



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

NANCI HELENA REBOUÇAS FRANCO

**EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL:
CONCEPÇÕES ELABORADAS POR ESTUDANTES NO ÂMBITO DA
ESCOLA MUNICIPAL HELENA MAGALHÃES**

Salvador
2008

NANCI HELENA REBOUÇAS FRANCO

**EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL:
CONCEPÇÕES ELABORADAS POR ESTUDANTES NO ÂMBITO
DA ESCOLA MUNICIPAL HELENA MAGALHÃES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Wellington Marinho de Aragão

Salvador
2008

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação / UFBA

F825 Franco, Nanci Helena Rebouças.

Educação e diversidade étnico-cultural : concepções elaboradas por estudantes no âmbito da Escola Municipal Helena Magalhães / Nanci Helena Rebouças Franco. – 2008.

210 f.

Orientador: Prof. Dr. José Wellington M. de Aragão.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2008.

1. Negros – Educação. 2. Pluralismo cultural. 3. Educação – Influências africanas. 4. Negros – Identidade racial. 5. Escola Municipal Helena Magalhães. I. Aragão, José Wellington M. de. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 379.26 – 22.ed.

NANCI HELENA REBOUÇAS FRANCO

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL:
CONCEPÇÕES ELABORADAS POR ESTUDANTES NO ÂMBITO
DA ESCOLA MUNICIPAL HELENA MAGALHÃES

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 2 de abril de 2008.

Banca Examinadora

Amélia Vitória Conrado _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Ana Célia da Silva _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade do Estado da Bahia

Edivaldo Machado Boaventura _____
Doutor em Administração Educacional pela The Pennsylvania State
Universidade Federal da Bahia

José Wellington Marinho de Aragão – Orientador _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Kabengele Munanga _____
Doutor em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo
Universidade de São Paulo

Maria de Lourdes Siqueira _____
Doutora em Antropologia Social e Etnologia pela Ecole des Hautes Etudes en
Sciences Sociales
Universidade Federal da Bahia

A minha avó, Bernadete Marques Rebouças dos Santos (In memorian), um dos pilares da minha existência.

A Walquiria Rebouças Franco, minha mãe, que sempre me fez acreditar no meu potencial e lutou para que eu realizasse os meus sonhos. E ao meu pai, Nelson Lopes Franco.

A D. Maria Florinda Santos Coelho que ajudou a me criar.

Aos meus filhos, Giovanna e Guilherme, aos meninos e meninas da Escola Municipal Helena Magalhães e a todas as crianças negras desse país. Oxalá eles consigam viver o sonho de liberdade dos nossos ancestrais.

AGRADECIMENTOS

Hoje entendo porque muitas pessoas reconhecidas no mundo acadêmico fazem a opção por não constituir família e muitas vezes sair do país para investir na sua formação. É muito difícil conciliar a vida pessoal - marido, filhos e demais familiares, trabalho, os amigos e toda a efervescência política, sócio-econômica e cultural que faz parte do cotidiano de toda cidade, com uma vida acadêmica mais proveitosa. Apesar disso, a minha opção foi permanecer em Salvador para cursar o Doutorado em Educação/ UFBA, em função exclusivamente dos meus filhos, Giovanna e Guilherme que são muito pequenos. Para tanto, algumas pessoas/instituições foram muito caras e cabe nesse momento especial ressaltar o papel de cada uma delas nessa trajetória.

O meu agradecimento primeiro é para a Universidade Federal da Bahia, que no dia 8 de abril vai completar sessenta e dois anos de existência. Tenho a honra de fazer parte dessa instituição nesse momento histórico e de ter trilhado a minha trajetória intelectual na referida instituição através dos curso de graduação – Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais, Mestrado e agora o Doutorado em Educação.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado na figura dos seus dirigentes Professor Dr. Robinson Tenório e Dr. José Albertino Lordelo e especialmente à funcionária Maria da Graças Pereira que com sua doçura competente transforma a burocracia do espaço acadêmico num local mais aprazível.

Ao Professor PhD. Edivaldo Machado Boaventura - meu orientador - homem forte, enérgico, sagaz, sensível; mesmo as vicissitudes da vida não destruíram o seu espírito combativo. O seu exemplo influencia a minha trajetória. É ele que me estimula a prosseguir, me lembra dos prazos, cobra presença, produção intelectual, liga para minha casa [...] - coisa rara num orientador e ainda mais nesse nível de formação. Não posso esquecer de agradecer pelo seu trabalho à frente da Secretária da Educação, para implantar as discussões sobre a questão racial, e hoje à frente do Jornal A Tarde. Obrigada pela sua presença marcante na minha existência.

Ao meu orientador Prof. Dr. José Wellington Marinho de Aragão, meu professor na disciplina Política e Educação, e que partilha com Edivaldo Machado Boaventura a orientação da minha tese. Obrigada pelo seu comprometimento com o PPGE e mais ainda por ter assumido a responsabilidade de um trabalho na sua etapa final.

A Professora Dra. Maria de Lourdes Siqueira - minha orientadora no Mestrado e amiga para toda a vida - exemplo de pesquisadora negra! A sua trajetória pessoal, o seu trabalho intelectual incansável, o seu comprometimento político com as questões pertinentes ao povo negro são responsáveis por várias levas de afro-descendentes na Academia. É um exemplo a ser seguido! Do ponto de vista pessoal, ela foi a responsável em me mostrar a história do meu povo, do povo negro na disciplina Educação, identidade e Pluralidade Cultural no Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Do ponto de vista profissional, a partir do exemplo dessa “mulher negra que vi de perto”, comecei a ministrar a disciplina Metodologia da Pesquisa e hoje ministro aulas na Faculdade de Administração da UFBA, tendo a honra de substituí-la após merecida aposentadoria. Particularmente serei eternamente grata por ela ter sido um divisor de águas na minha vida.

Ao professor Dr. Kabengele Munanga, filho de Ilunga Kalama e Mwanza Wa Biaya, nossa referência africana na Bahia. Encantador! É uma boa palavra para definir o professor que cativa a todos com a sua história de superação, com as suas falas competentes, especialmente sobre antropologia das populações afro-brasileiras, e com a doçura que lhe é peculiar. Serei eternamente grata pela sua leitura atenciosa e avaliação competente do meu trabalho de Mestrado, o que me influenciou decisivamente na elaboração do trabalho de Doutorado. É uma honra tê-lo como avaliador da minha tese e um prazer compartilhar dos seus saberes.

A Professora Dra. Ana Célia da Silva, militante negra, amiga. Sempre disponível para discutir questões significativas para o povo negro, especialmente no que diz respeito ao currículo e livro didático. Referência positiva quando se discute a questão racial no Brasil pela sua competência teórica e engajamento nas lutas políticas do nosso povo.

A Prof^a Dra. Amélia Vitória de Souza Conrado, professora 10 em Capoeira na

definição de Lourdinha Siqueira se referindo a nota da nossa professora ao ser aprovada no concurso para professor na Universidade Federal da Bahia. Sou testemunha da sua trajetória profissional e da sua luta pela valorização da expressão corporal brasileira, através de elementos do samba, maracatu e da capoeira, porque isso proporciona “a recuperação da memória histórica do seu povo”.

A banca examinadora, constituída pelos professores Prof^a Dra. Ana Célia da Silva, Prof^a Dra. Amélia Vitória Conrado, Prof. Phd. Edivaldo Machado Boaventura, Prof. Dr. José Wellington Marinho de Aragão, Prof. Dr Kabengele Munanga e Prof^a Dra. Maria de Lourdes Siqueira por pela avaliação desse trabalho e por fazerem parte de um momento especial e que encerra mais uma etapa em minha vida.

Aos meninos e meninas da pesquisa pela disponibilidade, carinho, atenção e pelo reconhecimento da importância de aprendermos mais sobre a nossa história. Oxalá vocês possam ajudar a construir um Brasil onde a diversidade seja encarada como multiplicidade de possibilidades. Vocês são especiais! Fico lembrando cada palavra, cada sorriso, cada brincadeira e imaginando por onde vocês andam, o que fazem... Sem vocês este trabalho não existiria...

A direção da Escola Municipal Helena Magalhães e em especial a Diretora Prof^a Maria da Conceição Leite Menezes Nunes por me acolher na sua escola, pela paixão pela educação e especialmente pela vontade de fazer o Helena uma escola “com o quadro de professores completo, com dois ou três professores coordenando projeto, com quadra, refeitório e acima de tudo com um acompanhamento efetivo dos pais. Enfim, uma escola que trabalhe com a família.”

Aos meus colegas de Mestrado/Doutorado pelo debate intelectual intenso, pela amizade e por terem se incorporado ao leque de pessoas que eu posso chamar de amigos Ana Maria Vergne de Moraes, Célia Tanajura Machado, Ivan dos Santos Messias, Joseania Miranda Freitas e especialmente, Lídia Boaventura Pimenta, Maria Durvalina Cerqueira dos Santos, pelo seu jeito incisivo e combativo na luta pelas causas que afligem o nosso povo.

A família Rebouças, da minha mãe, constituída de negros cheios de orgulho da sua história, encabeçada pelo patriarca Lourival Rebouças dos Santos. Apesar das minhas fragilidades, eles sempre me viram como um exemplo a ser seguido; por conta disso, quando estava muitas vezes sucumbindo, lembrava disso e levantava para começar tudo de novo. Vocês são a minha força! Aos meus irmãos: Nelson; Nilson, por compartilharmos verdadeiramente o sentido da palavra irmandade, meu companheiro nas horas mais difíceis, irmão-amigo e Danilo, pelo apoio o tempo inteiro. Aos meus sobrinhos, Jamile, Alonso, Diego e a pequenina Juliana, pelos quais o meu coração dói de tanto amor; extensivo a Luzineide, Marilena e Juce, todo o meu apreço pelo fato delas possibilitarem algo que sempre me encantou: ser chamada de tia, dengar os meus sobrinhos. Aos meus tios Edson, Marinalva, Crispim, Crispiniano, Vera e especialmente a Valmíria pelas palavras certas, nos momentos certos. Aos meus primos Edmário, Andréa, Viviane e Vinicius, Ednei e Edlene, Quênia, Luanae Tais, Daione e Marcos, Pollyana e Vítor e aos seus filhos Edson, Clériston Junior, Davi, Thiago e Beatriz, Igor e Alex que representam a perpetuação da nossa família.

A Geovane da Silva Faustino por compartilharmos Giovanna e Guilherme.

A Antônio Roberto Seixas da Cruz, que realmente conhece o significado da palavra amizade, meu amigo e irmão por opção. A sua confiança inabalável na minha competência para administrar o caos, não me fez desistir em muitos momentos, especialmente no processo seletivo para ingresso no Doutorado em Educação e no processo de finalização da tese. Partilhamos juntos alegrias, tristeza, confiança, incertezas, risos e lágrimas... Olho para traz e vejo que você sempre esteve comigo nos momentos em que mais precisei.

A Eliane Fátima Boa Morte do Carmo, minha comadre, amiga e irmã. Foi responsável por facilitar o meu acesso ao dados da Secretaria Municipal de Educação e estabelecer longas conversas sobre o discurso oficial na escola.

Aos meus amigos de sempre, Antonio Carrera, Batya Santos, Claudia Menezes, Edelzuita Costa Bispo, Eugênia Maria, Ione Celeste de Souza, Janete Virgilio, Leila Sacramento, Magaly Ferreira, Maria das Graças de Miranda, Nancy Ponde,

Laudinalva Santos, Lorena Pinho, Valdeni Araújo, Vamilda, Vilma Valente e Rosilda. Nem todas vocês, infelizmente, estão próximas o tempo inteiro, mas confirmam que "As pessoas realmente ligadas não precisam de ligação física. Quando se reencontram, mesmo depois de muitos anos afastados, sua amizade é tão forte quanto sempre".

Aos meus inúmeros colegas de trabalho e especialmente Ana Claudia, Ana Fontes, Aurelina, Carlos Danon, Cecília (In memoriam), Etelvina, França, Gerusa, Juce, Ludmilla Cavalcante, Marcos Barzano, Maria Helena e Teresinha que ajudam a construir a história da Educação nesse país.

As minhas funcionárias, de ontem e de hoje, especialmente Adriana, Ceica, Lívia, Norma, Gleide e Helen por cuidarem da minha casa e dos meus filhos para que eu tivesse o equilíbrio necessário para desenvolver as minhas atividades acadêmicas e profissionais.

Aos meus eternos alunos por estarmos juntos num processo de crescimento contínuo. Cada vez mais tenho convicção de que Freire tinha razão ao afirmar "Ninguém educa ninguém, mas ninguém se educa a si mesmo. Os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo". E, que a presença de vocês no mundo seja capaz de fazer a diferença de forma positiva.

Aos meus orientadores espirituais Nice e Agenor e a minha terapeuta, Jamille Castro responsáveis também pela minha caminhada equilibrada.

Aos orixás que me dão força para seguir adiante.

[...] O meu caminhar foi duro
Mas eu tenho que contar
Bati de frente com a face da opressão
Aí eu venci, meu santo é forte
E mundo negro é minha nação [...]
É mais um ano entre flores e espinhos
O meu mar não foi de rosas
Mas abri muitos caminhos
A minha trajetória deixou luz em cada ninho
aí segui fazendo a história
com amor, canto e carinho.

(ZECA ARAÚJO, GENIVALDO EVANGELISTA,
ELON E INÊS SANTANA, ILÊ AIYÊ, 2003)

[...] Somos essencialmente negras e negros aos olhos dessa hegemonia que domina e orienta o pensamento, o sentimento, o coração e, sobretudo, o olhar da nossa sociedade. Esse olhar sobre nós é impiedoso, e quando ele é piedoso, paternal é mais doloroso ainda. Por isso, temos que reconstruir dentro de nós, a cada momento, a força de nos identificarmos com aquilo que realmente nós optamos de coração por ser. Eu não posso ser negra pela metade, eu tenho que ser negra convencida de que isso é uma força que só me dá força [...]. (MARIA DE LOURDES SIQUEIRA, 2002).

FRANCO, Nanci Helena Rebouças. *Educação e Diversidade Étnico-Cultural: concepções elaboradas por estudantes no âmbito da Escola Municipal Helena Magalhães*. 210 f. il. 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

RESUMO

A tese tem como objetivo geral investigar as concepções elaboradas pelos estudantes do ensino fundamental das séries subseqüentes da Escola Municipal Helena Magalhães diante da diversidade étnico-cultural que permeia o contexto escolar e até que ponto essas concepções influenciaram nas relações estabelecidas na escola e demais espaços que esses estudantes transitam. O trabalho de campo foi iniciado a partir de dois pressupostos básicos: a Escola não assume nem trata adequadamente a diversidade, em consequência da falta de Políticas Educacionais que prepare todos os níveis para compreender as diferenças e desigualdades, e, conseqüentemente trabalhar essa problemática nos processos educativos, bem como o passado histórico, a Ciência da Modernidade que se reflete na formação de um imaginário racista, veiculado socialmente impede os alunos negros e negras de conhecerem a riqueza da sua cultura - constituída também pelo legado africano que deve ser contemplado pela Escola. Portanto, a escola precisa incorporar o legado cultural africano e desconstruir o imaginário racista veiculado socialmente. Do ponto de vista teórico-metodológico partiu-se de uma abordagem qualitativa, numa releitura do cotidiano da escola; sendo que, dentre as diversas formas que a pesquisa qualitativa assume a opção foi pelo estudo de caso e as técnicas utilizadas foram pesquisa bibliográfica, observação, questionário, entrevista e análise documental. O caminho trilhado na pesquisa culminou com os seguintes achados: os alunos tem um desconhecimento da sua própria história, o que dificulta o seu processo de construção de identidade, mina a sua auto-estima e conseqüentemente interfere nas relações estabelecidas nos diversos grupos sociais; no cotidiano, percebe-se que o adolescente negro (quer seja garoto ou garota) sofrem marcadamente a influência das idéias racistas que são veiculadas no imaginário social e a depender da situação se transformam em morenos, mulatos ou mesmo negros; existe uma preocupação intensa com a aparência, especialmente com o cabelo; presença da violência física e verbal; há um descompasso entre o vivido/construído pelos alunos e o discurso/ação implementados pela escola e finalmente a diversidade étnico-cultural é vista como inferioridade, quem está fora do padrão estabelecido ocupa posições menos privilegiadas. A partir disso, contata-se a necessidade a nível de governo de elaboração de políticas educacionais de inclusão étnico-racial, bem como a implementação de fato da Lei 10 639 (2003). A nível de Escola é necessário, entre outras coisas: investimento na formação político-pedagógica dos seus atores; criação de grupos de estudo sobre educação brasileira, levando em consideração a diversidade existente no país; conhecer instituições que trabalham com Educação na perspectiva cultural afro-brasileira; elaboração de projetos diversificados que contemplem a diversidade, especificamente étnico-racial; construção de materiais que contemplem a diversidade; sensibilizar a família sobre a necessidade da discussão da questão racial; realizar trabalhos sobre a temática que envolvam escola-família-comunidade. Espera-se que essa pesquisa pode indicar novos caminhos em processo de reflexão de especificidades a respeito da

problemática educação e diversidade étnico-cultural, a partir da experiência da Escola Municipal Helena Magalhães. E, que o referido estudo suscite reflexões sobre políticas públicas de inclusão étnico-racial, de combate ao racismo e a discriminação racial existentes no Brasil.

