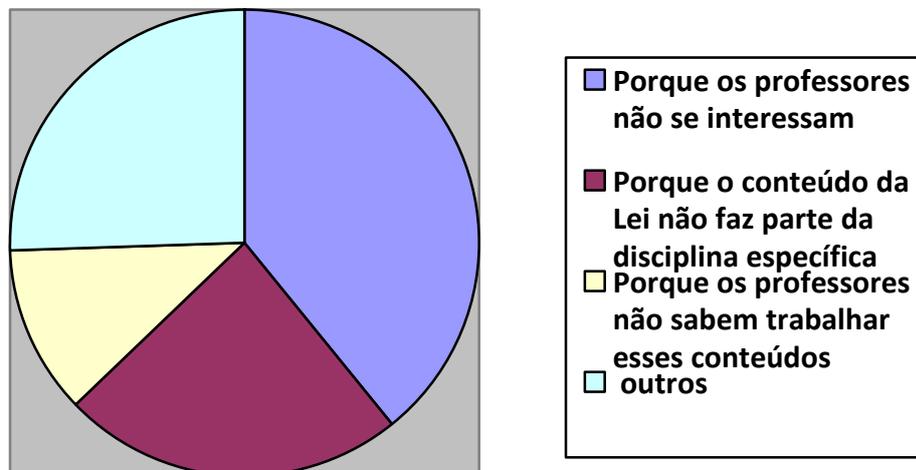
“Falta de informação ou preguiça mesmo”. (Renata)

Os depoimentos, em geral, apontam para o fato de que a ausência da temática étnico-racial dentro da sala de aula está relacionada com a falta de

interesse do professor. Muitos justificam o desinteresse do professor em trabalhar a Lei, pelo simples fato de tal conteúdo não fazer parte da disciplina, mas em seu texto a Lei abrange todas as disciplinas, dando prioridade a Língua Portuguesa, Artes e História.

Para ilustrar a análise acima, aplicamos no gráfico as respostas mais citadas pelos alunos, de ambas as escolas, como sendo as principais causas do não envolvimento dos professores com a temática apresentada pela Lei.

Gráfico: (pergunta da entrevista estruturada) Em sua opinião, por que os professores não desenvolvem atividades relacionadas ao conteúdo da Lei?



Das trinta e três entrevistas selecionadas para compor o gráfico, a falta de interesse do professor foi mencionada como causa treze vezes, ou seja, 40%; o fato dos conteúdos da Lei não fazerem parte do currículo das disciplinas específicas foi citado oito vezes, ou seja, 24%; e o fato de não saberem trabalhar os conteúdos foi mencionado quatro vezes, ou seja, 12%, totalizando 76% das respostas. Os outros 24% se dividiram entre respostas como: “porque não gostam” (4%); “porque na foram exigidos” (3%); “preconceito” (3%), “não sei” (14%).

Em seguida, será feita a análise dos depoimentos dos alunos da EMEF “Gastão Moutinho” a respeito das possíveis mudanças de atitudes e comportamentos a partir da implementação da lei 10.639/03:

“Percebi muitas mudanças. Porque na sala... eles... me xingavam muito, desde que a senhora falou um monte de coisa, eles agora vem, me cumprimentam, que nem o Mateus...

o Mateus me xingava a toda hora, agora não, agora o Mateus tá gentil comigo, tá falando comigo, ele não tá mais... não é o mesmo Mateus de antes, agora ele mudou, ele é bem mais... (chamava) de baranga, de cabelo duro também , de king kong... e também o Rhian falava que... que eu era estuprada por king kong... falavam muito disso... o Rhian nem falava muito comigo, mas depois ele mudou (...)" (Amanda)

"Mudou. Acho que eu via... não sei... só sei que com alguma diferença, hoje eu não sinto mais (...). Eu tenho vergonha... não sei, às vezes, eu sentia que a pessoa... era... um pouco inferior do que eu. Acho que as pessoas vão conseguir ver com outros olhos, né?". (Francine)

"Mudou muita coisa porque antes eu não sabia que tinha tanta discriminação aqui no Brasil. Isso abriu mais a minha mente, pra ver as coisas que eu não reparava. Ah, sobre os apelidos, sobre negros nas cadeias, nas ruas, em certos bairros... Tipo que na escola as crianças negras são discriminadas, xingadas (...) que eles são discriminados em certos lugares públicos, que todo mundo tem direito de freqüentar (...). Os policiais revistam mais os afrodescendentes do que os brancos... eu vi, comecei a enxergar tudo isso". (Felipe)

"Foi bom pra mim saber como foi (...)o passado, da minha cor(...)". (Igor)

"Pararam a discriminação porque viram como era ruim, tanto que os alunos já têm opinião quando o professor pergunta". (Rafael)

"Percebi sim. Tinha alguns que falavam: '- olha o neguinho ali'. Agora também não falam mais, muito não. Mudou bastante coisa. Antes, eu não sabia que no navio negreiro levavam muitos, até amontoados e muitos morriam na viagem, isso eu não sabia. Mudou meu pensamento sobre os negros". (Mateus)