Palavras-chave: Negros – Educação. Pluralismo cultural. Influências africanas. Identidade racial. Escola Municipal Helena Magalhães.

FRANCO, Nanci Helena Rebouças. *Ethnic Education and Cultural Diversity: approaches developed by students under the Municipal School Helena Magalhães*. 210 f. il. 2008. Thesis (Doctorate) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

ABSTRACT

The thesis aims to investigate the general concepts developed by students of primary school of subsequent series of the Municipal School Helena Magalhães before the ethnic and cultural diversity that permeates the school context and the extent to which these concepts influenced in relations established in the school and other spaces that these students transiting. Field work was started from two basic assumptions: the school does not assume nor adequately addresses the diversity as a result of the lack of Educational Policy to prepare all levels to understand the differences and inequalities, and consequently work this problem in the processes education, as well as the past history, the science of Modernity that is reflected in the formation of an imaginary racist, run socially prevents black students to experience the richness of their culture - formed also by the African legacy that should be covered by the School. So, the school needs to incorporate the cultural legacy from Africa and breaks the racist imagination runs socially. From a theoretical and methodological left is a qualitative approach, a rereading of daily life of the school; being that, among the various forms that qualitative research took the option was by case studies and the techniques used were literature, observation, questionnaire, interview and documentary analysis. The path followed in the search resulted in the following findings: the students have an ignorance of their own history, which complicates the process of constructing identity, undermines their self-esteem and thus interfere in the relations established in the various social groups, in the daily, realizes that the black teenager (either boy or girl) suffer markedly the influence of racist ideas which are broadcast in the social imaginary and depend on the situation become in "morenos", mulatto or black, there is an intense concern with the appearance, especially with the hair; presence of physical violence and verbal; there is imbalance between the living / built by the students and speech / action by the school and finally implemented the ethnic and cultural diversity is seen as inferior, who is out of the pattern set occupies positions less privileged. From there, it is noticed a need at the level of government to draw up educational policies of ethnic-racial inclusion, and in fact, the implementation of the Law 10639 (2003). The level of school is necessary, among other things: investment in the training of its political and educational stakeholders; creation of groups of study on Brazilian education, taking into account the diversity existing in the country; known institutions that work with education in cultural perspective African - Brazilian; design of different projects that address diversity, particularly ethnic-racial; construction materials that address diversity; sensitize the family on the need for discussion of the racial issue; perform work on the subject involving school-family-community. It is hoped that this research may indicate new paths in the process of discussion of specifics about the problematic education and ethnic and cultural diversity, from the experience of the Helena Magalhães School. And that this study causes reflections on public policies of ethnic-racial inclusion, to combat racism and racial discrimination in Brazil.

Keywords: Education – Black . Cultural Pluralism. African influences. Racial identity. Escola Municipal Helena Magalhães.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL	50
2.1	UM PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO.....	50
2.2	DISCUTINDO CONCEITOS ESSENCIAIS	63
2.2.1	Educação	63
2.2.2	Cultura	67
2.2.3	Etnocentrismo	69
2.2.4	Diversidade Cultural	73
2.2.5	Identidade	75
2.2.6	Raça e etnia	76
2.3	DEMOCRACIA RACIAL: DESCONSTRUINDO O MITO	77
2.4	RAÇA E DESIGUALDADE EDUCACIONAL NO BRASIL	81
2.5	AS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NO PROCESSO EDUCATIVO	82
2.5.1	A Família: referência da ancestralidade	83
2.5.2	Escola: espaço de legitimação de poder	88
3	A ÁFRICA NA SALA DE AULA: TECENDO SABERES	94
3.1	O DISCURSO OFICIAL	94
3.1.1	PCN'S	94
3.1.2	A Lei 10.639	98
3.2	EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA CULTURAL AFRO-BRASILEIRA	101
3.2.1	A Escola Mãe Hilda do Ilê Aiyê	101
3.2.2	Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos do Ilê Axé Opô Afonjá	103
3.2.3	Escola Municipal Barbosa Romeu	105
3.3	PROFESSOR: MEDIADOR DAS RELAÇÕES ESTABELECIDAS NA ESCOLA	107

3.4	DE OLHO NO PRECONCEITO: UMA ANÁLISE SOBRE PERSONAGENS NEGROS EM LIVROS PARA CRIANÇAS	110
3.4.1	A discriminação do negro no livro didático	111
3.4.2	O lugar dos personagens negros na literatura infanto-juvenil	114
4	CARACTERIZANDO A ESCOLA MUNICIPAL HELENA MAGALHÃES	126
4.1	HISTÓRICO	127
4.2	LOCALIZAÇÃO	127
4.3	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO	128
4.3.1	Organização Interna	128
4.3.1.1	Recursos Humanos	128
4.3.1.2	Recursos Físicos	129
4.3.2	Horário de Funcionamento	129
4.3.3	Matrícula	129
4.4	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	132
4.5	PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL HELENA MAGALHÃES EM PROJETOS	133
5	EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL NO ÂMBITO DA ESCOLA MUNICIPAL HELENA MAGALHÃES	136
5.1	CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO	137
5.2	IMAGENS NO ESPELHO: PERCEBENDO A SI MESMO	147
5.2.1	Ser Negro	147
5.2.2	Prezinho (a), eu? Refletindo sobre a cor da pele	152
5.2.3	O negro no espelho: discurso sobre os padrões de beleza	156
5.2.4	Racismo, preconceito e discriminação racial: o olhar do outro	160
5.2.5	Ídolos, referências positivas no processo de construção da identidade étnico-cultural	162
5.3	REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL NA ESCOLA MUNICIPAL HELENA MAGALHÃES	167
5.3.1	Afinal, quem conhece a Lei 10.639/03 na Escola?	168
5.3.2	História e Cultura Afro-brasileira na Escola Municipal Helena	170

	Magalhães: (in) visibilidade da questão racial?	
5.3.3	O espaço da diversidade étnico-cultural na Escola Municipal Helena Magalhães	173
6	CONCLUSÃO	176
	REFERÊNCIAS	180
	APÊNDICES	190
	ANEXOS	201

1 INTRODUÇÃO

Quando a questão do racismo no Brasil começar a sair dos livros, artigos, dissertações e teses de pesquisadores, quando deixar de ser problema do negro para se tornar preocupação de todas as forças e instituições do país, quando sairmos da fase do belo discurso e das boas intenções sem ações correspondentes, poderemos dizer então que entramos na verdadeira fase de engajamento para transformar a sociedade; estaremos saindo do pesadelo para entrar num sonho, e do sonho para entrar numa verdadeira esperança. (KABENGELE MUNANGA,1996).

Os estudos que tratam especificamente sobre a questão racial mostram que, entre as carências encontradas nas pesquisas efetuadas no campo educacional, uma das mais prementes é a que articula as categorias de raça e educação. Isso ocorre apesar do número significativo de pesquisas que vem sendo desenvolvidas tanto no âmbito institucional, como nas diversas entidades do movimento negro organizado. Paraphraseando Silva (2001, p. 65-66), a partir da década de oitenta dois aspectos vêm sendo abordados com ênfase: o livro didático, no que diz respeito a influência que o mesmo tem na construção da auto-estima da criança negra, bem como as imagens negativas que aparecem inferiorizando a pessoa negra e o currículo escolar que denuncia a ausência dos conteúdos ligados à cultura afro-brasileira e à história dos povos africanos no período anterior ao sistema escravista colonial. Apesar dos avanços, e, diante das evidências históricas e estatísticas que apontam o grande número de negros na população brasileira, e, especialmente em Salvador, torna-se necessário ampliar ainda mais o leque de discussões pertinentes à referida questão uma vez que outros aspectos significativos necessitam da atenção de pesquisadores e/ou militantes do movimento negro organizado. Segundo Silva (2001, p. 66):

Recentemente, duas novas linhas de ação têm sido evidenciadas pelo Movimento Negro: a formação de educadores/as para o combate ao racismo e a produção de recursos didático-pedagógicos alternativos para discussão do racismo, da discriminação racial e compreensão das desigualdades geradas por eles.

No que diz respeito à primeira linha de ação destaca-se os trabalhos de Gomes (1995), Gomes e Silva (2001) e Lima (2005) que mostram a importância da discussão sobre as questões raciais no âmbito da formação de professores. E, com a Lei 10.639 (2003) que inclui obrigatoriamente a temática 'História e Cultura Afro-

brasileira', certamente os avanços serão mais significativos uma vez que:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo 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 nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003, art. 26-A).

A existência da lei é um avanço, mas na prática efetiva várias ações devem ser empreendidas no âmbito educacional, entre elas: inclusão de disciplinas que tratem da questão racial nos cursos de graduação, especialmente os cursos de formação de professores; criação de cursos pós-graduação lato-sensu e strictu-sensu sobre a referida temática; criação de linhas de pesquisa sobre a questão racial nas Universidades e fortalecimento das linhas que já existem; investimentos dos municípios na formação de seus professores; fórum de discussões sobre o conteúdo, a implementação e os impactos da Lei; organização da sociedade civil para exigir a implementação da Lei em todo o território nacional.

Apesar da importância das ações citadas acima, cabe destacar que elas são apenas ações pontuais. É necessário ir mais adiante promovendo o debate em toda a sociedade civil organizada, uma vez que a discussão sobre a questão racial não é exclusiva dos negros e seus descendentes, mas, de toda sociedade. Sendo assim, urge pensar políticas públicas que redesenhem o mapa do Brasil, de forma a contemplar as diversidades existentes. Siqueira (2006, p. 2) afirma:

[...] nesta perspectiva é importante acentuar que não bastam ações localizadas, são necessárias definições políticas. A Lei 10.639 (2003) é um primeiro momento que cria uma atmosfera de abertura, de sensibilização, de ânimo, mas ação concreta para implementação da Lei requer medidas mais definidas em forma de políticas de governo e de Estado em relação a todos os setores que constituem redefinições da totalidade do processo educacional brasileiro.

Já a segunda linha de ação do Movimento Negro Unificado (MNU) que aponta para a necessidade da produção de recursos didático-pedagógicos alternativos com intuito de discutir o racismo, a discriminação racial e as desigualdades geradas por eles, encontra respaldo nas obras de Machado (1999), Cavalleiro (2001), Silva e

Boaventura (20--), nos Cadernos do Ilê Aiyê, entre outras.

Os pesquisadores que se preocupam com as discussões educacionais podem e devem incorporar nas suas pautas de ação as lacunas que necessitam ser preenchidas - relação professor-aluno, relação entre os próprios alunos, discriminação racial no âmbito da escola, construção de propostas pedagógicas que contemplem a diversidade cultural, construção de propostas pedagógicas específicas para os afro-descendentes. Estas possibilidades foram pensadas privilegiando o aluno, sujeito imprescindível no processo educativo, e, em especial, nos momentos como a educação infantil, considerada um marco importante na vida educacional uma vez que funciona como pré-requisito para o sucesso nas demais etapas. Valente (1995, p. 42) parafraseando Pereira (1997, p. 42), nos diz a respeito dessa etapa:

É inacessível ao grupo negro, quer por não ser satisfatoriamente atendida pelo Estado, quer por razões econômicas quando ministradas em escolas particulares. As raras famílias negras que tem condições de arcar com esses custos enfrentam a discriminação velada de escolas que impedem o ingresso de suas crianças. Nesse sentido, a rede pré-escolar seria duplamente seletiva: social e racialmente.

Eliane Cavalleiro (2003) em sua obra “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil”, mostra o cotidiano de uma escola de educação infantil paulista, fazendo um contraponto com o que ocorre no espaço familiar. Ela discute o tratamento diferenciado dado às crianças por conta de sua pertinência racial e como isso influencia a relação entre as pessoas que fazem parte do corpo da escola - administração, corpo docente e corpo discente; além de mostrar que o silêncio sobre a questão racial atinge tanto a família, como a escola, tanto o adulto, como a criança. Um dos trechos mais pungentes do livro diz:

A familiaridade com a dinâmica da escola permite perceber a existência de um tratamento diferenciado e mais afetivo dirigido às crianças brancas. Isso é bastante perceptível quando analisado o comportamento não verbal que ocorre nas interações professor/aluno branco. Nelas é natural o contato físico, acompanhado de beijos, de abraços e de toques. Isso é visível no horário da saída, quando os pais começam a chegar para pegar seus filhos. A menina Solange (branca) despede-se da professora com um beijo e esta retribui. Observando o término de um dia de aula, foi possível contabilizar um número três vezes maior de crianças brancas sendo beijadas pelas professoras em comparação às crianças negras: dez crianças brancas para três negras. (CAVALLEIRO, 2003, p. 72)

Diante do exposto, percebe-se a dupla exclusão da criança negra na educação infantil. A exclusão do ponto de vista de acesso, uma vez que há um reduzido número de vagas na rede pública destinada a este segmento; bem como a exclusão por conta da pertinência racial que fica evidente a partir do tratamento diferenciado dado às crianças negras no espaço escolar. Essa exclusão influencia diretamente na auto-estima da criança negra, e, conseqüentemente no seu processo de construção da identidade.

Apesar de ciente a respeito da importância de estudos que tratem de educação infantil, o ensino fundamental, mais precisamente as séries subseqüentes do ensino fundamental, chamado de Ensino Fundamental II, deve também ser levada em consideração. É nesse momento que os alunos da rede pública que tem em torno de 14 anos, e, portanto, não são mais vistos como crianças - deixam de ser tratados com a complacência que é destinada às crianças, tão 'engraçadinhas', 'bonitinhas'[...] - começam a circular mais livremente pelos diversos espaços e grupos sociais e conseqüentemente começam a sofrer restrições por conta da sua condição racial. Percebe-se que deixando de ser criança e saindo da sua condição de 'indefesa' (alguém que tem que ser protegido pelo adulto e que tem ações orientadas pelos mesmos), o adolescente negro começa a participar de outros espaços sociais, estabelecendo em alguns momentos concorrência com os demais adolescentes e até com os adultos: a vaga na escola, o cargo no trabalho, os espaços de lazer que necessariamente deveriam ser democratizados. Enfim, é nesse momento de divisão do espaço e conseqüentemente do poder, que as idéias racistas e discriminatórias encontram terreno fértil - tanto na escola enquanto locus do saber formal, quanto nos demais espaços pelos quais o adolescente negro transita. É onde se percebe mais concretamente a força do imaginário racista veiculado pela sociedade que rotula o (a) adolescente negro(a) - "negrinho(a) boçal", "não é profissão de negro(a)", "procure o seu lugar", entre outros, buscando destruir a sua auto-estima, minando as suas forças e conseqüentemente interferindo na sua trajetória nos diversos espaços nos quais ele/ela transitam.

Alunos negros... professores negros... Educação, escola, gente, cor, movimento, vida... Falar da questão racial na escola não é tarefa fácil, porém, se há um interesse concreto na transformação das escolas num espaço que privilegie a construção da

cidadania, urge colaborar para que a mesma seja um espaço de socialização por excelência, um espaço no qual os conhecimentos construídos pela humanidade sejam partilhados, um espaço que deve inserir nos seus discursos/ações a diversidade quer seja étnico-cultural, de classe, de gênero; um espaço onde os conflitos sejam trabalhados, não camuflados, privilegiando a convivência dos diferentes e reforçando atitudes de respeito para com o outro. Enfim: uma escola comprometida com a sua função principal: formar cidadãos, quer eles sejam negros, brancos, indígenas, pobres, ricos.

Diante do exposto, vem o título desse trabalho - **Educação e Diversidade Étnico-Cultural**: concepções elaboradas por estudantes no âmbito da Escola Municipal Helena Magalhães. Esta tese se insere no conjunto de pesquisas que contemplam a discussão em torno da diversidade cultural, especificamente do aluno negro (maioria em Salvador), buscando conhecer mais sobre a realidade vivenciada pelo mesmo no espaço escolar, no intuito de que os resultados desse estudo possam subsidiar a construção de estratégias e políticas de combate ao racismo e à discriminação racial.

Crianças de último tipo

Hoje em dia, as questões de discriminação racial no espaço escolar não são muito diferentes que as de vinte anos atrás.

Naquela época, integrava a comunidade escolar como aluna. Não entendia o funcionamento da vida, apenas sentia na pele que era bastante complicado ser negro, e mais complicado ainda ser pobre.

Quando um objeto de algum colega desaparecia na sala de aula, éramos sempre eu e mais dois colegas negros os suspeitos.

Dos auditórios, teatros e outros eventos nunca participávamos, e a qualquer brincadeira em sala de aula pesava a ameaça de levar 'bomba'.

Para fugir da ameaça, o jeito era estudar e estudar muito. E foi assim, procurando estar entre os primeiros da sala, que consegui me manter na sala de 'primeiro tipo', embora nem soubesse que gente também tivesse 'tipo' [...].¹

O trecho acima ilustra muitíssimo bem o que diversas crianças e adolescentes negros vivenciam muitas vezes no ambiente escolar: indiferença, dor, revolta, discriminação[...] Situações como a citada acima suscitam o seguinte questionamento: Que concepções são elaboradas pelos alunos do ensino fundamental das séries subseqüentes diante da diversidade étnico-cultural que

¹ O trecho acima faz parte de um texto elaborado num dos cursos promovidos pelo Programa de Educação de Geledés - Instituto da Mulher Negra / Belo Horizonte. Ver Silva (2001, p. 81).

permeia o contexto escolar, especificamente da Escola Municipal Helena Magalhães? Até que ponto essas concepções influenciam nas relações estabelecidas no âmbito do contexto escolar e nos outros espaços sociais pelos quais esses alunos transitam? Esta questão central desemboca em outras secundárias: Qual a percepção que estes alunos têm de si mesmos? Como estes alunos se relacionam com o outro, o diferente - colega, professor, funcionários? A atitude é de respeito ou a diferença é tratada como inferioridade? Qual é a postura assumida pela escola diante dessa diversidade? Como as relações estabelecidas na escola influenciam no trânsito por outros espaços sociais?

Freire (1987, p. 78) nos diz: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Logo, a escola não pode e não deve perder o trem da história, somos todos iguais do ponto de vista legal, mas a nossa origem nos faz diferentes. E, estas questões precisam estar contempladas nos trabalhos desenvolvidos pelas instituições educacionais, para que a diferença seja considerada apenas como multiplicidade de possibilidades, não como inferioridade.

Ressalta-se que Escola Municipal Helena Magalhães faz parte da rede municipal de ensino de Salvador, e está localizada no alto da Boa Vista de São Caetano oferecendo turmas de Educação Infantil, de Ensino Fundamental - séries iniciais de 1ª a 4ª séries, séries subseqüentes de 5ª a 8ª series, além de Educação de Jovens e Adultos (EJA) distribuída nos turnos matutino, vespertino e noturno. A sua escolha para ser o local da pesquisa foi por dois motivos básicos: o fato de São Caetano ser um dos bairros mais negros e, conseqüentemente, mais pobres de Salvador; mas também pela relação de afetividade uma vez que a pesquisadora passou parte de sua vida (infância e adolescência) na referida localidade, além de ter sido por vários anos professora da escola. Enfim, é a possibilidade concreta de dar visibilidade ao que ocorre na dinâmica do bairro, além de expressar o apreço e a gratidão de ter sido fruto dessa realidade e hoje estar na Academia como uma representante legítima do povo negro.

A motivação inicial para a escolha do tema/problema de investigação foi a partir da observação, enquanto educadora, das dificuldades encontradas nos relacionamentos interpessoais por conta do pertencimento racial. Durante a vivência

enquanto professora na rede municipal e estadual de educação por mais de dez anos, foi constatado que os alunos normalmente tinham problemas nos relacionamentos. Ao longo desse período, foram colecionadas pérolas como: “Pró, ele (a) me xingou de preto!”, “Pão cacetinho queimado!”, “Ele não é preto, não, é moreno!”, “Que neguinha metida!”, “Preto quando não suja na entrada, suja na saída!”, “Ela pode ser rainha do milho, do milho assado!”, “É a preta da sua mãe!”, “Ô, filhote de São Benedito!”, “Preto é o cão!”, “Bonequinha de piche”, “Hum, a coisa tá preta!”, “Preto fedido”, “Êta cheiro de preto”, “Ô peste preta”, “Cabelo de bombril de ariar panela”, “A culpa é da princesa Isabel”, “Negro é assim mesmo, dá a mão, quer o pé”, “Negrinha atrevida, quem ela pensa que é?” “Picolé de asfalto”, entre outras. Tomando com parâmetro a experiência de sala de aula e as conseqüentes tensões que a diversidade étnico-cultural traz, buscou-se compreender as relações raciais, pelo viés educacional, pela paixão extrema que a pesquisadora tem por Educação.

A trajetória no campo de estudos das relações raciais e educação se deu com uma disciplina cursada, ainda como aluna especial, no Mestrado em Educação na Universidade Federal da Bahia / Faculdade de Educação, intitulada Educação, Identidade e Pluralidade Cultural, com a Prof^a Dra. Maria de Lourdes Siqueira no ano de 1997. Com o ingresso no Mestrado em Educação, foi possível aprofundar mais ainda esses estudos, com a elaboração da dissertação de Mestrado, intitulada “Negras imagens: um estudo sobre o processo de construção de identidade de alunos negros na Escola Tereza Conceição Menezes no bairro da Liberdade/Curuzu”, aprovada com distinção. A perspectiva inicial da referida pesquisa foi investigar como se dá o processo de construção de identidade étnico-cultural de alunos negros de uma escola de 1º graúda rede pública de Salvador, mais especificamente, a Escola Tereza Conceição Menezes, na Liberdade / Curuzú. O enfoque central foi perceber o trato que a escola dá aos afro-brasileiros, diante das suas experiências anteriores [...] sua casa, seu cotidiano, seu cotidiano, seus ancestrais; considerando que as relações estabelecidas dentro (e fora) da escola influenciam nesse processo de construção de identidade e na representação que esses alunos fazem de si mesmos. A referida pesquisa constatou que o processo de construção de identidade de alunos negros é perpassado pela falta de informação desses alunos em relação a sua historicidade, o que compromete a aceitação se si

mesmo e conseqüentemente a sua relação com o outro e com o mundo à sua volta.

A partir do Mestrado em Educação fiz um investimento na minha vida profissional. Aliando as aulas de Metodologia da Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na graduação e Metodologia da Pesquisa e Metodologia do Ensino Superior nos cursos de pós-graduação, com a participação efetiva em eventos. Coordenei mesas-redondas, fiz palestras, apresentei oficinas, ministrei cursos, entre outros, discutindo prioritariamente as relações raciais e educação. Acredita-se que a maior contribuição foi estruturar e ministrar a disciplina “Relações Étnico-Raciais na Escola”, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), oferecida pela primeira vez em 2005, como disciplina optativa no curso de Pedagogia, contando com a participação efetiva de estudantes de História, do Departamento de Educação. A referida disciplina não foi ministrada em 2006.2, uma vez que após o término do meu contrato como Professora Visitante na UEFS, a Universidade não providenciou outro professor para a mesma; entretanto, a partir de 2007 a disciplina voltou a ser ministrada, agora como disciplina obrigatória no curso de Pedagogia.

Essa pesquisa é extremamente importante, pois os estudos que articulem a categoria raça e educação ainda são incipientes na realidade brasileira, apesar da sua relevância inquestionável. Um bom exemplo disso é que ocorreu no Encontro de Pesquisadores em Educação do Norte e Nordeste, um encontro bianual, vinculado à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) promovido pelo Fórum de Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação do Norte e Nordeste, realizado em 2007, cujo Grupo de Trabalho Afro-brasileiros e Educação teve um dos menores números de trabalhos inscritos. Desse modo, um estudo que busca compreender a “Educação e a Diversidade Étnico-Cultural” no âmbito de uma escola pública se torna extremamente significativa, ainda mais quando o foco está centrado na concepção que o estudante constrói sobre essas questões. Isso porque uma das mais latentes lacunas nessa área é exatamente em estudos que tenham como sujeitos de investigação o estudante, especificamente da rede pública.

No caso específico da Escola Municipal Helena Magalhães a pesquisa propõe, a partir da realidade diagnosticada na instituição, objetivo maior dessa pesquisa,

fornecer subsídios teórico-metodológicos para que os diferentes atores: diretor, professores, funcionários e alunos, possam elaborar uma proposta de intervenção que contemple a diversidade étnico-cultural encontrada na mesma, tomando como parâmetro os diferentes olhares dos sujeitos que fazem parte da instituição. Além disso, pretende-se, a partir da experiência da escola, refletir sobre possíveis estratégias de combate ao racismo e a discriminação racial.

Ressalta-se que essa pesquisa pode indicar novos caminhos em processo de reflexão de certas especificidades a respeito da problemática educação e diversidade cultural. Nesse sentido, oferece subsídios teóricos para repensar o quadro de exclusão que se apresenta na realidade educacional brasileira, a partir dos elementos encontrados na realidade da Escola Municipal Helena Magalhães. Certamente, a partir de estudos como esse que vem sendo realizados no programas de graduação e pós-graduação no país, será possível pensar em definições políticas concretas que busquem construir uma escola democrática que proporcione aos alunos um espaço que seja verdadeiramente de transformação social.

O objetivo geral desse estudo foi investigar as concepções elaboradas pelos estudantes do ensino fundamental das séries subseqüentes da Escola Municipal Helena Magalhães diante da diversidade étnico-cultural que permeia o contexto escolar e até que ponto essas concepções influenciaram nas relações estabelecidas na escola e demais espaços que esses estudantes transitam. Sendo que os objetivos específicos foram:

- Analisar as concepções que os alunos tem sobre si mesmos, no que diz respeito a pertinência racial;
- Analisar as concepções que os alunos tem sobre o outro, o diferente, no que diz respeito a pertinência racial;
- Compreender o relacionamento interpessoal no âmbito da escola - aluno/aluno, aluno/professor, aluno/direção, aluno/ demais membros da comunidade, no que diz respeito a diversidade cultural vivenciada nesse espaço;

- Analisar o projeto pedagógico da instituição;
- Identificar as estratégias usadas pela escola para trabalhar a diversidade cultural;
- Levantar os materiais didáticos usados para trabalhar a questão racial;
- Analisar se os cartazes utilizados na escola contemplam os afro-descendentes;
- Mostrar até que ponto a escola vem incorporando nas suas pautas de ação a Lei 10.639;
- Perceber como os alunos lidam no cotidiano com 'o outro', 'o diferente';
- Visualizar possíveis conflitos raciais entre aluno/aluno, aluno/professor, aluno/direção, aluno/ demais membros da comunidade;
- Identificar episódios de discriminação racial na escola;
- Levantar soluções encontradas pelos alunos diante dos conflitos raciais e/ou episódios de discriminação racial;
- Construir subsídios teóricos que devem embasar propostas de experiências interdisciplinares que contemplem a temática educação e diversidade étnico-cultural na Escola Municipal Helena Magalhães.

As experiências enquanto pesquisadora da questão racial, as leituras, reflexões, discussões com os pares, o trabalho cotidiano no espaço de sala de aula, ajudaram na construção das primeiras inferências que orientaram a produção dessa pesquisa:

a) Os estudantes não conhecem a riqueza de sua cultura. Sabem apenas que a população brasileira é constituída de três grupos raciais (negros, índios, branco) com uma diversidade de culturas que não se integraram efetivamente, mas, via de regra conhecem apenas o universo cultural europeu.

b) Os alunos não se vêem enquanto negros porque o negro sempre esteve associado a coisas feias, sujas, negativas. Silva (1995, p. 32) nos diz:“ O negro é feio, malvado, incapaz, com atributos físicos não humanos [...]”

c) Existe uma ausência de discussões que contemplem a diversidade étnico-cultural na escola. A escola privilegia apenas o universo cultural europeu, estabelecendo posições privilegiadas, evidenciando a discriminação mais intensamente aos alunos explicitamente negros.

d) O legado cultural africano não é contemplado no espaço da escola. A escola, apesar da existência da Lei 10 639 (2003), ainda não incorporou nas suas pautas, a história e cultura dos africanos e a contribuição desse legado na formação do Brasil. O conhecimento desse legado fortalece a auto-estima e conseqüentemente ajuda no processo de construção da identidade.

e) Os episódios de discriminação racial ocorrem em conseqüência do imaginário racista veiculado socialmente, levando a destruição da já fragmentada auto-estima dos alunos negros, minando as suas forças e conseqüentemente interferindo na sua trajetória nos diversos espaços pelos quais ele/ela transita.

f) A partir de experiências interdisciplinares que contemplem a temática educação e diversidade étnico-cultural, certamente haverá cidadãos mais conscientes do seu papel na sociedade. Isso não ocorre porque a escola, enquanto instituição oficial colabora para a manutenção do status quo.

A partir dessas idéias iniciais, o trabalho de campo foi iniciado, tomando como parâmetro dois pressupostos básicos, a saber:

- A Escola não assume nem trata adequadamente a diversidade, em conseqüência da falta de Políticas Educacionais que prepare todos os níveis para compreender as diferenças e desigualdades, e, conseqüentemente trabalhar essa problemática nos processos educativos.
- O passado histórico, a Ciência da Modernidade que se reflete na formação de um imaginário racista, veiculado socialmente impede os alunos negros e negras de conhecerem a riqueza da sua cultura - constituída também pelo legado africano que deve ser contemplado pela Escola. Portanto, a escola precisa incorporar o legado cultural africano e desconstruir o imaginário

racista veiculado socialmente.

O uso do termo pressupostos é proposital e vai de encontro à concepção positivista de hipótese. A opção pelos pressupostos foi feita porque eles tem um papel fundamental na pesquisa ao deixar explícito quais as impressões primeiras que o pesquisador tem dos seus sujeitos de pesquisa, uma vez que funcionam como indicativos dos caminhos que serão seguidos. Nesse sentido, os pressupostos estabelecidos nessa pesquisa atingiram o seu objetivo de propiciar “pistas iniciais” a respeito da realidade investigada, e foram elaborados a partir de saberes que a pesquisadora construiu quer a partir da prática efetiva como professora em três níveis de ensino - superior, médio e fundamental, quer pelos debates constantes com os seus pares nessa instância e na Academia, quer pela leitura do referencial teórico que embasa as suas pesquisas. De acordo com Minayo (2001):

A inclusão das hipóteses no campo da pesquisa social é muitas vezes criticada com um comportamento positivista, onde as conclusões de uma pesquisa deveriam sempre resultar em ‘respostas objetivas’ construídas ao longo da investigação. Buscaremos aqui, relativizando estes parâmetros objetivistas, encarar a formulação de hipóteses como uma tentativa de criar indagações a serem verificadas na investigação. Portanto, consideramos que estes itens pode ser substituído ou encarado como uma formulação de pressupostos ou de questões. Enfim, como um diálogo que se estabelece entre o olhar do pesquisador e a realidade a ser investigada. São, em suma, afirmações provisórias a respeito de determinado problema em estudo.

Na busca pela compreensão das concepções elaboradas pelos alunos do ensino fundamental das séries subseqüentes da Escola Municipal Helena Magalhães diante da diversidade étnico-cultural que permeia o contexto escolar, alguns posicionamentos teórico-metodológicos foram construídos. Esses posicionamentos foram feitos levando em consideração o “lugar” de onde a pesquisadora fala enquanto brasileira, baiana, mulher, negra, mãe, professora numa alusão explícita de que as escolhas feitas são carregadas de subjetividade e amparadas pelas histórias de vida. Sendo assim, elas representam as concepções de cada pesquisador, a sua leitura do mundo, dos homens, das coisas. Garcia (1994, p. 62) afirma:

Não existe o caminho, mas caminhos, uma pluralidade deles e... desconhecidos. Contudo, é necessário escolher algum. E escolher é

sempre um risco... Nessa construção, nos encontraremos com outros construtores – já que são múltiplos os projetos e os investimentos pessoais – que nos poderão ajudar e nós a eles. Isso exigirá criatividade de todos nós. O plural nem sempre é fácil de ser vivido [...]

Na busca de delinear o caminho seguido nessa pesquisa, parte-se da constatação de que o ser humano sempre foi ávido pelo conhecer. Diante dos enigmas, dos fenômenos desconhecidos buscou dar as mais diversas explicações: religiosas, míticas, filosóficas, científicas e também as do senso comum, sendo estas últimas tão presentes no cotidiano. O fato é que os seres humanos não tem apenas uma vida fisiológica, mas sabem que existem e por isso procuram explicações para essa existência e dos fenômenos que os rodeiam ou mesmo daqueles que estão milhões de anos ou há muitos quilômetros de distância.