"Sim, todo mundo vai mudar com essa lei. Teve mudança de professor com aluno, de aluno com aluno, de diretor com aluno, com funcionários... até, às vezes, com funcionário negro tinha discriminação... jogava papel no lixo e falava: '- ah, deixa que a tia vai pegar, só porque ela é negra, é empregada tem pegar'. Já mudou bastante. Eu sempre tive orgulho de ser negra, agora com o projeto da África e cultura, eu gosto mais, eu me sinto bem... tipo de não ser xingada de cabelo de leão, de macaca... essas coisas assim acabaram, por isso que eu tenho orgulho de ser negra". (Mayara)

"Sim, porque as pessoas estão enxergando mais os negros e a gente está aprendendo tudo sobre eles e a gente pode mudar

um pouco o racismo. Eu gosto da minha cor porque eu não sou discriminada, mas também não gosto que ninguém seja. Eu não gosto do meu cabelo porque ele é enroladinho. Já, (xingaram de) testão”. (Beatriz)

“Sim porque isso ajuda a mudar o comportamento da sociedade... Já, muito. Tudo isso começou dentro da escola. A gente foi falando, espalhando... A gente passa o que a gente conhece sobre África, sobre negro, sobre discriminação... a gente passa para as outras pessoas e com isso a gente tenta fazer com que não ocorra isso na escola e nos lugares. A minha cor é linda, adoro a minha cor, tenho orgulho de ser negra”. (Karine)

“Mudou porque agora começou a valorizar muito o negro. Eu não ligo que me chamam de negona, mas eu não ligo porque eu sou negra e acho que é bonita a minha cor, minha raça, meu cabelo”. (Nayara)

“Eu percebi que muita gente não tem mais tanto preconceito como antes. Antigamente eles olhavam pra gente e ficava olhando pra gente diferente, reparava na nossa roupa, achava que a gente não se vestia decentemente. Agora não tem preconceito como tinha antes”. (Leonardo)

“Muita gente mudou, mas alguns ainda têm preconceito né? Mas, a maioria entrou nesse clima de África, de respeitar a cultura deles, de respeitar um ao outro”. (Lucas)

“Percebi que não tem mais aquele preconceito de que quando tem um colega negro, não fica mais xingando ele de 'macaco'. Os alunos se interessaram mais sobre a história da África”. (Emerson)

“Antes nessa escola tinha muito preconceito contra negro, hoje diminuiu”. (Douglas)

“Eu percebi que várias pessoas estão respeitando mais sobre os negros, antes quando eu cheguei aqui na escola botavam muito apelido nos alunos negros, agora agente não vê mais isso.” (Daniel)

“É... eu acho que mudou porque parou piada, apelido, a gente parou porque todo mundo sabe... todo mundo é descendente de negro, então, parou com as piadas porque você pode estar zoando o outro e literalmente zoando você também, né? Você pode ser descendente de negro”. (Natália)

“Percebi que tem menos discriminação, os apelidos já estão diminuindo... é... piadas também já pararam, é muito melhor assim, ter direitos iguais para negros e brancos”. (Gabriel)

“Percebi que as pessoas não fazem mais piadinhas, zoando os colegas, ninguém fica mais tirando uma com a cara do outro, porque todo mundo agora tá consciente porque todo mundo tem a afrodescendência no sangue”. (Talita)

Os depoentes indicam que ocorreram mudanças, tantos individuais como coletivas, após as atividades do projeto “África: história e cultura”. Ao mesmo tempo, é possível verificar que os alunos desenvolveram suas percepções para essas mudanças, eles descrevem coerentemente os comportamentos anteriores e os posteriores às atividades.

Observa-se que os apelidos, os xingamentos e as piadas destinados aos alunos negros eram freqüentes no cotidiano escolar e, conforme os entrevistados diminuiram consideravelmente. Atribuem a isso o conhecimento adquirido sobre a história da África e dos afro-brasileiros, pois assim passaram a desconstruir a imagem negativizada do negro, a valorizar suas culturas (africanas e brasileiras) e a respeitar as diferenças.

Eles apresentam certa consciência, opinião que ultrapassa ser apenas um “palpite”, o que leva a acreditar que tais atividades colaboram positivamente na formação de opinião e na desconstrução de crenças negativas com relação ao negro.

As crenças negativas com relação ao negro têm origem no modelo estruturado pela elite brasileira. Nelas está embutido o racismo, que é disseminado e reproduzido nos espaços sociais, como também no escolar.

Para desconstruir essa ideologia é preciso uma educação anti-racista e uma das maneiras de desenvolver isso é criar estratégias de combate ao racismo. Pode-se iniciar, ensinando que o continente africano não é “a-histórico”, pelo contrário, é a base do conhecimento tecnológico e científico.

Os depoimentos a seguir são dos alunos da EE “Eurico Figueiredo” sobre a percepção do racismo reproduzido no espaço escolar:

“Nunca vi preconceito contra negro, já vi de negro contra pessoa branca, não pode ser amigo, não pode ficar muito perto porque a pessoa é branca... Quando tinha a escravidão, o branco tinha muito preconceito contra os negros, achava que (os negros) podiam passar doenças e muitas coisas... agora as coisas estão mudando, os negros é que estão sendo preconceituosos com os brancos... às vezes, onde eu moro, as pessoas negras não gostam das pessoas brancas, quando vê

a pessoa branca tem preconceito... porque tem pessoas negras que acham que porque não conseguiram se dar bem na vida, não vão conseguir mais e acabam desistindo e tem outras pessoas negras que tem a persistência e acaba conseguindo, o outro acaba entrando pro mundo do crime e aí... Eu não vejo a diferença entre negros e brancos. (...) tem mais negros nas favelas, mas pra mim é a mesma igualdade". (Richard)

De acordo com o sistema de auto-classificação adotado nesta pesquisa, o depoente acima se classifica como "marron", mas pela classificação do entrevistador, de acordo com as categorias do IBGE, é negro. Como se observa o mesmo não se identifica como tal, pois parece falar "dos negros" como algo que está distante da sua realidade ou que prefere negar.

Em seu depoimento o aluno Richard¹⁰ demonstra compartilhar das idéias do senso-comum, pois não reconhece o racismo, suas causas e conseqüências, ou melhor, ele distorce o conceito ("racismo às avessas") para justificar determinadas atitudes e comportamentos.

O aluno culpa apenas o grupo negro por essas práticas, generaliza situações que em sua concepção caracterizam racismo, entretanto não percebe que essas são ações restritas e não globais como as práticas racistas contra o negro. Pela sua narrativa percebe-se que ele não faz "diferença" entre os processos de discriminação e exclusão que cada segmento sofre na sociedade, acredita que há igualdade entre o segmento branco e o negro. Mas apesar disso, reconhece que é maior o número de negros nas favelas e periferias. Menciona também que há preconceito sofrido pelo negro devido a sua cor de pele, porém não se inclui nesse grupo e possivelmente nunca tenha percebido o quanto isso o atinge; o fato de morar em uma favela também não é questionado, pois naturalizou-se que o sucesso e o fracasso depende apenas da "vontade" e do esforço individual, ou seja, que não há causas sociais que influenciam nisso.

Outro depoente, da mesma escola, relata:

"(...) tinha um aluno, chamava Rodrigo, tinha o cabelo assim... duro, todo mundo zoava ele na sala. Neguinho, aí seu macaco, seu preto... aí o pessoal que era branco assim da nossa cor, falava assim: 'nós somos brancos você é preto'... tirando sarro... Eu sou branquinho, professora... não sou moreno... Sou branquinho, professora". (Tito)

10- Esse aluno se ausentou, por aproximadamente dois meses, da escola por ter sido preso, fato que se repetia pela segunda vez.

Observa-se no depoimento acima que o aluno relata um fato, em que está explícito o preconceito racial, sem ter nenhuma postura crítica a respeito. Fica evidente o pensamento de uma possível hegemonia de raças, na qual o branco inferioriza o negro em razão da diferença de fenótipo. O aluno ainda faz questão de afirmar que é branco para se colocar junto ao grupo “opressor”, embora pela classificação do entrevistador ele se enquadre na categoria pardo.

Outra depoente expõe:

“(…) Antigamente, os escravos eram morenos... O povo brasileiro achar que eles traziam doenças pra gente e muita coisa má. A professora mandou pesquisar a vida dos africanos, procurar na internet e fazer os cartazes. Conforme a gente foi pesquisando, a gente viu que a qualidade de vida deles é muito baixa, eles sofrem muito e não tem tipo uma renda(...)”. (Karen)

Como se observa, a depoente comete alguns equívocos, isso se dá talvez pelo fato de não possuir conhecimento suficiente sobre o assunto para argumentar, não ocorre à construção de um pensamento crítico, sua leitura é superficial sobre a África, sua história e cultura. Em seu imaginário continua reproduzida a imagem da África geograficamente rica e bela, porém constituída de misérias e doenças, sem, entretanto, singularizá-la.

A mesma aluna expõe o conflito gerado pelo processo de inferiorização que o negro é exposto:

“Na escola sim, a maioria dos negros... os alunos ficam chamando: - seu pretinho, seu macaco... Fica colocando apelido. Às vezes, a pessoa não gosta, mas tem medo de falar. Às vezes, a gente fica com um pouco de medo, os meninos dessa escola são muito agressivos. Se eu falar alguma coisa, eu posso ser xingada ou eles vêm pra cima de mim. Mas se tiver que falar alguma coisa, eu falo”.

E continua, dando mais evidências de que o grupo negro tem tratamento diferenciado:

“Por que todo lugar que uma pessoa branca vai, ela é bem recebida e a pessoa negra não, ela é tratada como um cachorro, qualquer animal”.

Esse depoimento sugere pensar que a aluna ou já presenciou alguma cena de discriminação ou já vivenciou, pois enfatiza a situação narrada.