Nesse sentido, até os povos mais antigos elaboravam explicações, simples ou sofisticadas, sobre o que ocorria com eles e com o restante da natureza. Além disso, refletiam sobre as relações humanas, os sentimentos, os comportamentos sociais, os sonhos, a morte, entre tantos outros acontecimentos. Toda esta busca de compreensão da realidade, certamente, teve vários sentidos, entre os quais podemos destacar: a manutenção da sobrevivência, a procura de respostas às questões apresentadas pelo dia a dia e, também, o domínio sobre o próprio mundo e, em consequência, sobre a natureza e os outros seres humanos.

Imaginemos a perplexidade das pessoas quando pela primeira vez, desocuparam-se dos perigos oferecidos por um mundo hostil nos tempos primitivos, e começaram a observar o céu e seus astros. Talvez, parados, admiravam tanta beleza, mas ao mesmo tempo buscavam explicação para a existência dos fenômenos como os trovões, os relâmpagos, as chuvas e tudo que fazia parte da vida desses primeiros seres humanos que foram se distanciando, paulatinamente, do reino animal, através de uma racionalidade constituída historicamente e que possibilitou diferentes interpretações para o próprio mundo.

A busca do conhecimento pelo homem é originada a partir das necessidades que ele tem de vencer, dos desafios e respostas aos diversos problemas que são apresentados na vida cotidiana. Então, pode-se afirmar que o ser humano não

conhece apenas por curiosidade, mas o faz, sobremaneira, na perspectiva de continuar a viver e, mais ainda, com o objetivo de dominar tudo quanto puder nesta luta pela sobrevivência travada pelos seres vivos nesse finito Planeta Terra.

Nessa busca de entender tudo quanto existe, o ser humano, conforme foi dito anteriormente, fez suas afirmações acreditando em “verdades” que foram se confirmando ou perdendo a força à medida que avançavam também as forças produtivas e o domínio do homem sobre o restante da natureza. Luckesi e Passos (1996, p. 19) pontuam que:

O conceito explicativo da realidade nunca está pronto: ele é uma construção que o sujeito faz a partir da lógica que encontra nos fragmentos da realidade. Para tanto, utiliza-se de recursos metodológicos. Ele se constrói por meios de longa busca, por meio de esforço de desvendamento. A elucidação do mundo exterior exige imaginação investida, busca disciplinada e metodológica tendo em vista os meandros do real.

Conforme, já afirmado, desde os tempos imemoriais o homem sempre se confrontou com a necessidade de compreender a realidade. Ele o fez de diversas maneiras antes de chegar ao que hoje é considerado mais eficaz: a pesquisa científica. De acordo com Minayo (2001, p. 17):

A pesquisa é a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas.

A partir da concepção da pesquisa enquanto atividade básica no processo de construção de conhecimento emerge o tema da pesquisa - Educação e Diversidade Étnico-Cultural. A problemática em torno da convivência entre as diversidades que permeiam o contexto escolar faz parte da pauta de discussão dos profissionais comprometidos com educação e é o foco central desse estudo. Não por uma questão de modismo, mas, porque estas questões são significativas para compreender as relações que são estabelecidas no universo escolar e certamente influenciam no processo de construção de identidade étnico-cultural dos estudantes e conseqüentemente nas concepções que eles elaboram sobre a diversidade existente no espaço escolar.

Se a escola é o locus por excelência da construção/apropriação de saberes há que se interessar em compreender como essas relações podem comprometer a função maior da escola que é garantir ao educando a possibilidade de partilhar os conhecimentos produzidos pela humanidade e ao mesmo tempo construir a partir desse referencial novos conhecimentos. Sendo assim, diante do tema estudado, das questões levantadas, dos sujeitos da nossa pesquisa, dos pressupostos delineados, ficou definido que do ponto de vista teórico-metodológico essa análise parte das abordagens predominantemente qualitativas.

A pesquisa qualitativa, geralmente utilizada nas ciências humanas investiga um nível da realidade que não pode ser explicado pelo viés quantitativo, devido às complexidades dos seus 'objetos' de investigação: os seres humanos. Pádua (2000, p. 34) afirma que "as pesquisas qualitativas tem se preocupado com o significado dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores, representações sociais que permeiam a rede de relações sociais."

Minayo (2001, p. 21-22) afirma que a pesquisa qualitativa trabalha com o "universo de significados, aspirações [...] atitudes, o que corresponde ao espaço mais profundo das relações, dos processos, dos fenômenos [...]. No caso específico dessa pesquisa isso fica notório ao analisar as concepções que os alunos tem da diversidade étnico-cultural que permeia o contexto escolar. Para tanto foi necessário inicialmente caracterizar a população, levantar discussões sobre o processo de construção de identidade e a conseqüente percepção que os alunos tem de si mesmos, as relações que são estabelecidas socialmente e como isso influencia o transitar desses alunos pelos espaços sociais.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51), a pesquisa qualitativa apresenta cinco características básicas, a saber:

1 A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.

A compreensão do contexto em que a escola está situada foi extremamente

significativa nessa pesquisa. Apesar da relação de proximidade existente em relação ao bairro de São Caetano e especificamente da Boa Vista, bem como da Escola Municipal Helena Magalhães, somente a partir de uma nova imersão na realidade da escola, foi possível compreendê-la melhor – o seu entorno, as relações estabelecidas com a comunidade, a relação estabelecida entre os membros da própria escola. Nesse sentido, a pesquisadora teve um papel preponderante no processo, pois, ela funcionou como uma “leitora” da realidade da escola. De acordo com Geertz (1973 apud BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48):

Se a interpretação antropológica consiste na construção de uma leitura dos acontecimentos, então, divorciá-la do que se passa - daquilo que em determinado momento espaço-temporal pessoas particulares afirmam, fazem ou sofrem, de entre a vastidão de acontecimentos do mundo – é o mesmo que divorciá-la das suas aplicações, tornando-a oca. Uma boa interpretação do que quer que seja – um poema, uma pessoa, uma história, um ritual, uma instituição, uma sociedade – conduz-nos ao coração daquilo que pretende interpretar.

2 Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrição de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos e documentos.

Partindo dessa idéia, os autores apontam que nada é trivial – os gestos, as palavras, os grupos que se organizam, os alunos que ficam sozinhos, a disposição das carteiras, os apelidos. Por conta disso, todas as informações coletadas na escola foram minuciosamente registradas, pois, estavam repletas de significados que foram levados em consideração tanto no momento da coleta, quanto no momento da análise dos dados e finalmente no momento da escrita da tese.

3 A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.

A exploração do cotidiano da escola foi uma linha mestra nessa pesquisa. Acredita-se que as dificuldades foram mínimas por conta de um conhecimento prévio do bairro onde a escola está inserida – São Caetano, mais especificamente a Boa Vista – e também da experiência já vivenciada na referida instituição. Apesar disso, foi necessário a apropriação das novas experiências vivenciadas na Escola Municipal Helena Magalhães: as relações estabelecidas no horário de entrada, do lanche, de

saída; os momentos de aulas, de festas; as tensões, os líderes existentes (alunos, professores, funcionários...); entre outras questões, no intuito de compreender melhor o problema delineado.

4 A análise de dados tende a seguir um processo indutivo.

É claro que conhecimentos foram organizados previamente sobre a realidade da Escola Helena Magalhães, mas, mas eles não se constituíram como amarras que “engessam o pesquisador”. A partir da coleta de dados, foi traçado um panorama sobre a escola que busca ser uma espécie de “retrato” da realidade da mesma. Fez-se isso ancorada na polifonia dos sujeitos que fazem parte do cotidiano da mesma, sem perder de vista que o conhecimento produzido nunca está pronto e acabado, logo o processo de construção de conhecimento é um ir e vir constante na busca de uma melhor aproximação da realidade. Apesar do planejamento ter sido feito baseado nos conhecimentos existentes, a pesquisadora ficou atenta aos novos aspectos que emergiram da realidade, como por exemplo um caso explícito de discriminação racial, vivenciado por Gleice Conceição e confirmado por outros colegas, bem como pela direção da escola.

5 O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são foco de atenção especial pelo pesquisador.

A preocupação maior foi “não fugir” à perspectiva dos sujeitos, ou seja, mapear os caminhos seguidos pelos informantes - alunos, direção, professores, funcionários e até mesmo pessoas da comunidade durante as conversas informais e mesmo nas entrevistas, buscando perceber o “como” eles encaram cada uma das questões colocadas, destacando contradições no discurso, os aspectos que eles gostam de ressaltar sobre suas próprias vidas, o que eles não gostam de falar. Isso se deve ao fato de que a investigação qualitativa é um diálogo que se estabelece entre pesquisador e pesquisado, num processo mútuo de crescimento.

Diante do exposto houve o maior rigor possível com os registros das falas dos sujeitos, para não comprometer os resultados. Sendo assim, as fitas transcritas (no caso da entrevista) foram levadas ao crivo do investigado, foram checadas

respostas que pareceram controversas, revistas anotações, retomadas conversas no intuito de retratar o mais precisamente possível o ponto de vista dos informantes. Para tanto, foram estabelecidos novos contatos com os informantes quando as dúvidas foram detectadas; isso ocorreu como encontro presencial e/ou por telefone, dependendo do nível da dificuldade encontrada. Pode-se afirmar que um dos reencontros mais profícuos foi estabelecido com Roqueline Vieira, aluna da 7ª série, auto-declarada negra, e que na época da coleta de dados tinha 16 anos, uma menina com um nível de maturidade incrível, uma sensibilidade exacerbada e uma vontade muito grande de fazer a diferença. Isso vai ficar explícito nas falas dela ao longo do estudo.

Dentre as diversas formas que a pesquisa qualitativa assume, a opção nesse estudo foi pelo estudo de caso, entendido aqui como na perspectiva de Yin (2001, p. 35) “uma maneira de se investigar um tópico empírico seguindo-se um conjunto de procedimentos pré-especificados”.

Ainda de acordo com Yin (2001, p. 32) as características tecnicamente importantes do estudo de caso podem ser apresentadas de duas maneiras:

1 O estudo é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

Tentando situar melhor pode-se dizer que o estudo de caso é utilizado quando as condições contextuais são extremamente significativas para entender o fenômeno pesquisado porque ambos estão completamente imbricados. No caso específico dessa pesquisa seria impossível compreender a diversidade étnico-cultural vivenciada na Escola Municipal Helena Magalhães sem analisar o seu entorno. Assim, o bairro de São Caetano, a Boa Vista com toda a sua efervescência política, sócio-econômica e cultural foram significativos para compreender o que se passa na escola, no que diz respeito às relações estabelecidas entre os seus sujeitos. Bairro majoritariamente negro, com uma população pobre e que carece de uma infraestrutura adequada que garanta as condições dignas de sobrevivência, como

saneamento básico, abastecimento de água, posto de saúde, segurança, entre outros.

2 A investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados.

O estudo de caso se configura como uma estratégia de pesquisa que compreende um método abrangente uma vez que deixa evidente a sua lógica de planejamento, definindo o formato da sua coleta de dados, bem como de sua análise. Para tanto, foram utilizadas várias formas de coleta de dados que serão relatadas mais adiante.

De acordo com Ludke e André (1986, p.18-19), o estudo de caso tem como características principais:

1 Os estudos de caso visam à descoberta.

É claro que antes de começar a pesquisa, já existiam alguns aspectos delineados para orientar o desenvolvimento do trabalho: como agir, o que observa, pontos-chave do trabalho, entre outros. Entretanto, outros elementos foram emergindo no processo, o que reforça a idéia de que a realidade, no caso específico a Escola Municipal Helena Magalhães, é muito mais rica do que se pode perceber e sempre remete à possibilidade do novo. O pesquisador é alguém que só enxerga o que está treinado para ver, só ouve o que agrega significado e esse olhar depende de sua condição de classe, de gênero, racial, entre outras.

Ao falar de escuta, Freire (1996) comenta que escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Sendo assim, escutar vai além da fala do outro, escutar abriga a possibilidade de discordar, de opor-se, de se posicionar. Uma

passagem interessante que reporta a pesquisa realizada foi a entrevista realizada com a Diretora da Escola, professora M^a da Conceição onde mais que uma entrevista semi-estruturada, houve um debate profícuo sobre a realidade educacional brasileira, com troca significativa de conhecimento.

2 Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”.

Compreender como são estabelecidas as relações entre os integrantes da escola, as concepções que são construídas pelos alunos da escola diante dessas relações, os possíveis casos de discriminação racial. A leitura que os alunos fazem sobre isso, necessariamente passa pela sua história de vida, pela estruturação da escola (direção, funcionários, professores, alunos e a relação entre os mesmos), pelo bairro e o seu entorno, além do momento histórico vivenciado. Sem esses aspectos certamente não pode existir uma visão mais apurada dos sujeitos de investigação e isso vai ficar explícito ao longo do estudo.

3 Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.

No caso específico dessa pesquisa que busca investigar as concepções elaboradas a partir da diversidade étnico/cultural, vivenciada na escola; isso implica em observar os sujeitos da pesquisa nos seus mais variados momentos: na sala de aula em dias normais, nos dias de eventos, nos corredores. Outro aspecto que mereceu atenção foi o trabalho do professor - o que ele planeja, o que ele faz em sala de aula, a sua relação com os alunos. Nesse aspecto, o aluno foi o parâmetro da investigação: o discurso dos alunos sobre cada professor, a relação professor-aluno, direção-aluno, funcionários-aluno. Além disso, foi necessário investigar, em alguns casos, a história familiar desses alunos e o reflexo disso na escola.

4 Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação.

Ao desenvolver o estudo de caso, o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes. Ele poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar

pressupostos, descobrir novos dados ou levantar hipóteses alternativas. Por conta disso foram utilizadas fontes diversificadas, a fim de conseguir cruzar as informações, contribuindo para uma maior fidedignidade dos dados encontrados, bem como construir um relatório de pesquisa que efetivamente contemplasse os diversos *achados* da pesquisa. Um bom exemplo disso foi caso encontrado de discriminação racial levantado pela aluna no questionário e corroborado por outros colegas, mas que só foi discutido pela direção da escola, numa entrevista semi-estruturada, após o questionamento da pesquisadora. Nesse sentido fica a reflexão: se a pesquisadora não abordasse o episódio, será que o mesmo apareceria naturalmente no processo de entrevista? Mesmo porque a direção se posicionou diante do fato fazendo reunião com os pais das estudantes envolvidas, logo, nada mais natural do que apagar da memória uma situação já resolvida.

5 Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.

A idéia foi que ao final da pesquisa, os leitores estabelecessem relações entre o caso estudado e as suas experiências pessoais. Espera-se que esse estudo possa indicar alguns novos caminhos em processo de reflexão de certas especificidades a respeito da problemática educação e diversidade cultural. Certamente os leitores, em muitos momentos vão encontrar semelhanças entre a sua realidade e o estudo desenvolvido na referida escola, uma vez que muitos fatos ocorridos no Helena Magalhães certamente fazem parte da realidade de muitos professores/alunos na realidade educacional brasileira.

6 Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.

Isso foi explicitado ao longo do trabalho com as vozes conflitantes que apareceram - alunos, direção e demais pessoas que povoam o universo da escola.

7 Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

O relatório de pesquisa foi construído numa linguagem simples, narrativa, usando citações, exemplos, descrições, fotografias, enfim todos os elementos necessários para a compreensão da realidade vivenciada na escola.

A proposta de pesquisa aqui apresentada buscou, através das falas dos sujeitos de investigação – alunos, professores, funcionários, diretores, investigar as concepções elaboradas pelos alunos do ensino fundamental das séries subseqüentes da Escola Municipal Helena Magalhães diante da diversidade étnico-cultural que permeia o contexto escolar. Espera-se que essas falas dêem conta de pelo menos mostrar minimamente a realidade vivenciada na referida escola e as potencialidades da mesma de resolver os entraves que dificultam o processo de ensino-aprendizagem, inclusive os relativos à questão racial.

6.2 Procedimentos para coleta de dados

A eficácia do estudo exige que as análises realizadas sobre o cotidiano da escola e as concepções elaboradas pelos seus atores diante da diversidade étnico-cultural produzida no interior da mesma levem em consideração as múltiplas relações vivenciadas na sociedade. Tendo em vista que:

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, da sua personalidade. Nela, colocam-se 'em funcionamento' todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias [...] (HELLER, 1992, p. 17).