Indagada se pelo fato dos alunos adquirirem conhecimento da história e cultura da África e dos afro-brasileiros mudaria esse cenário ela respondeu:

“Iria mudar bastante. Porque se o branco conhecesse a história do negro, ia ver que não é tudo isso... essas coisas que eles falam... porque é preto, porque já foi escravo. Eles iam ver que pode ser preto, mas eles têm que ter a mesma vida, a mesma qualidade de vida”. (Karen)

Diante da mesma questão, outros entrevistados expõem suas percepções:

“(...) porque eles iriam saber que os negros não são (...) cachorros... que negro também é gente, igual aos brancos, só muda a cor. Ovi falar que os negros foram escravos, que eram vendidos para trabalhar... que na África, eles passam fome, que são muito pobres”. (Vanessa)

“O pessoal da escola fica colocando apelidinhos de mau gosto... Ah, ‘neguinho’, ‘macaco’ (...)”. (Bianca)

“Na rua... quando vê que uma pessoa é escurecida, os outros falam: ‘ei seu macaco’, ‘seu fedido’... Não, ninguém aceita, né professora... é preconceito, né?!” (Augusto)

“Na escola a gente ouve os apelidos só. Neguinha, macaco, zulu (...)”. (Michele)

“Só porque vê negro diz que negro não presta, vai roubar e não tem nada a ver... E falam que os negros roubam e não tem nada a ver (...)”. (Karina)

Analisando os depoimentos acima se percebe que prevalecem no imaginário coletivo as imagens negativas do negro: escravo, submisso, pobre, marginal e feio, e são elas que provocam, principalmente, o surgimento de apelidos pejorativos, em sua maioria de cunho racista. Os apelidos, muitas vezes, servem de mecanismo para dizer algo preconceituoso e agressivo em forma de “brincadeira”, ou seja, finge ser brincadeira algo muito sério como humilhar, denegrir e depreciar uma pessoa. Esse tipo de situação colabora com a exclusão da criança negra no espaço escolar e impede a convivência salutar entre os atores (alunos, professores e funcionários).

Na entrevista abaixo, a depoente diz não identificar o racismo no espaço escolar, entende que os xingamentos podem ser resolvidos com a troca de ofensas. Como expõe:

“Porque todo mundo ofende todo mundo, acho que o racismo é só mais uma desculpa para ofender uma pessoa. Porque não vejo diferença nenhuma em ser branco ou negro, não

comemos da mesma comida? Acho que se eu sou negra as pessoas me ofendem porque não posso ofender uma pessoa branca. É uma forma de defesa. Se uma pessoa me ofende por causa da minha pele porque não posso ofendê-la também?”. (Helen)

O xingamento parece estar tão naturalizado que não se questiona o que pode está por trás dele (o racismo), apenas se reproduz. A ofensa quando não repelida toma uma dinâmica cíclica, ataque, contra-ataque, revide etc, até chegar à violência física. Porém, nenhuma dessas atitudes ajudam a desconstruir opiniões e valores preconceituosos e a construir relações harmônicas, de equidade e respeito.

No próximo depoimento, o aluno, ainda da escola “Eurico”, relata que já foi ofendido e que se sentiu inferiorizado com isso. Ao sofrer o processo de inferiorização, ao sofrer um julgamento prévio e negativo com relação a sua cor, tem sua auto-estima rebaixada:

“Colega sempre tem. Chama de neguinho, sabe meu nome, mas chama de neguinho, mas eu nem ligo, eles não fazem por maldade. Quando não tá me xingando. Quando me xingam de macaco... Penso que é uma coisa errada, só porque sou negro comparar com um macaco... acho errado.(...) Lá fora existe muito. Aconteceu comigo mesmo, tinha um colega que ia pra escola comigo, mas a mãe dele não gostava que ele andasse comigo por causa da minha cor... Ele mesmo me falou para não ir na casa dele porque a mãe dele não gostava... fiquei triste, ser humano que nem eu passar por essas coisas”. (Luís Henrique)

Indagado sobre sua cor respondeu:

“Gosto. Prefiro ser negro. Prefiro não ligar, que a dor é menor. Dói muito”.

De um modo geral, todos os alunos entrevistados, da EE “Eurico Figueiredo”, apontam que há conflitos raciais no espaço escolar e que é comum se deparar com práticas racistas nesse ambiente. No entanto, para a maioria as atitudes e comportamentos em decorrência do racismo estão naturalizados. Eles não reconhecem o desdobramento desse racismo sofrido na escola e não reconhecem a situação de desigualdade de visibilidade e oportunidade entre os brancos e negros.

Ainda cabe pensar, em especial, nas dificuldades sofridas pelas alunas negras das escolas públicas, pois elas sofrem discriminação tripla: racial, pela cor de

pele; de gênero, por serem mulheres; e social, pela classe menos favorecida economicamente a qual pertence.

Evidenciou-se nos depoimentos, principalmente dos alunos, o quanto se faz necessário o resgate das diferentes culturas, a valorização dos diferentes gêneros e grupos raciais, pois essas crianças sofrem diariamente, de uma maneira ou outra, com a exclusão e precisam aprender a se defender. Nesse caso, a melhor defesa é a conscientização, que se dá por meio da aquisição de conhecimento.

Outro ponto evidenciado foi como as percepções e atitudes dos alunos da EMEF “Gastão Moutinho”, sobre as relações e os conflitos raciais no espaço escolar, se modificaram positivamente no decorrer das atividades propostas, diferentemente dos alunos da EE “Eurico Figueiredo” que permaneceram inexpressivos diante dessas questões.

As entrevistas tanto dos professores como dos alunos, de ambas as escolas, reforçam a importância da implementação efetiva da lei 10.639/03 nas escolas, cujos conteúdos ressaltam um currículo autônomo e inclusivo que possibilita ações significativas de mudança de atitudes e comportamentos. Essa proposta de educação conclama a escola como espaço reflexivo e participativo na vida social dos alunos (negros e brancos), onde serão desconstruídas ideologias enraizadas que prejudicam as relações e provocam os conflitos raciais dentro e fora da escola. Uma educação democrática e reflexiva, que promova a diversidade, o respeito, a equidade e a cidadania plena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei este trabalho sensibilizada pelo conflito étnico-racial que ocorre com frequência no espaço escolar, entre professores negros e brancos, professores e alunos negros e entre alunos negros e brancos. Como educadora, minha ação tem sido no sentido de garantir o acesso, permanência e aprendizagem dos alunos, e vejo no preconceito, na discriminação e no racismo uma das interferências dessa ação.

Os rumos deste trabalho possibilitaram demonstrar que, a partir da implementação efetiva da Lei 10.639/03 na EMEF “Gastão Moutinho”, houve mudanças de atitudes e, conseqüentemente, de comportamentos dos alunos e professores com relação às questões raciais. As percepções ficaram mais aguçadas e o olhar mais crítico, sendo possível desconstruir crenças negativas com relação ao negro. Já nos alunos e professores da EE “Eurico Figueiredo” notou-se contradições na interpretação de determinadas situações e pouca reflexão sobre os conflitos existentes. Nessa escola, as ações isoladas não tiveram força necessária para promover mudança de atitude e de comportamento dos alunos e professores.

Outro dado constatado foi o valor da liderança e do compromisso assumido pelos professores da EMEF “Gastão Moutinho” na realização das atividades para a implementação da lei, o que certamente foi essencial para promover os resultados satisfatórios.

Ficou evidenciado nas entrevistas que as atividades desenvolvidas contribuíram para a conscientização e, pode-se até dizer, para a humanização de todos os participantes. Todavia, cabe ressaltar que as opiniões emitidas não fazem parte de impressões imediatas a respeito da temática étnico-racial, são frutos de posicionamentos de valores, de concepções que alunos e professores foram arregimentando ao longo do processo.

Nos depoimentos emitidos pelos alunos da escola “Gastão”, foi possível perceber sincronização entre a atitude e o comportamento. Suas opiniões sobre preconceito, discriminação e racismo parecem formadas e refletem na forma como buscam resolver os conflitos étnico-raciais enfrentados nas relações interpessoais.

Sabe-se que são diversas as facetas da exclusão, a questão sócio-econômica, familiar, repetência escolar e a violência, que cada vez mais passa ser o objeto de interesse dos pesquisadores. No entanto, poucas dessas pesquisas

enfocam a discriminação racial como uma das principais causas da violência escolar.

Os apelidos são, por exemplo, fortes mecanismos de inferiorização, pois causam dor, tristeza, baixa auto-estima, desvalorização e humilhação, mas são considerados “brincadeiras”, ou seja, disfarçam a verdadeira intenção do outro. Outro fator que contribui para a violência escolar é a diferença de tratamento oferecido às crianças negras e brancas.

Em muitos estudos já ficou comprovado que todos esses fatores comprometem a trajetória escolar do aluno negro causando a evasão escolar e comprometendo a sua cidadania plena. Como sugere Benedito:

Tais afirmativas são respaldadas pela produção acadêmica das três últimas décadas e meia, que tem alertado a comunidade escolar, os legisladores da educação e a sociedade em geral sobre (...) as injúrias emocionais e psicológicas sofridas por crianças negras resultantes de práticas excludentes que causam a auto-rejeição e contribuem para a evasão escolar. (BENEDITO in SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2008, p.12)

O esforço desta pesquisa estava centrado em trazer à superfície percepções dos alunos e professores sobre as questões étnicas e raciais, para com isso avaliar de que maneira são possíveis mudanças de comportamentos, atitudes e práticas pedagógicas a partir da implementação da lei. Dessa maneira, servirá de apoio ao educador que pretende desenvolver os conteúdos da lei e aprimorar suas estratégias pedagógicas para a abordagem da temática racial.