Para atingir os objetivos apresentados nesta proposta de investigação os dados foram coletados através dos seguintes procedimentos:

a) Pesquisa Bibliográfica

Inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica, passo inicial de toda pesquisa científica, entendida como na perspectiva colocada por Lakatos (1999, p. 73):

A pesquisa bibliográfica ou de fontes secundárias, abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas,

monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: raio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão.

Para tanto, foram extremamente utilizadas as chamadas “fontes de papel”, ou seja, materiais como teses, dissertações, monografias, livros, artigos de diversas revistas; bem como material disponível em meio eletrônico no intuito de analisar a questão de investigação: Que concepções são elaboradas pelos alunos do ensino fundamental das séries subseqüentes diante da diversidade étnico-cultural que permeia o contexto escolar, especificamente da Escola Municipal Helena Magalhães?

De acordo com Lakatos (1992, p. 43-44) a pesquisa bibliográfica “compreende oito fases distintas: escolha do tema; elaboração do plano de trabalho, identificação, localização, compilação, fichamento, análise e interpretação; redação.” Nesse caso em particular foi um trabalho ao mesmo tempo gratificante e exaustivo, uma vez que começou com o desejo de trabalhar o tema escolhido, o que efetivamente não é uma escolha fácil, uma vez que discutir educação, sob o ponto de vista das relações raciais, ainda é extremamente complicado dentro da Academia. Depois, foram traçadas as primeiras metas, buscando pelas mais diversas maneiras identificar, localizar e reunir as obras necessárias ao desenvolvimento do trabalho. A partir disso começou o trabalho árduo com o material recolhido (fichamentos, resumos, resenhas), o que deu subsídios para escrever o trabalho que hoje está sendo apresentado. Pode-se afirmar que:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. (GIL, 1999, p. 55).

Ressalto autores como autores como Boaventura (1984; 20--;2004), Geertz (1973), Morin (2001), Moura (1959; 1988), Munanga (1988; 1996; 2006), Nogueira (1985), Silva (1995; 20--; 2004), Siqueira (1986; 1987; 1991; 1996), Bogdan e Biklen (1994), Yin (2001); Minayo (2001), entre outros, para confirmar que a pesquisa bibliográfica tem por objetivo permitir ao cientista “o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações.” (TRUJILLO FERRARI, 1974, p. 230)

b) Observação: sistemática, participante, individual e efetuada na vida real

A observação é o ponto de partida na investigação social. A partir dela, tem-se a possibilidade de captar a dinâmica dos contextos a serem trabalhados; bem como fazer um “certo” preparo dos sujeitos de investigação para a utilização de outras técnicas de coleta de dados. Sendo assim, a referida técnica é indispensável na pesquisa de campo.

Segundo Laville e Dionne (1999, p. 176), a observação “não é contemplação beata e passiva; não é também um simples olhar atento. É essencialmente um olhar ativo sustentado por uma questão e por uma hipótese cujo papel essencial – mais uma vez reconhecemos.” Desse modo, destaca-se que a observação tem uma intencionalidade que é determinada a partir da questão de investigação e dos pressupostos estabelecidos inicialmente. Logo, ao se imiscuir em campo o pesquisador “sabe” de antemão o que busca observar, e para tanto ele constrói instrumentos específicos, como um roteiro de observação. Entretanto ele precisa ficar atento aos aspectos que “escapam” desse olhar produzido anteriormente, afinal a realidade é muito mais rica do que se imagina; logo, aspectos significativos podem surgir a cada momento durante o período em campo. Ludke e André (1986, p. 25) pontuam que “o que cada pessoa seleciona para ‘ver’ depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural”. O “olhar” do pesquisador, portanto, depende de sua condição de classe, de gênero, pertencimento racial, entre outras questões.

No que diz respeito aos meios utilizados nessa pesquisa, a observação foi do tipo sistemática que parte do princípio da organização, pois, o observador sabe o que procura e o que tem importância no seu estudo. Logo, utiliza instrumentos que subsidiam o seu trabalho, como: roteiros, quadros, máquina fotográfica.

Desse modo o que se quis observar na Escola Municipal Helena Magalhães foram as relações estabelecidas entre os sujeitos (alunos, professores, funcionários, diretores) da instituição nos seus diversos espaços – sala de aula, sala dos professores, área livre, entre outros espaços. E também em momentos diversificados: aulas normais, reuniões, eventos festivos e o que mais ocorresse.

Em relação a participação do pesquisador, foi escolhida a observação participante porque a mesma possibilita um contato mais próximo entre o pesquisador e os seus sujeitos de investigação, uma vez que o mesmo participa ativamente das atividades do grupo pesquisado. Além disso, o grupo quando tem ciência do objetivo da pesquisa e a importância da sua participação, se co-responsabiliza pelo sucesso da mesma. Isso cria uma relação maior de confiança, que auxilia na própria dinâmica da investigação.

Ressalta-se que pesquisadora morou boa parte da sua vida no bairro de São Caetano e lecionou em torno de sete anos na Escola Municipal Helena Magalhães, o que por si só já facilita o contato com as pessoas que compõem o universo da escola. Afinal, a pesquisadora não é uma simples estranha, mas, alguém que, num momento específico, ajudou a construir a história da instituição.

A observação foi feita individualmente porque, de certa forma, o trabalho de construção de uma tese é solitário, ou melhor, mediada por um agente individual, e deve corresponder a uma experiência de investigação do doutorando. Essa opção foi para atingir o que se considera ideal em pesquisa: que o pesquisador se aproprie o máximo possível dos seus sujeitos de investigação, seja a partir da fundamentação teórica ou mesmo coletando os dados pessoalmente.

Finalizando, no que diz respeito ao lugar onde foi realizada a pesquisa, a mesma se configura por ser uma experiência da vida real porque foi possível compreender através da realidade da escola a dinâmica estabelecida naquele espaço.

c) Questionário Fechado

De acordo com Marconi e Lakatos (1999, p. 100) O questionário “ é um instrumento de coleta de dados constituído de uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do investigador”.

A idéia de se trabalhar com questionário fechado é porque ele alcança simultaneamente um grande número de pessoas, sem a obrigatoriedade da

presença do entrevistado durante o processo. O questionário foi aplicado a estudantes das 7ª e 8ª séries do turno vespertino presentes nos dias de coleta de dados. A amostra, definida no decorrer da investigação, de acordo com as necessidades apresentadas foi significativa para compreender a questão de investigação. A opção pela aplicação do questionário no turno vespertino ocorreu por duas razões:

a) A Escola Municipal Helena Magalhães só possui estudantes do Ensino Fundamental séries subseqüentes nos turnos vespertino e noturno, o que motiva a segunda questão;

b) Os estudantes do turno vespertino normalmente estão na faixa etária que se privilegia nessa pesquisa, 13 -14 anos ou um pouco mais, idade em que estão nas séries citadas. Logo, investigar os estudantes do noturno significaria em muitos momentos, por conta da distorção idade-série, excluir do processo os alunos adultos.

A escolha do questionário fechado foi influenciada pela possibilidade de uniformização das perguntas e conseqüentemente das respostas. Nesse instrumento cada sujeito investigado responde o mesmo instrumento de coleta de dados – as mesmas questões estruturadas em blocos, a seqüência, as opções de resposta. Isso facilitou a compilação dos dados, bem como a comparação entre as respostas e a posterior escolha da amostragem dos alunos que foram entrevistados, apoiada nas seguintes categorias: pertencimento racial, diversidade étnico-cultural, racismo e discriminação racial;

Tem-se ciência que o questionário é um instrumento de coleta de dados normalmente utilizado nas pesquisas de cunho mais quantitativo. Entretanto, aqui ele tem uma significação enquanto instrumento que possibilitou traçar um panorama geral sobre os alunos do ensino fundamental, das séries subseqüente da referida escola: quem são, onde moram, aspirações, concepções sobre as relações ocorridas no âmbito da escola, concepções sobre diversidade.

d) Entrevista semi-estruturada

A entrevista é o “encontro entre duas pessoas, a fim de que uma obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional.” (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 94). Dessa maneira, a idéia clássica da entrevista pressupõe o contato face a face entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, numa tentativa do pesquisador de captar a maneira como o informante vivencia o mundo. Para tanto, as repostas dadas a cada questionamento são importantes, mas também o olhar, o timbre de voz, as expressões. Afinal “ há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim toda uma comunicação não-verbal cuja captação é importante para compreensão e validação do que foi efetivamente dito.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 36).

Nesse caso foi utilizada a entrevista semi-estruturada, ou seja, aquela em que o pesquisador tem apenas um esboço do roteiro a ser seguido no processo de coleta dos dados. O próprio desenvolvimento da entrevista lhe possibilita alterar a ordem dos tópicos, acrescentar questões que emergem, formular outras questões a partir das respostas dadas. Enfim, a entrevista semi-estruturada, pelas características mencionadas, se configurou como o melhor tipo de entrevista para o estudo proposto.

A opção pela entrevista semi-estruturada decorre do fato que tanto o pesquisador quanto o entrevistado interferem dinamicamente no conhecimento da realidade e esse encontro de duas subjetividades, representação de códigos sócio-culturais quase sempre diferenciados, é, ao mesmo tempo, rico, problemático e conflitivo. (MINAYO, 2001).

A entrevista é considerada por excelência como um instrumento de investigação social. E quando o pesquisador é experiente, ele consegue obter uma quantidade de dados maior que outras técnicas de coleta. Bogdan e Biklen (1994, p. 139) revelam que “as boas entrevistas revelam paciência [...] os entrevistadores tem de ser detetives, reunindo partes de conversas, histórias pessoais e experiências, numa tentativa de compreender a perspectiva pessoal dos sujeitos.” Acredita-se ter conseguido atingir esse propósito no estudo.

Mesmo com toda a experiência do pesquisador, segundo Marconi e Lakatos (1999, p. 98), alguns cuidados devem ser tomados, a saber: “planejamento da entrevista, conhecimento prévio do entrevistado, oportunidade da entrevista, condições favoráveis, contato com os líderes, conhecimento prévio do campo, preparação específica”. A partir desses cuidados, certamente a entrevista tem boas possibilidades de ser um sucesso.

Na Escola Municipal Helena Magalhães, foi entrevistada a diretora e uma pequena amostra de estudantes. A pretensão foi usar gravador, com a autorização expressa do informante, para ter mais liberdade de atentar para o entrevistado, capturando o que estivesse nas “entrelinhas”; isso apesar de saber das dificuldades de transcrição das entrevistas gravadas. Entretanto, por conta do desconforto demonstrado por alguns informantes as informações foram registradas por escrito, o que de certa forma, exigiu um esforço duplo da pesquisadora para ficar atenta ao entrevistado e captar as suas emoções, angústias, enfim, toda gama de sentimentos que ficam presentes na face de uma pessoa, bem como as suas falas e os silêncios carregados de significados.

Ressalta-se que todas as entrevistas foram realizadas após a aplicação do questionário, utilizado para elaboração do mapeamento inicial da realidade dos sujeitos da referida escola. A idéia foi a partir das informações preliminares, obtidas através dos questionários, aprofundar as discussões com as entrevistas, o que surtiu um efeito incrível, pois, nas entrevistas foi possível conhecer mais sobre informações que estavam apenas nas “entrelinhas” no primeiro instrumento de coleta de dados. Algumas informações significativas certamente não apareceriam sem um cuidado prévio na elaboração da questão, na sutileza do “como falar”, no saber ouvir.

Ao final, afirma-se que a sensação é de que a entrevista é

Uma cunha que cravamos no presente, um marco a atestar que nesse momento surgiu algo que o ser esperava ou ‘queria dizer’ desde sempre. Algo que não findará nunca, se não de ser verdadeiro, pelo menos de significar e excitar o nosso aparelho pensante, se preciso arrancando dele verdades mais compreensivas do que aquela. Nesse momento, alguma

coisa foi fundada como significação, uma experiência foi transformada em seu sentido, tornou-se verdade. (MERLEAU PONTY, 1975, p. 329).

e) Pesquisa Documental

Um outro procedimento utilizado na coleta de dados foi a Pesquisa Documental, ou seja, a pesquisa realizada a partir da coleta de documentos, escritos ou não, chamados de fontes primárias. Nessa pesquisa foram privilegiados os documentos existentes na Escola Municipal Helena Magalhães, como: regimento da escola, atas de reuniões, fotografias, filmes, entre outros.

f) Diário de Campo

O diário de campo foi um hábito adquirido durante a graduação no curso de Ciências Sociais. É uma possibilidade que se tem de anotar todas as idéias que vão surgindo, todas as informações consideradas importantes e pertinentes à pesquisa. É um instrumento significativo tanto na pesquisa bibliográfica, como na pesquisa de campo, pelas contribuições que pode trazer, como: anotações de nomes de livros, sugestões de terceiros, descrição de uma determinada situação, crises com os sujeitos de investigação, um fato inusitado, análise de determinada situação, crise do pesquisador, dúvidas de aspectos da realidade, entre outros. Para Macedo (2004, p. 195) “[...] é um aprofundamento reflexivo sobre as experiências vividas no campo de pesquisa e no campo da sua própria elaboração intelectual, visando apreender de forma profunda e pertinente o contexto do trabalho de investigação científica”. As anotações do caderno de campo nessa experiência de pesquisa foram agrupadas levando em consideração o que tinham de comum e se transformaram em arquivos bem organizados no computador e que foram extremamente úteis na escrita do relatório final. Isso diminuiu a sensação anterior (durante a graduação e o Mestrado) de que os dados coletados durante a pesquisa eram subutilizados no decorrer da escrita do relatório final.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: roteiro de observação, roteiro do questionário e roteiro das entrevistas. Após a coleta de dados, foi feita a codificação, tabulação e posterior análise dos referidos dados, levando em considerações as categorias inicialmente estabelecidas.

A amostra, definida no decorrer da investigação, de acordo com as necessidades apresentadas foi significativa para compreender mais a respeito do problema de investigação.

Para atingir o que foi descrito ao longo do trabalho, inicialmente foi feito o plano provisório que é o esboço inicial do caminho que se pretende seguir na elaboração de um trabalho acadêmico, no caso, a tese para obtenção do grau Doutor em Educação. Ele mostra como as idéias foram organizadas, a partir da delimitação do problema de pesquisa, servindo como um roteiro na condução da escrita da tese. Boaventura (2004, p. 132) diz que “o plano é o itinerário da introdução, desenvolvimento (divisão por partes) e conclusão, cujo objetivo é dispor as idéias de maneira que se tornem um instrumento eficaz de comunicação entre o autor e o leitor.” Como todo plano ele é carregado de flexibilidade: conversas com o orientador, novas leituras que vão sendo incorporadas, o contato com o campo vão servindo para transformar o que foi pensado inicialmente e ter finalmente a estrutura da tese.

A arte de exprimir consiste em estabelecer as indicações para a elaboração do plano. Elaborar o plano é ter a exposição mentalmente pronta, sem haver sequer, materialmente, iniciado. Feito o plano, está pronta, sem haver sequer, materialmente, iniciado. Feito o plano está a estrutura; falta o recheio. Elaborar o plano é simplesmente prever o que será comunicado. Acrescente-se que construir o plano é encontrar as combinações e ligações naturais do tema. É preciso buscar as partes do conjunto, como Mozart procurava as notas que se amavam: “eu procuro as notas que se amam”. Laboriosa e pequena agonia é fazer e refazer o esquema: risca-se, anota-se; rasgam-se folhas de papel até alcançar “o ponto da possibilidade” [...] (BOAVENTURA, 2003, p. 9-10 apud BOAVENTURA, 2004).

Depois de muitas leituras, reflexões, o “ponto de possibilidade” foi encontrado. E, a partir do mesmo, a tese ficou estruturada nos seguintes capítulos:

- **1 INTRODUÇÃO**

Parte essencial, onde foram traçadas elementos imprescindíveis no estudo, tais como: breve contextualização do tema, seguido da questão de investigação, a justificativa, o objetivo geral e os específicos, os pressupostos, a metodologia que norteou o estudo, bem como a estruturação do mesmo.

- **2 EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL**

Traça um panorama das pesquisas sobre relações raciais e educação, discutindo conceitos estruturantes como educação, cultura, etnocentrismo, diversidade cultural, identidade, raça e etnia. Além disso, esse capítulo estabelece reflexões em torno da desconstrução do mito da democracia racial, raça e desigualdade racial no Brasil, bem como as relações escola-família no processo educativo.