Esta pesquisa demonstrou também que a formação continuada dos professores ainda é negligenciada, pelo poder público e pelo próprio profissional. Pelos depoimentos de alguns docentes evidenciou-se que se não houver capacitação para a inclusão dos conteúdos da lei nos currículos das disciplinas, não será possível implantar propostas pedagógicas que atendam as necessidades de esclarecimento e discussão da temática racial. Contribuindo decisivamente para as mudanças de atitudes e comportamentos, tanto dos professores como dos alunos, e alterando assim o quadro de desigualdade de tratamento no espaço escolar conforme exposto neste estudo.

Certamente o educador não conseguirá se dedicar a todas as demandas do aluno negro, mas poderá tirá-lo do processo da invisibilidade, inserindo-o,

contextualizando-o e abolindo do cotidiano escolar práticas individuais e coletivas que o excluem. Seria ingenuidade acreditar que o preconceito, a discriminação e o racismo deixarão de existir nos espaços escolares, todavia seria perversidade ignorá-los. O ideal é pensar de que maneira será possível amenizar os conflitos e diminuir a desigualdade de tratamento e oportunidade.

Observou-se, por meio das análises, que a valorização da história e cultura dos africanos e dos afro-brasileiros, pelos negros e brancos, além de promover mudanças de atitudes e de comportamento foi determinante no processo de elevação da auto-estima e construção de identidade. A criança negra se auto-identifica quando se vê valorizada pelo outro. E a criança branca passa a se sentir co-responsável por essa reconstrução de valores.

A não valorização da história e da cultura do negro, bem como a negação dos fundamentos filosóficos das religiões brasileiras, coloca o aluno negro diante do aluno branco em posição sócio-cultural e racial inferior, fazendo com que a representação de si e de seu grupo seja motivo de negação. Conforme nos lembra Bernardo:

Os negros foram discriminados em todas as suas dimensões vividas. Os espaços que transparece como mantenedores de sua cultura, como a religião afro-brasileira, foi alvo de discriminação e perseguição. A identidade do discriminado foi sendo construída, passando despercebida, muitas vezes, por certos olhares da sociedade inclusiva. (BERNARDO, 1998, p.196)

Não se pode afirmar que com a aplicabilidade da Lei 10.639/03 o racismo terá fim, mesmo porque, sabe-se que o racismo é estrutural e para erradicá-lo faz-se necessário o enfrentamento político. Contudo, foi possível perceber que o trabalho de conscientização e reflexão sobre as práticas racistas proposto pelo projeto “África: história e cultura” contribuíram para mudança de atitudes, comportamentos e valores dos alunos e professores participantes, melhorando assim as relações interpessoais.

O estudo apresentado reflete uma realidade pesquisada, ou seja, um universo restrito e, por esse motivo, não tem a pretensão de generalizar o resultado, portanto não correspondem a todo sistema de ensino municipal, estadual e nacional. As análises foram focadas nas entrevistas da pesquisa e respaldadas pelas bases teóricas exposta no conteúdo deste.

Tais constatações sugerem continuidade de qualificação dessa temática e o próximo projeto de doutorado poderá se embasar ainda nesses resultados.

Termino essas considerações com a certeza de que a Lei 10.639/03 é um possível caminho para a transformação das relações raciais no espaço escolar, fazendo, portanto, jus ao título deste estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADESKY, Jaques D'. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismo: racismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

_____. *Anti-racismo, liberdade e reconhecimento*. Rio de Janeiro: Daudt, 2006.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ANDRADE, Eliane N. de (org.). *Rap e educação, rap é educação*. São Paulo: Summus, 1999.

ANDREWS, George Reid. Trad. Magda Lopes. *Negros e Brancos em São Paulo*. Bauru: EDUSC, 1998.

AQUINO, Julio Groppa (coord.) *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

ARANTES, Antonio Augusto. *Colcha de retalhos: estudos sobre a família no Brasil*. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. *Onda negra medo branco: o negro no imaginário das elites séc. XIX*. 3. ed. São Paulo: Annablume, 2004.

BÁ, Amadou Hampâté. Trad. Xina Smith de Vasconcelos. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas, 2003.

BARBOSA, Lúcia Maria Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (orgs.). *O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro*. São Carlos: Editora da UFSCAR, 1997.

BAUMAN, Zigmunt. Trad. Carlos Alberto Medeiros. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BERNARDO, Tersinha. *Memória em branco e negro: olhares sobre São Paulo*. São Paulo: Educ; Editora UNESP, 1998.

_____. *Negras mulheres e mães: lembranças de Olga de Alaketu*. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

CAMPOS, Carmem Lúcia; VILHENA Vera; CARNEIRO Sueli. *A cor do preconceito*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2007.

CARVANO, Luiz Marcelo; Paixão, Marcelo (orgs.). *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2007-2008*. Rio de Janeiro: Editora Grammond Ltda, 2008.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (orgs.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

_____. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

DÀVILA, Jerry. Trad. Claudia Sant'Ana Martins. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

DU BOIS, W.E.B. Trad. Heloisa Toller Gomes. *As almas da gente negra*. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999.

FAZZI, Rita de Cássia. *O drama de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

FONSECA, Dagoberto José. *Políticas Públicas e ações afirmativas*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

_____. *A piada: discurso sutil da exclusão um estado do risível no racismo a brasileira*. Dissertação de Mestrado. Programa de Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC. São Paulo: 1994.