- **3 A ÁFRICA NA SALA DE AULA: TECENDO SABERES**

Capítulo ancorado nas discussões sobre a Lei 10.639 e na obrigatoriedade da inclusão do ensino da História e Cultura Afro-brasileira no ensino fundamental e médio. Inicialmente fala sobre o discurso oficial no que diz respeito ao trato da questão racial, através dos PCN's, documento precursor da Lei. Num segundo momento são apresentadas algumas experiências de educação na perspectiva cultural afro-brasileira; posteriormente a discussão gira em torno da importância do professor como mediador das relações estabelecidas na escola, o currículo, que ajuda na desconstrução do racismo na escola e finalmente o papel do negro nos livros didáticos e de literatura infanto-juvenil.

- **4 CARACTERIZANDO A ESCOLA MUNICIPAL HELENA MAGALHÃES**

O espaço da Escola é o centro capítulo. Nesse sentido, trata-se da história do Helena, como a escola é carinhosamente chamada pelas pessoas, a localização, estrutura e funcionamento, bem como dos projetos que a referida escola participa.

- **5 EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL NO ÂMBITO DA ESCOLA MUNICIPAL HELENA MAGALHÃES**

Momento crucial desta tese, é a definição exata para este capítulo que trata mais fortemente dos dados empíricos da pesquisa. É com ele que o trabalho ganha vida, a partir das vozes dos diferentes sujeitos. Inicialmente é construída a caracterização da população investigada com o intuito de situar o leitor (a) de quem são esses sujeitos e de que local eles falam. Num segundo momento, há a discussão em torno

da percepção que os estudantes têm de si mesmos no que diz respeito ao pertencimento racial, criando toda uma base para explorar o último item da pesquisa que é uma reflexão sobre a diversidade étnico-cultural vivenciada no espaço da escola.

• 6 CONCLUSÃO

Capítulo que busca sintetizar as lições apreendidas ao longo do processo de construção de conhecimento vivenciado também no espaço da Escola Helena Municipal Magalhães. É o momento final desse processo, onde a única certeza que se tem é que o que foi construído é apenas uma parcela da riqueza inesgotável que a realidade apresenta aos pesquisadores que se debruçam na luta incansável pelo saber. É evidente que há um descompasso entre o vivido/construído pelos alunos e o discurso/ação implementados pela escola; entretanto, há também uma emergência por saberes que emergem desses alunos e um desconforto dos professores que ainda não conseguem fazer um trabalho mais efetivo a respeito da questão racial, respeitando a diversidade étnico-cultural existente no espaço da escola. Este atrito certamente vai funcionar como um recurso incentivador para que experiências significativas sejam desenvolvidas, ancoradas pelo que está disposto na Lei 10 639. Oxalá, que a Escola Municipal Helena Magalhães consiga reverter este paradoxo e possa se transformar num espaço democrático de construção de conhecimentos sobre as matrizes fundantes da sociedade brasileira e em especial sobre a matriz africana.

2 EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL

O objetivo desse capítulo foi traçar um panorama das pesquisas sobre relações raciais e educação, e discutir conceitos estruturantes, a saber, educação, cultura, etnocentrismo, diversidade cultural, identidade, raça e etnia. Além disso, foram estabelecidas reflexões em torno da desconstrução do mito da democracia racial, raça e desigualdade racial no Brasil, bem como as relações escola família no processo educativo.

2.1 UM PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO

Todo o pensamento filosófico sofisticado, o pensamento alemão, europeu, de respeito à diferença, fala de um respeito intelectual. Diz assim: Eu admito o outro, o negro, o índio, admito o diferente de mim, e eu tenho que respeitá-lo, mas ele diz conceitualmente. O problema é quando o diferente se aproxima [...] (MUNIZ SODRÉ, 2007)

Entre as pesquisas efetuadas no campo educacional, uma das carências encontradas dizem respeito aos estudos que tratam especificamente sobre a questão racial. Apesar do recente reconhecimento da sua importância, bem como do aumento do número das pesquisas que articulam as categorias raça e educação, essas pesquisas encontram entraves dentro da própria Academia. Aliado a isso, há aumento significativo dos fóruns para discutir a questão, mas é preciso ir além, é imperativo ganhar espaço concreto dentro dos programas de graduação e pós-graduação nas universidades brasileiras.

A despeito de lideranças negras e de alguns estudiosos das relações raciais há muito virem apontando aos educadores a necessidade de o sistema educacional considerar os problemas de desigualdade racial, só recentemente se percebem indícios do reconhecimento, no campo educacional, da importância e pertinência dos estudos que articulam a educação e as relações raciais. Ainda não se pode dizer que esse tema se inclua de fato na agenda atual dos educadores brasileiros, haja vista as poucas teses produzidas no âmbito dos programas de educação e o reduzido número de artigos publicados a respeito nas revistas especializadas, mas sem dúvida ele está cada vez mais presente em fóruns de discussão na área da Educação. (PINTO; ROSEMBERG; CARVALHO, 2002).

É evidente que os estudos que articulam os campos da educação e das relações

raciais não se esgotam nas reflexões sobre a população negra, estendendo-se a outros segmentos. Entretanto, nessa pesquisa a opção é por este segmento da população, que apesar de ser uma das matrizes fundantes na formação do povo brasileiro e na construção desse país é marginalizada sistematicamente.

Sabe-se que embora as desigualdades raciais não se iniciem na escola, nela encontra um terreno fértil para se reproduzir. É na escola, enquanto lócus do saber formal, que as crianças e adolescentes das classes populares passam a maior parte do tempo – aprendendo toda a historiografia oficial que ressalta a figura do herói, bom, belo e europeu em detrimento do patrimônio cultural de outros povos, especialmente do povo negro. E esse modelo influencia fortemente na construção da identidade desses alunos, causando distorções imensas na sua formação, e comprometendo as relações estabelecidas socialmente.

Os pesquisadores que se preocupam com as discussões educacionais podem e devem incorporar nas suas pautas de ação as lacunas que necessitam ser preenchidas - relação professor-aluno, relação entre os próprios alunos, discriminação racial no âmbito da escola, construção de propostas pedagógicas que contemplem a diversidade cultural, construção de propostas pedagógicas específicas para os afro-descendentes.

Já existem algumas iniciativas significativas de fomentar as pesquisas sobre o negro e a educação. Um bom exemplo é o concurso de dotação para pesquisa lançado pela Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPED) e a Ação Educativa, com o apoio da Fundação Ford. De acordo com Pinto e Silva (2000), segundo os organizadores “a idéia do concurso é incentivar a criação de linhas de pesquisa relativas à problemática em questão, assim como propiciar condições para formação de pesquisadores iniciantes.” Elas continuam, mostrando que algumas estratégias foram implementadas para atingir as metas estabelecidas:

- a) Presença de um pesquisador experiente como orientador de cada projeto;
- b) Acompanhamento e avaliação do desenvolvimento dos projetos por um Comitê Científico;
- c) Seminários para discussão dos projetos e encaminhamentos;

- d) Apresentação de relatórios de pesquisa;
- e) Elaboração de um artigo pelos contemplados.

Entre os temas mais trabalhados nesses projetos aparecem: o sistema educacional e as questões étnicas, livros didáticos: análises e propostas, propostas curriculares, políticas/iniciativas com vistas a melhoria da situação educacional do negro; expectativas e aspirações de alunos, a situação educacional do negro, formação de professores, aprendizagens/aproveitamento escolar, contribuição do negro no processo educativo, questões de gênero entre os negros, formação e fortalecimento da identidade. (PINTO; SILVA, 2000).

Esse concurso, apesar da importância inquestionável, fica restrito a um grupo de intelectuais que estão se iniciando no campo de discussão das relações raciais, graduandos ou pós-graduandos que já tem interesse pela temática. Além deles, aparece também um outro grupo que são os pesquisadores de ocasião, aqueles que descobrem um nicho significativo, num determinado momento histórico, e começam a pensar na temática como uma possibilidade de angariar alguns dividendos. Entretanto, o que se espera é que essas discussões escapem dos momentos esparsos e dos oportunistas de ocasião para ganhar um espaço que é de direito no âmbito da Universidade pública brasileira.

A Universidade concebida aqui como “centro de saber, como uma instituição preocupada com a qualificação do ensino, o rigor da aprendizagem e o progresso da ciência” (BARROS; LEHFELD, 2000, p. 10) tem três funções essenciais: ensino, pesquisa e extensão. O grande papel da Universidade é a produção e disseminação da ciência, da cultura e da tecnologia. Diante disso, espera-se que ela cumpra efetivamente o seu papel de ensino, dando o suporte necessário a construção do conhecimento necessário para resolução de problemas vivenciados concretamente na sociedade.

A Lei 10.639 é fato e as instituições de ensino fundamental e médio quer sejam públicas ou privadas precisam se organizar para implementá-la. Naturalmente vai existir uma pressão sobre as Universidades para que os seus profissionais tenham uma formação específica para lidar com a produção histórica e cultural africana e

afro-brasileira. Dessa maneira, as universidades vão ter que se adequar para garantir aos seus egressos as habilitações necessárias para tanto.

Já começam a aparecer disciplinas que tratam da questão racial nos cursos de graduação, especialmente os cursos de licenciatura. Isso vai preencher uma lacuna existente na formação desses professores no que diz respeito ao legado histórico-cultural africano e afro-brasileiro. Oxalá as pressões da sociedade organizada sejam ágeis e eficientes para que esses estudantes, professores em potencial, tenham a possibilidade de conhecer um mundo que é seu e que muitas vezes eles desconhecem porque parte da história foi apagada do discurso da escola.

Um outro ponto significativo é a necessidade de criação de cursos de pós-graduação lato-sensu e strictu-sensu sobre a referida temática. A pós-graduação por excelência é um local de produção intensa de conhecimento, formação de pesquisadores, organização de núcleos de estudo e as conseqüentes publicações de produção acadêmica. Os resultados dos trabalhos desenvolvidos na pós podem subsidiar a construção de políticas públicas de combate ao racismo e a discriminação racial.

No que diz respeito à Bahia, estado majoritariamente negro, tem-se a presença das universidades públicas que precisam ter os seus programas de Pós-graduação revisitados, com a criação de linhas de pesquisa sobre a diversidade étnico-cultural, bem como o fortalecimento das linhas que já existem. Percebe-se no Estado, uma certa apatia, no trato dessas questões no âmbito acadêmico, especialmente no que diz respeito ao segmento negro da população. Para tanto, basta conhecer os trabalhos realizados pelas faculdades de educação das universidades públicas baianas.

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Bahia cuja área de concentração é Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica concebe a

Práxis pedagógica como mediação dos processos de constituição do sujeito e das formas de individualidade na sociedade. A educação como construção e reconstrução de culturas distintivas das posições sociais. Pluralidade, diversidade, desigualdade como possibilidades de

desenvolvimento e (in)evolução no processo de (ex)inclusão face os desafios para uma educação contemporânea. (PPGE, 2006).

As linhas de pesquisa do referido programa são:

1 Currículo e Tecnologias de Informação e Comunicação que abriga os seguintes grupos: Currículo e Formação Docente, Educação, Comunicação e Tecnologias, Educação Física, Esporte e Lazer, Educação e Arquitetura;

2 Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica com o grupo Epistemologia do Educar e Práxis Pedagógica e o grupo Laboratório de Epistemologia Genética;

3 Políticas e Gestão da Educação com o grupo Políticas e Gestão da Educação;

4 Trabalho e Educação com o grupo Trabalho e Educação.

Percebe-se que em nenhuma linha de pesquisa aparece explicitamente a referência a diversidade cultural e mais ainda ao segmento negro da população, maioria no Estado. Isso pode trazer um enorme prejuízo para a instituição, uma vez que os candidatos em potencial que tem interesse nos trabalhos que contemplam a questão racial, tem as seguintes opções: a) partem para outra instituição (na Bahia, a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) que vem consolidando o seu Mestrado); b) mudam o foco do seu trabalho ou c) tentam estabelecer uma “certa ligação” com as linhas de pesquisa já consolidadas, no intuito de seres aprovados no processo seletivo; d) encontram um orientador em potencial sensível a essas questões; e) saem do Estado em busca de busca de espaços que já contemplam essas discussões, especialmente as Universidades instaladas em Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. Isso certamente não traz nenhuma vantagem para a UFBA, que até pouco era a única Universidade Federal instalada na Bahia, e que deveria teoricamente ser referência nas pesquisas sobre educação e relações raciais.

Na verdade, a Faculdade de Educação da UFBA, de certa forma, vem caminhando na contramão da história, uma vez que dentro do PPGE já existiu uma linha intitulada “Educação, Cultura e Arte” que contemplava a discussão supracitada. Essa linha deu frutos: um volume significativo de dissertações e teses num período de tempo reduzido, contando com a competência e o comprometimento político da

Prof^a Dra. Maria de Lourdes Siqueira e do PhD. Edivaldo Machado Boaventura. Entre esses estudos estão as teses de doutorado: *Abebê: a criação de uma noiva perspectiva epistemológica em Educação de Narcimária do Patrocínio Luz* (1997), *A visibilidade e o real concreto no livro de Língua Portuguesa* (2001) de Ana Célia da Silva (2001), *Reaprendendo a vida sob outros códigos: discurso negro e inovação pedagógica na Bahia de Elias Lins Guimarães* (2001), *Capoeira Angola e Dança Afro: contribuição para uma prática política de educação multicultural na Bahia de Amélia Vitória Conrado* (2006) e também as dissertações de mestrado: *Dança Étnica Afro-Baiana: uma educação em movimento de Amélia Vitória Conrado* (1996); *Educação, Cidadania e Reconstrução de Identidade: caso Cooperativa Steve Biko de Maria Durvalina Cerqueira dos Santos* (1997), *Negras Imagens: um estudo sobre o processo de construção de identidade étnico-racial de alunos negros de Nanci Helena Rebouças Franco* (2001).

O Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB, iniciado em 2001, tem três linhas de pesquisa, a saber:

- 1 Processos Civilizatórios: educação, memória e pluralidade cultural
- 2 Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador;
- 3 Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável.

A linha 1, Processos Civilizatórios: educação, memória e pluralidade cultural, é a que vem desenvolvendo um intenso trabalho contemplando as discussões das questões raciais no âmbito educacional. Nesse sentido, a UNEB, universidade multi-campi, desponta na busca por um conhecimento essencial na compreensão da educação, no reconhecimento de que as várias vertentes civilizatórias que entraram na formação do povo brasileiro devem ser contempladas no espaço acadêmico e conseqüentemente no espaço da escola. A referida linha busca:

O aprofundamento das questões teórico-metodológicas postas pelos processos civilizatórios presentes na construção da sociedade brasileira e baiana e seu rebatimento sobre as atividades e práticas educativas. Tem como princípios norteadores o respeito à diversidade e à alteridade, o reconhecimento das diversas vertentes civilizatórias da população brasileira, na consideração de conhecimentos e valores geradores de novas linguagens pedagógicas, trabalhando com as ferramentas da História e da Memória Social. (PPGEDUC, 2006).

Cabe destacar que na cidade de Valença existe um curso de Especialização em História, Cultura e Tradições Afro-Brasileiras.

A Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) não possui nenhum programa de pós-graduação *strictu sensu* que contemple as discussões supracitadas. No que diz respeito a pós-graduação *lato-sensu*, existe apenas o curso de Educação e Pluralidade Sócio-Cultural.

Na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) não existe nenhum curso *strictu-sensu* contemplando a referida temática. Entretanto, tem um curso de Especialização em Relações Étnico-Raciais e Educação. Além disso, na UESC existe um grupo de estudos, Kàwé, Núcleo de Estudos Afro-Baianos Regionais da Universidade Estadual de Santa Cruz que criado em 1996, desenvolve estudos para conhecer o negro e sua cultura na área de sua influência da UESC, organizados da seguinte forma:

- a) Arte/Estética – Literatura Africana, Literatura Oral, Linguagens Imagéticas;
- b) Educação – Currículo e Africanidade;
- c) História – O negro na formação social brasileira;
- d) Linguagem – Análise do Discurso;
- e) Saúde – Antropologia Médica;
- f) Sociologia – Questões de Gênero e Estudos do Imaginário. (UESC, 2006).

Na Universidade Estadual do Sudoeste (UESB) não foi encontrado registros de cursos que contemplem a temática aqui discutida.

Cabe aqui aprofundar posteriormente a discussão em torno dos trabalhos realizados na pós-graduação no que diz respeito a relações raciais e educação, bem como contemplar a discussão com informações sobre os cursos de graduação em Pedagogia no que diz respeito a essa temática. Inicialmente constatou-se que a única instituição que tem um curso que privilegia essas discussões é a UEFS com a disciplina relações Étnico-Raciais na Escola que busca proporcionar conhecimentos básicos sobre relações étnico-raciais e educação com vistas a subsidiar o trabalho do pedagogo em formação no cotidiano da escola.

A breve discussão a respeito do trabalho desenvolvido pelas instituições públicas baianas sinaliza que há muito a ser feito nos estudos que privilegiam as categorias raça e educação no estado da Bahia. Em Salvador, algumas instituições privadas lançaram o curso de pós-graduação lato-sensu em Ensino e História da Cultura Africana e Afro-Brasileira. O grande problema é que algumas delas nem tem uma tradição de atuação na área de ensino; logo fica o questionamento: Como elas vão ajudar no processo de formação de professores de ensino e cultura africana e afro-brasileira, se não fazem investimentos na formação de professores nos seus cursos de graduação? Isso pode ser explicado por uma visão mercantilista de educação, que percebe com a obrigatoriedade da lei, um nicho de mercado a ser explorado.

Um curso de História e Cultura Afro-Brasileira exige uma série de cuidados especiais: professores com titulação e/ou com uma trajetória significativa na discussão/vivência da temática, seleção rigorosa da bibliografia a ser utilizada, materiais áudio-visuais que contemplem efetivamente o segmento negro da população, elaboração de uma bibliografia complementar a ser utilizada posteriormente pelo aluno, materiais didáticos que contemplem o segmento negro da população, uma ouvidoria que providencie discussões/soluções dos problemas relatados pelos alunos sobre a questão; aulas extra-classe para que os alunos vislumbrem no cotidiano os problemas vivenciados pelos negros brasileiros e mais especificamente, baianos.

Espera-se que os dirigentes dessas instituições tenham um comprometimento político com as questões que dizem respeito ao povo negro, no intuito de ministrar cursos que realmente ajudem na formação de profissionais com as competências requeridas para trabalhar a história e cultura dos africanos e afro-brasileiros nas escolas públicas e privadas espalhadas por todo o país. Do contrário, a Lei será cumprida, mas, na prática efetiva os alunos não vão compartilhar os conhecimentos produzidos pelos seus ancestrais e que por séculos ficou expropriado de sua formação.

Dentre as pesquisas utilizadas para fundamentar o referido estudo, algumas merecem destaque pela articulação com a temática trabalhada. Elas visam contribuir para o aprofundamento da temática a partir da compreensão que a população

brasileira – formada pelo negro africano, branco europeu e o indígena - possui distintos patrimônios civilizatórios que devem ser referência fundamental para as pesquisas em educação que tratam sobre a diversidade cultural. Nesse sentido, cabe lembrar que as referidas obras mostram a possibilidade de uma ética da coexistência entre as distintas alteridades e por isso foram sistematicamente utilizadas. Entre elas, organizadas cronologicamente, estão:

a) A questão do negro na sala de aula (1990)

O livro faz uma análise da situação da criança negra em sala de aula. O texto é dividido em duas partes: Conversa Prévia e como tratar o negro em sala de aula. Na primeira parte, o autor, Joel Rufino dos Santos, discute a questão racial no Brasil, discutindo a suposta democracia racial e a presença do racismo no país. Já na segunda parte ele discute as possibilidades de trabalho em sala de aula, a partir da história e culturas negras. Um detalhe significativo é que o livro traz também súmulas de obras referentes à temática no intuito de proporcionar subsídios ao professor para trabalhar com a questão racial. Finalizando, ele aponta que muitos professores se deparam sempre com situações de discriminação em sala de aula e despreparados acabam por reforçar o racismo; logo, essa discussão se configura como essencial.

b) A discriminação do negro no livro didático (1995)

Esse livro de Ana Célia da Silva é resultado de uma pesquisa que buscou investigar em 82 livros de Comunicação e Expressão de ensino fundamental, os estereótipos e preconceitos em textos e ilustrações desses livros didáticos, bem como a importância do professor como mediador no espaço de sala de aula. A obra traz sub-temas significativos como a ideologia do branqueamento, a ideologia no currículo escolar, o estereótipo, o que se esconde por trás do estereótipo e o professor como mediador do livro didático. O mais interessante é que aparecem extratos de textos dos livros didáticos utilizados nas escolas brasileiras, bem como gravuras que ilustram e tornam mais pungente a análise/denúncia que o livro traz: o negro é retratado como sem um passado histórico, sem família, sem inteligência, feio, subserviente, jocoso, em profissões subalternas, entre outros – o que traz para

os negros conseqüências graves como a perda da auto-estima, bem como a rejeição ao outro assemelhado étnico. Finalizando a autora fala sobre a presença pouco freqüente do negro nos livros de Comunicação e Expressão e quando aparece é estereotipado, folclorizado: o negro é descrito como seres próximos dos irracionais, dissociado do contexto familiar, como minoria e situados em últimos lugares, feios, maus e incapazes, situados num passado distante, entre outras coisas. Aliado a isso, mostra que a rara presença positiva é fruto das pesquisas que vem sendo realizadas e divulgadas pelo país, bem como pelo trabalho efetivado por entidades do movimento negro organizado, bem como algumas ações que podem ser realizadas para resolver e/ou minimizar os problemas descritos.

c) Negro: uma identidade em construção (1996)

O livro procura discutir quais fatores que facilitam e os que dificultam o processo de construção social e cultural da identidade do negro. Buscando respostas para essa questão, a autora, Conceição Corrêa das Chagas, transita pelos campos teóricos da psicologia, da sociologia, da antropologia e da religião, fazendo uma reflexão crítica no sentido de apontar novos caminhos para mudanças. Compartilhando histórias de vida, constitui o primeiro capítulo do livro, no qual a autora procura justificar, através de sua própria história de vida, o que lhe motivou a refletir sobre a questão racial. No segundo capítulo "Caminhos percorridos", ela explica os procedimentos metodológicos usados na elaboração do livro, destacando o papel das entrevistas, nas quais os participantes trocavam experiências sobre as vivências de discriminação racial. Na reflexão sobre a questão racial, surge "Diferença: marca da discriminação de um povo", terceiro capítulo do livro, onde a autora trava uma discussão sobre a visão estigmatizada do negro visto historicamente e culturalmente como um ser inferior. No quarto capítulo, aparecem os resultados da pesquisa, mostrando que ao negro sempre são atribuídos mais defeitos do que qualidades. Assim, a autora procura através do levantamento desses problemas, discutir propostas de mobilizações e transformações sociais, no quinto e último capítulo, a partir de ações que promovam o resgate da história e cultura, além da formação de grupos de conscientização que ajudem no processo de construção da identidade étnica do negro.

d) Ilê Axé: vivências e Invenção Pedagógica - as crianças do Opô Afonjá (1999)

Nesta obra a autora, Vanda Machado, a partir da realidade vivenciada na Escola Eugênia Anna dos Santos, localizada no espaço do terreiro Ilê Axé Opô Afonjá, buscou investigar como se dá a formação dos conceitos nas crianças durante os seus processos de construção de conhecimento. Para tanto, ela desenvolveu uma proposta que tomou como parâmetro a pluralidade cultural, bem como as vivências das crianças do terreiro com todas as suas especificidades, o que produziu melhorias significativas na aprendizagem das crianças. A obra deixa explícito que a tradição cultural vivenciada no terreiro proporciona aos educandos um guia indispensável para a organização de suas vidas.

e) O terreiro, a quadra e a roda: formas alternativas da criança negra em Salvador (20--)

O livro organizado pelos professores Ana Célia da Silva e Edivaldo Machado Boaventura é “um tributo à Mestra Eugênia Lúcia Viana Nery pelo que ela projetou para sua tese e que titula a publicação, mas também pelo ensino de História da África e por muito que realizou em prol da educação na Bahia, em especial de crianças negras.” Nele aparecem contribuições de autores de várias matizes que com os seus estudos ajudam a construir uma educação mais justa, mais humana, mais plural, entre eles Maria Stella Azevedo, Maria de Lourdes Siqueira, Kabengele Munanga, Carlos Roberto Petrovich, João Pereira Leite, Vanda Machado da Silva, Sandra Maria Bispo, Narcimária C. do P. Luz, Elias Lins Guimarães, Delcele M. Queiroz, Joseania Miranda Freitas, Amélia Vitória de S. Conrado, Clélia Néri Côrtes, além dos próprios organizadores

f) Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático (2001)

Este livro de Ana Célia da Silva trata sobre as transformações ocorridas na representação social do negro no livro didático de Língua Portuguesa de séries iniciais e os fatores que determinaram essas transformações, nos anos 90. Para tanto, autora usa categorias (convivência, os valores afro-descendentes, a discriminação racial, o cotidiano e a realidade vivida, a identidade étnico-racial dos

entrevistados, as leis e as normas, a mídia, a família, os papéis e funções desempenhados pelo ilustrador e o Movimento Negro) mostram como esses fatores influenciaram na forma como os autores e ilustradores representam o negro. É uma obra imperdível que mostra as alterações perceptíveis no tratamento dispensado ao negro no livro didático.

g) Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola (2001)

Eliane Cavalleiro, é a organizadora desse livro que reúne textos diversos que giram em torno da temática diversidade racial, com o intuito de conhecer o que se passa no interior das escolas brasileiras. A obra estruturada em dez capítulos começa discutindo a experiência da branquitude diante de conflitos raciais (César Rossato e Verônica Gesser), logo depois encara o discurso pedagógico construído sobre as relações raciais nos PCN's (Elisabeth Souza); além disso, discute a educação à luz de Nilma Lino Gomes, Isabel Aparecida dos Santos, Elisa Larkin Nascimento, e a própria organizadora. Continuando, centra esforços numa discussão fundamental que é a formação de educadores para o combate ao racismo (artigo de Cidinha da Silva), bem como mostra a importância do educador para trabalhar a auto-estima do estudante negro com um belíssimo artigo de Jeruse Romão. A importância do uso da palavra na percepção de si mesmo enquanto produtor e reproduzidor de cultura e de saberes é o tema do penúltimo artigo (Ana Lúcia Souza) e Personagens negras na literatura infanto-juvenil : rompendo estereótipos, análise elaborada por Andréia Lisboa de Souza e que fala da importância dos conteúdos e ilustrações positivas sobre o grupo negro

h) Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil (2003)

O livro mostra o cotidiano de uma escola de educação infantil paulista, fazendo um contraponto com o que ocorre no espaço familiar. Ela discute o tratamento diferenciado dado às crianças por conta de seu pertencimento racial e como isso influencia a relação entre as pessoas que fazem parte da escola - administração, corpo docente e corpo discente; além de mostrar que o silêncio sobre a questão racial atinge tanto a família, como a escola, tanto o adulto, como a criança. Ao

problematizar o ambiente escolar, busca compreender de que forma o racismo, a discriminação e o preconceito se fazem presentes dentro das escolas brasileiras. Os resultados da pesquisa de Eliane Cavalleiro são chocantes e mostram o tratamento diferenciado que as crianças negras recebem na escola, bem como a crença por parte das professoras de que não existem problemas étnico-raciais no ambiente escolar, o que dificulta e/ou impossibilita a resolução de conflitos de maneira satisfatória. A leitura do texto estimula a reflexão sobre mecanismos que possibilitem a “socialização positiva” da criança, de práticas didático-pedagógicas voltadas para o reconhecimento das diferenças e a coexistência pacífica e respeitosa dentro da multiplicidade étnica brasileira.

i) Bibliografia básica sobre relações raciais e educação (2004)

Organizado por Claudia Miranda, Francisco Lopes de Aguiar e Maria Clara Di Pierro esse livro faz um levantamento de mais de 500 indicações bibliográficas entre livros, teses, dissertações e artigos produzidos sobre as relações raciais e educação no Brasil nos últimos dez anos. O mérito do livro é divulgar as pesquisas que vem sendo realizadas no país no intuito de fomentar o debate acadêmico, bem como mostrar o trabalho que vem sendo realizado no Programa Políticas da Cor, coordenado pelo Laboratório de Políticas Públicas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), o que contribui para o desenvolvimento de pesquisas na área supracitada. Nesse sentido, essa obra fornece para a sociedade organizada, um material riquíssimo que contribui para subsidiar a construção de políticas públicas de combate ao racismo e ao preconceito. Nessa pesquisa ele foi extremamente significativo, pois colaborou imensamente no levantamento da bibliografia sobre o tema.

j) O Negro no Brasil de Hoje (2006)

De Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes, o referido livro suscita um questionamento: Qual a importância de estudar a história do negro e seus descendentes mestiços no Brasil de hoje? O livro organizado em sete capítulos se propõe a responder este questionamento através de discussões que mostram que o Brasil é um país de encontro de várias culturas e civilizações que contribuíram

com “suas bagagens e memórias na construção deste país e na produção da identidade brasileira”, especialmente as civilizações africanas. No final desse capítulo os autores mostram que a contribuição que os africanos trouxeram para o Brasil foram essencialmente de três ordens: econômica, demográfica e cultural. Econômica porque serviram de força de trabalho sem remuneração; demográfica porque ajudaram no povoamento do país e por último cultural traduzida nas contribuições religiosas, na arte, na dança, na música, na arquitetura, entre outras. Na seqüência aparecem os demais capítulos intitulados: África: berço de diversas civilizações que mostra as várias imagens da África que são passadas pelos europeus movidos pelos seus interesses políticos e econômicos em relação a esse continente, bem como as antigas civilizações africanas; A resistência negra no regime escravista fala sobre os movimentos de resistência que ocorreram no país, em especial do Quilombo de Palmares e a Revolta dos Malês; A resistência negra: das revoltas ao movimento negro contemporâneo tem a discussão focada nos exemplos de resistência negra após a abolição, como a revolta da Chibata, a Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro, o Movimento de Mulheres; A produção cultural e artística dos negros no Brasil trata da religiosidade negra como uma forma de resistência político-cultural: o candomblé e a umbanda. Além disso, discute o papel do Congado, da Capoeira, o Rap e o Funk; Racismo, discriminação e ações afirmativas: a sociedade atual, mostra os resultados de pesquisas realizadas pelas Organizações não Governamentais (ONG's) e pelas Universidades com o intuito de descrever e analisar a situação dos negros e brancos nos campos educacional, econômico e político; por último, Homens e Mulheres Negros: notas de vida e de sucesso trata sobre negros e negras que colaboraram (e colaboram) na construção do Brasil.

2.2 DISCUTINDO CONCEITOS ESSENCIAIS

2.2.1 Educação

A educação pós-moderna buscará a igualdade sem eliminar as diferenças [...] a escola embora tenha de ser local, enquanto ponto de partida, deve ser universal, enquanto ponto de chegada. (SEVERINO, 2000).

Os processos de globalização e/ou mundialização, caracterizados pela rápida evolução das tecnologias da informação e da comunicação transformam a sociedade e conseqüentemente a educação. Conviver nesse cenário de transformações aceleradas, de novas informações a cada instante, tem servido para acirrar a diferença entre as pessoas, fazendo eclodir conflitos raciais nos mais diversos países. Aliado a isso, afloram problemas como, instabilidade econômica, desemprego, fome, violência , entre outros.

É dentro desse cenário pós-moderno “nome vago, que anuncia que algo foi ultrapassado, que estamos em outro momento” (GARCIA, 1998, p. 58) que a educação e a escola estão situados. E como está a educação? Que educação a sociedade quer? Como está a escola?

A educação passa por uma crise de paradigmas, um momento de abalo das certezas. Porém a história tem mostrando que os momentos de crise são espaços preciosos que se abrem para a humanidade, momentos em que os homens são capazes de criar novas possibilidades e construir um futuro mais auspicioso.

De acordo com Kuhn (1978 apud MINAYO, 2001) nos diversos momentos históricos e nos diferentes ramos da ciência há um conjunto de crenças, visões de mundo e de formas de trabalhar, reconhecidos pela comunidade científica, configurando o que se denomina paradigma. E o progresso da ciência se faz pela quebra de paradigmas, pela colocação em discussão das teorias e métodos, acontecendo assim uma verdadeira revolução.

Para definir educação, toma-se emprestado as palavras de Garcia (1994, p. 58):

A Educação é o conhecimento ligado a formação do homem, tendo em vista um modelo, um paradigma [...]. Ela tanto pode ser serva do modelo aí está, realimentando-o acriticamente, como pode ser uma reflexão crítica a este modelo, buscando alternativas em cima de uma prática social concreta.

A educação, levando em consideração o processo de aquisição de conhecimento, pode ocorrer de duas formas: educação formal e educação informal.