FRESIA, Tamara; OLIVEIRA, Mantovani. *Escola, cultura do ideal e do amoldamento*. São Paulo: Iglu, 2003.

GALLO, Silvio; SOUZA, Regina Maria. *Educação e Preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas: Alínea, 2004.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

GOODSON, Ivor F; tradução de Áttilio Brunetta. *Currículo: teria e História*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. SECRETARIA DE ESTADO DE CULTURA. *Racismo: São Paulo fala. Cartas selecionadas da campanha*

cultural "120 anos de Abolição- Racismo: se você não fala, quem vai falar?". São Paulo, 2008.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Fundação de apoio à Universidade de São Paulo, 2005.

_____. *Classes Raças e Democracia*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 2002.

HASENBALG, Carlos; traduzido por Patrick Burglin. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. 2. Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

JONES, James M: tradução, Dante Moreira Leite. *Racismo e preconceito*. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1973.

KAMEL, Ali. *Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

MAIO, Marcos Chor. SANTOS, Ricardo Ventura (org.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.

MOORE, Carlos. *Racismo e Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio; Silva, Tomaz Tadeu (orgs.); tradução de Maria Aparecida Batista. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e informação, 2004.

_____. *Superando o racismo na escola*. 2. ed.- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Abdias. *O negro revoltado*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

NASCIMENTO, Alexandre do; PEREIRA, Amauri M; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de Silva, Selma M (orgs.). *Histórias, Culturas e Territórios Negros na Educação- Reflexões docentes para uma reeducação das relações étnico-raciais*. Rio de Janeiro: E-papers, 2008.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Sankofa: Resgate da Cultura Afro- Brasileira*. 2. Ed. Rio de Janeiro: SEAFRO, 1994.

_____. *Cultura em movimento: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil (Sankofa: matrizes africanas brasileiras 2)*. São Paulo: Selo Negro, 2008.

NOGUEIRA, Oracy. *Preconceito de marca: As relações raciais em Itapetininga*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1998.

OLIVEIRA, David Eduardo de. *Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. 2. ed. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

OLIVEIRA, Djaci David de. (org.). *A cor do medo: homicídio e relações raciais no Brasil*. Brasília: Editora da UNB; Goiânia: Editora da UFG, 1998.

OLIVEIRA, Iolanda de (org.). *Relações raciais e educação: novos desafios*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. *Desigualdades raciais: construção da infância e da juventude*. Niterói: Intertexto, 1999.

OLIVEIRA, Raquel de. *Tramas da cor: enfrentando o preconceito no dia-a-dia escolar*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

PARO, Vitor Henrique. *Educação como exercício de poder: crítica ao senso comum de educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

PIRANDELLO, Luigi. Trad. Maurício Santana Dias. *Um nenhum e cem mil*. São Paulo: Cosac Naif, 2001.

PRUDENTE, Celso. *Arte negra: alguns pontos reflexivos para a compreensão da cultura afro-brasileira: artes plásticas, música, cinema e teatro*. Rio de Janeiro: CEAP, 2007.

_____. *Cinema Negro: Algumas contribuições reflexivas para a compreensão da questão do afrodescendente na dinâmica sócio cultural da imagem*. São Paulo: Editora Fiuza, 2009.

PINTO, L. A. Costa. *O negro no Rio de Janeiro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. UDRJ, 1998.

RAMOS, Alberto Guerreiro. *Introdução a crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Editora URFJ, 1995.

ROCHA, Janaina; DOMENICH, Mirella; CASSEANO Patrícia. *Hip Hop - A periferia grita*. 1. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Gevanilda; SILVA, Maria Palmira da Silva (org.). *Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito racial no séc.XXI*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

SANTOS, João Paulo de Faria. *Ações afirmativas e igualdade racial: a contribuição do direito na construção de um Brasil diverso*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

SANTOS, Joel Rufino dos. *O que é racismo*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

_____. *História do negro, Educação do negro e Outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação. 2005

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO; DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA. *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio*. São Paulo: SME/DOT/SP, 2008.

SILVA, Ana Célia. *A discriminação do negro no livro didático*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Cidinha. *Ações Afirmativas em educação: experiências brasileiras*. São Paulo: Summus, 2003.

SILVA, Nelson Fernando Inocêncio da. *Consciência negra em cartaz*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SOUSA, Neusa Santos. *Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1993.

TURRA, Cleusa; VENTURI, Gustavo. *Racismo Cordial: a mais completa análise sobre o preconceito de cor no Brasil*. São Paulo: Ática, 1998.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. *Ser negro no Brasil hoje*. 11. ed. São Paulo: Moderna, 1994.

VIEIRA, Vinicius Rodrigues; JOHNSON, Jacquelyn. *Retratos e Espelhos: Raça e etnicidade no Brasil e nos Estados Unidos*. São Paulo: FEA/USP, 2009.

VEREDA, Rita de Cássia. *Apelido pejorativo na escola: um estudo com adolescentes paulistanos*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-

Graduação em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC. São Paulo: 2007.

ANEXOS



GRAT
O LIVRO DOS 1000 PA
Nossa edição nº 17 fascículo com mais

ISTO É GENTE

semanal



0.03
ISSN 1516-8204
9 771516 820000
Portugal/Continente: € 3,50 - USA/US
Ano VI Nº 304
R\$ 5,90

Nome: Wellington F. L.	nº 29	Serie 5ª D
nome: Franco	nº 11	Serie 5ª D
nome: Sger Rodrigues	nº 13	Serie 5ª D
nome: Pedro	nº 24	Serie 5ª D
nome: Vitor	nº 28	Serie 5ª D

- 1) Nº De negras (7)
- 2) Nº De brancas (340)
- 3) de que forma as negras aparecem (X) esporte, (X) propaganda () problema clo policia
- 4) Nome da revista: Isto é gente
- 5) Edição 17 ANO-2005 MES-Junho Dia-13





Projeto: África História e Cultura

Eu sempre pensei que a África era um lugar muito estranho pelas matérias que eu via na TV mais depois que eu estudei tudo ficou mais bonito cheio de cultura.

Estudei como eles usava luvas, acho muito ffo o fato que eles vivem fora da (no Brasil) sentados um na frente do outro, sempre ali pegando café e bolo, tinha gente que morava e veio ali por muitos até chegar ao Brasil.

Eu fiz um trabalho de foto com minha família.

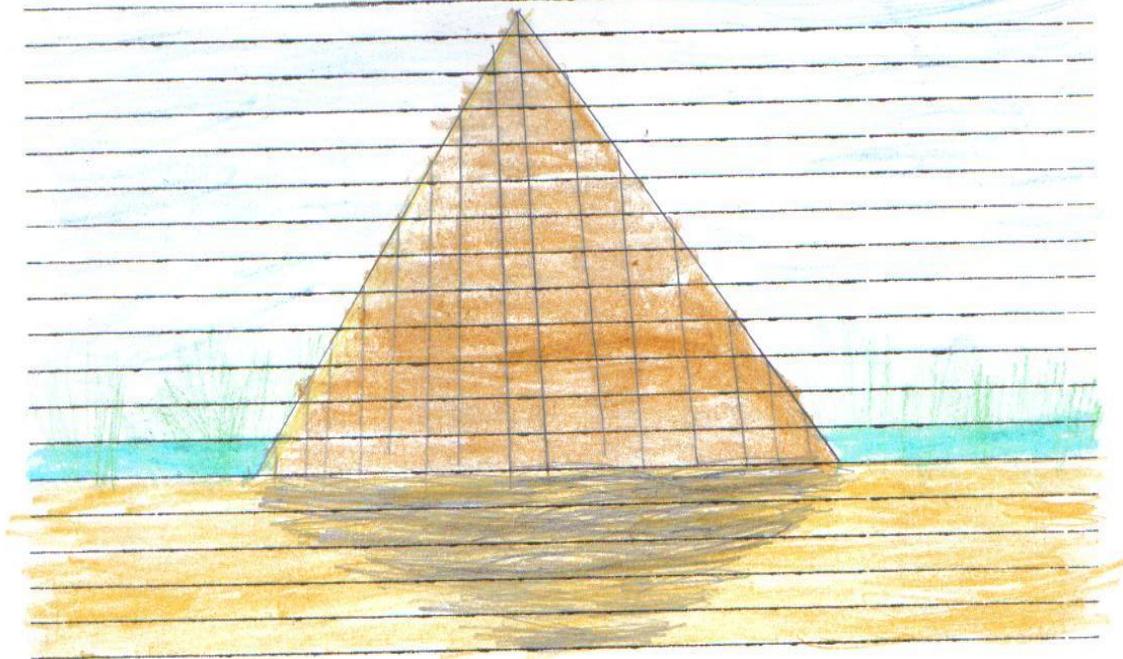
Fiz o todo, a marcapa entre outros trabalhos mas o que eu mais gostei de fazer foi o pan africano uma delícia sem nada imagine com geléia ou melancia.

No dia eu trouxe todos gostaram do dia da amarela eu gostei das salas da arrecumação a festa muito bem organizada.

Gostei das palstras, das músicas, Afinal tudo estava bem gostei das coisas que aprendi dos filmes que assisti e mais gostei por Danafina e também de "Linda e Minha pele".

Não gostei de algumas coisas como música da amarela na hora em que não entendi algumas coisas.

É a minha



NOME - Caroline Oliveira
PROFESSOR(A) - Telia Lopes

Nº 5
CICLO - II

5 ANO - B

P

Projeto África história e cultura

O Projeto África, história e cultura mostra que os professores dizem que a África não tem nenhum conhecimento mas isto não é verdade porque a África tem muitos conhecimentos e mostra também sobre a sociedade com os negros de Preconceito, as crianças, os Impérios, a escravidão, os instrumentos, máscaras, músicas, artesanato, tecidos, e tudo sobre a África.

Foi achado que tinha o preconceito de muitos gente!



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](#)