A educação formal é aquela ministrada pelas instituições formais de educação, como escolas, faculdades, universidades, cursos e outros. O grande objetivo da educação formal é trabalhar sistematicamente patrimônio produzido pela humanidade ao longo dos anos – o legado cultural; entretanto, o currículo trabalhado na escola privilegia apenas os conteúdos significativos aos grupos dominantes. Esse tipo de educação subentende local obrigatório, currículo organizado, horário pré-determinado, materiais didáticos selecionados, além da presença do professor e do aluno.

A educação informal é aquela adquirida através das relações diárias do ser humano na sociedade a qual ele está inserido. O ponto significativo é que se aprende a partir do exemplo dos mais velhos, no desenvolvimento das atividades comuns no cotidiano de cada espaço. Nesse tipo de educação normalmente não há qualquer espécie de plano, local ou hora determinados.

A educação seja ela formal ou informal tem como finalidade “adequar” os comportamentos dos indivíduos às normas que norteiam a sociedade em que vive, dando-lhes noções de direitos e deveres perante a mesma, a fim de que este possa adequar-se aos padrões de comportamento e/ou conduta assumindo o papel de cidadão.

Seguindo a finalidade de tornar o homem um ser auto-suficiente, a escola, enquanto locus do saber formal da educação tem entre os seus objetivos ensinar o modo de vida a seus discentes para que estes pratiquem e reproduzam o aprendizado adquirido: a conduta social, a religião, os valores.

A educação é um fenômeno cultural. Não somente os conhecimentos, experiências, usos, crenças, valores, etc. A transmitir ao indivíduo, mas também os métodos utilizados pela totalidade social para exercer sua ação educativa. São partes do fundo cultural da comunidade e dependem do grau de seu desenvolvimento. Em outras palavras a educação é transmissão integrada da cultura em todos os seus aspectos [...]. (GADOTTI, 2002, p. 251).

A educação é transmitida e entendida de forma diferenciada por cada indivíduo, pois está diretamente relacionada às experiências vividas por cada um. O seu significado e importância diferem de pessoa a pessoa em função das suas crenças, condição

social, política, econômica, condição de gênero e pertencimento racial. Sendo assim, a educação difere em conteúdo, metodologias e práticas e até mesmo em sua abordagem de acordo com o meio social a que o indivíduo pertence.

Existe um descompasso entre a educação formal e a sociedade. Isso ocorre porque a escola, um dos espaços onde a educação formal se processa, não vem acompanhado o nível de desenvolvimento de outras áreas do conhecimento e conseqüentemente não vem conseguindo dar respostas satisfatórias para a sociedade, inserindo o educando na chamada sociedade de informação. Logo, esses educandos não conseguem se inserir no mercado de trabalho e/ou mesmo pensar em outras possibilidades de desenvolver atividades produtivas já que o emprego formal que se conhece está acabando. (RIFKIN, 19--).

De acordo com Morin (2001), existe sete saberes necessários a educação do futuro, que contemplam a possibilidade de pensar num educando com as competências necessárias para viver no modelo de sociedade que se apresenta:

- As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão – a necessidade do conhecimento do conhecimento para minimizar as possibilidades de erros e ilusões;
- Os princípios do conhecimento pertinente – deve-se produzir um conhecimento capaz de estabelecer relações entre as partes e o todo em um mundo carregado de complexidade;
- Ensinar a condição humana – é necessário reconhecer a unidade e a complexidade da condição humana, a partir dos conhecimentos produzidos pela humanidade;
- Ensinar a identidade terrena – é necessário ensinar a história da era planetária, deixando claro que os seres humanos partilham um destino comum;
- Enfrentar as incertezas – é preciso ensinar princípios de estratégia para enfrentar os imprevistos, o inesperado, as adversidades;
- Ensinar a compreensão – A compreensão é essencial para que as relações humanas saiam do seu estado bárbaro. Este estudo é necessário para compreender as causas do racismo, da xenofobia [...];

- A ética do gênero humano – Partindo disso, esboçam-se duas grandes finalidades ético-políticas do novo milênio: estabelecer uma relação de controle mútuo entre a sociedade e os indivíduos pela democracia e conceber a Humanidade como comunidade planetária.

E quantos erros foram cometidos no século XX por conta das idéias equivocadas dos homens? Quantos avanços foram obtidos nas mais diversas áreas de conhecimento? Mas, quantos problemas sociais complexos permanecem insolúveis? Até que ponto a convivência entre as diversidades realmente ocorre? Quais dessas competências a educação e a escola vem trabalhando? As idéias de Morin supõem a percepção dos limites e alavancam as possibilidades que se apresentam ao ser humano na construção de uma sociedade mais ética, mais humana, mais planetária.

Finalizando, a educação tem um papel essencial na compreensão da unidade/diversidade do ser humano. E, de acordo Morin (2001, p. 61):

A educação deveria mostrar o Destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana.

2.2.2 Cultura

Um dos conceitos fundamentais nesta discussão é o de cultura, entendido como comportamento apreendido, cultura enquanto abstração de comportamento, cultura enquanto idéias, cultura composta por objetos imateriais para uns, materiais para outros. Diante disso, cultura acaba se transformando num conceito muito amplo e incapaz de dar conta de todas as facetas que lhe atribuem. Na visão de alguns autores, entre eles Geertz (1973), essa amplitude acaba por confundir mais do que explicar exatamente o que seja cultura. Ele mostra isso, através do destaque da obra *Mirror for Man* na qual Clyde Kluckhohn, em vinte e sete páginas do seu capítulo sobre cultura, conseguiu defini-la como:

(1)“o modo de vida global de um povo”; (2) O legado social que o indivíduo adquire com o seu grupo”; (3) “uma forma de pensar, sentir e acreditar”; (4) “uma abstração do comportamento”; (5) “uma teoria, elaborada pelo

antropólogo, sobre a forma pela qual um grupo de pessoas se comporta realmente” (6) “um celeiro de aprendizagem em comum”; (7) “um conjunto de orientações padronizadas para os problemas recorrentes”; (8) “comportamento apreendido”; (9) “um mecanismo para a regulamentação normativa do comportamento”; (10) “um conjunto de técnicas para se ajustar tanto ao ambiente externo como em relação aos outros homens”; (11) “um precipitado da História”. Finalizando ele coloca que é necessário um conceito que seja coerente, que tenha um argumento definido a propor e que tenha uma direção, e, que esta deve ser fruto de uma escolha.

Nesse sentido o conceito de cultura, pela mesma estar inserida em qualquer parte perde, de certa forma, seu potencial analítico e explicativo, uma vez que toda e qualquer produção humana pode ser considerada cultura.

Outro aspecto que merece destaque é que a cultura também serve para subjugar. No seu bojo o termo traz a idéia de diferença, considerada na maioria das vezes como inferioridade, que pode ser utilizada das maneiras mais atroz para explicar tratamentos desiguais. Um bom exemplo disso é a escravidão, justificada por alguns autores como uma reprodução do que já existia na África, logo os escravocratas estavam isentos de toda e qualquer culpa; ou então, o extermínio de índios, por estarem “atrapalhando” o desenvolvimento e a colonização de algumas regiões do Brasil.

O conceito de cultura deve privilegiar as relações sociais, uma vez que ela é produzida no seio da sociedade. Nesse sentido Laraia (1997) a partir de vários exemplos cotidianos de pessoas distintas nos mais diversos locais, afirma que cultura é “o modo de ver o mundo, apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura” . Parafraseando o autor, a diversidade de modos de comportamento existentes entre os diferentes povos não podem ser explicados biologicamente, nem geograficamente, mas sim, a partir de aprendizados diferentes. Logo cada pessoa pensa, fala, se comporta, come, se veste, trabalha baseado em modelos construídos dentro da sua própria sociedade, tornando a humanidade ainda mais carregada de diversidade(s).

A Antropologia moderna tem buscado reconstruir o conceito de cultura, diluído nas mais diversas conceituações. Segundo Murdock (1932 apud LARAIA, 1997) “ os antropólogos sabem de fato o que é cultura, mas divergem na maneira de

exteriorizar esse conhecimento.” Dentre esses autores ressalta-se Claude Levi-Strauss, Roger Keesing, Leslie White, Sahlins, Rappaport, entre outros, cujos debates certamente ampliam a compreensão do referido conceito.

Neste trabalho, a opção é pelo conceito de cultura proposto por Geertz (1973, p.14):

Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria de símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível - isto é, descritos com densidade.

Levando em consideração, a cultura como “sistema simbólico”, percebe-se que uma das características fundamentais e comuns da humanidade é atribuir, de forma sistemática, racional e estruturada, significados e sentidos “às coisas do mundo”. Observar, separar, pensar e classificar, atribuindo uma ordem totalizadora ao mundo e sua diversidade nas sociedades humanas, mesmo neste período atual de modernidade tardia, se torna essencial. (VERANI, 2006).

2.2.3 Etnocentrismo

O etnocentrismo é um conceito essencial quando se fala de educação, cultura, diferença. Aqui ele é compreendido como uma visão de mundo que toma como parâmetro de avaliação o seu próprio grupo. Logo tudo que é bom, belo, correto, aceitável faz parte do meu grupo em detrimento do grupo do outro.

Um bom exemplo de atitude etnocêntrica é a clássica história relatada por Everardo Rocha (1999) no seu livro intitulado O que é etnocentrismo. Segundo o autor, ao receber a missão de ir pregar junto aos selvagens um pastor se preparou durante dias para vir ao Brasil e iniciar no Xingu seu trabalho de evangelização e catequese. Muito generoso, comprou para os selvagens contas, espelhos, pentes, entre outros; modesto, comprou para si mesmo apenas um moderníssimo relógio digital capaz de acender luzes, alarmes, fazer contas, marcar segundos, cronometrar e até dizer a hora sempre absolutamente certa, infalível. Ao chegar, venceu as burocracias inevitáveis e, após alguns meses, encontrava-se em meio às sociedades tribais do Xingu distribuindo seus presentes e sua doutrinação. Tempos depois, fez-se amigo

de um índio muito jovem que o acompanhava a todos os lugares de sua pregação e mostrava-se admirado de muitas coisas, especialmente do barulhento, colorido e estranho objeto que o pastor trazia no pulso e consultava freqüentemente. Um dia, por fim, vencido por insistentes pedidos, o pastor perdeu seu relógio dando-o, meio sem jeito e a contragosto, ao jovem índio.

A surpresa maior estava, porém, por vir. Dias depois, o índio chamou-o apressadamente para mostrar-lhe, muito feliz, seu trabalho. Apontando seguidamente o galho superior de uma árvore altíssima nas cercanias da aldeia, o índio fez o pastor divisar, não sem dificuldade, um belo ornamento de penas e conta multicores, e no centro o relógio. O índio queria que o pastor compartilhasse a alegria da beleza transmitida por aquele novo e interessante objeto. Quase indistinguível em meio às penas e contas e, ainda por cima, pendurado a vários metros de altura, o relógio, agora mínimo e sem nenhuma função, contemplava o sorriso inevitavelmente amarelo no rosto do pastor. Fora-se o relógio.

Passados mais alguns meses o pastor também se foi de volta para casa. Sua tarefa seguinte era entregar aos superiores seus relatórios e, naquela manhã, dar uma ultima revisada na comunicação que iria fazer em seguida a seus colegas em um congresso sobre evangelização. Seu tema: “A catequese e os selvagens”. Levantou-se, deu uma olhada no relógio novo, quinze para as dez, era hora de ir. Como que buscando uma inspiração de última hora examinou detalhadamente as paredes do seu escritório. Nelas, arcos, flechas, tacapes, bordunas, cocares, e até uma flauta formavam uma bela decoração. Rústica e sóbria ao mesmo tempo, traziam-lhe estranhas lembranças. Com o pé na porta ainda pensou e sorriu para si mesmo. Engraçado o que aquele índio fizera com o seu relógio!

O interessante dessa história é que cada um dos personagens age de uma forma lógica, tomando como parâmetro o seu próprio grupo. Percebe-se que indivíduos de culturas diferentes vêem o mundo de forma diferente e conseqüentemente se apropriam também diferentemente do mundo que os rodeia. Logo tudo o que acontece no “seu” mundo é o mais correto e natural.

O relógio, dentro da sociedade moderna, é um objeto extremamente significativo, pois ajuda na organização do tempo diante de tarefas que devem ser realizadas. A

ausência de um relógio pode acarretar inúmeros prejuízos: perda do horário de trabalho e/ou escola, falta a outros compromissos significativos, perda do voo, do ônibus, o que é inadmissível numa sociedade em que tempo é concebido como sinônimo de dinheiro. Enfim, o relógio é um símbolo (concebido aqui como algo cujo valor ou significado é atribuído pelas pessoas que o utilizam) da sociedade moderna que representa o tempo, que nada mais é do que uma construção elaborada socialmente. Entretanto para o jovem índio o relógio representou um objeto decorativo que ficou extremamente bonito no alto da árvore.

Já os arcos, flechas, tacapes, bordunas, cocares e flauta citados na história são utilizados nas tribos para garantir a sobrevivência e defesa contra os inimigos, além de sua utilização nas festas e/ou rituais. Para o missionário significaram uma bela decoração cheia de lembranças do período vivido naquela tribo.

Isso é denominado “choque de culturas”, ou seja, momento em que cada um “traduz” nos termos da sua própria cultura o significado dos objetos cujo sentido original foi forjado na cultura do “outro”. (ROCHA, 1999). É claro que o missionário ficou espantado com o uso dado ao seu relógio pelo jovem índio, da mesma forma, que certamente o índio ficaria se tivesse a possibilidade de vislumbrar o uso dado pelo missionário aos seus artefatos.

De acordo com Carvalho (1997, p. 181):

O etnocentrismo consiste em privilegiar um universo de representações propondo-o como modelo e reduzindo à insignificância os demais universos e culturas “diferentes”. De fato, trata-se de uma violência que, historicamente, não só se concretizou por meio da violência física contida nas diversas formas de colonialismos, mas, sobretudo, disfarçadamente por meio daquilo que Pierre de Bourdieu chama de ‘violência simbólica’.

Violência simbólica é entendida como o processo pelo qual a classe que domina economicamente impõe sua cultura aos dominados. A partir desse conceito Bourdieu (1970) buscou compreender o mecanismo que faz com que os indivíduos tomem como “natural” as idéias sociais dominantes. O poder é exercido por aqueles que organizam as condições materiais de existência – dominam o processo de construção de conhecimento, as práticas lingüísticas, elaboram as leis e as sanções, entre outros. Nesse sentido, a violência simbólica é desenvolvida pelas mais diversas instituições (Estado, Igreja, Escola) e seus representantes legítimos.

Cabe ressaltar que não existe cultura superior, nem inferior, mas sim, diferentes; logo não existem povos ou grupos superiores e inferiores. O que existem são povos/grupos que possuem uma lógica interna que é diferente, por conta da forma como a sua sociedade se estruturou – as questões políticas, geográficas, religiosas, sócio-econômicas, entre outras. Mas, ao tomar o seu povo/grupo como “natural”, os grupos tendem a impor a sua cultura aos demais, nem que para isso seja necessário subjugar-los, utilizando de formas violentas.

Logo, o “outro” e sua cultura é apenas uma representação que se faz dele a partir de um olhar que é diferente. E essa representação é construída a partir do “lugar” de onde o sujeito olha - classe social, gênero, pertencimento racial, opção política. De acordo com Carvalho (1997, p. 181), “declarando-se outras as culturas com orientações incompatíveis com o referencial escolhido; procura-se reduzi-las nas suas especificidades e diferenças tornando-as mais diferentes do que são e, a seguir, são exorcizadas, por meio de várias estratégias.”

Segundo Brandão (1986, p. 7):

O diferente é o outro, e o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade: a descoberta do sentimento que se arma dos símbolos da cultura para dizer que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou. Homem e mulher, branco e negro, senhor e servo, civilizado e índio... O outro é um diferente e por isso atrai e atemoriza [...] O outro sugere ser decifrado, para que os lados mais difíceis de meu eu, do meu mundo, de minha cultura sejam traduzidos também através dele, de seu mundo e da sua cultura. Através do que há de meu nele, quando, então, o outro reflete a minha imagem espelhada e é às vezes ali onde eu melhor me vejo. Através do que ele afirma e torna claro em mim, na diferença que há entre ele e eu.

O etnocentrismo estimula o racismo e o preconceito. Taguieff (1990 apud CARVALHO, 1997) mostra que são quatro as estratégias do etnocentrismo geradoras das diversas formas de preconceito e racismo:

1 Antropofagia Dialógica: racização amena de englobar o Outro no e pelo discurso persuasivo, forma predominante, em educação, do “homo academicus” e de muitas pedagogias dialógicas; é fundamental, em forma estereotipada, na mídia política;

2 Antropofagia Digestiva: racização repressiva da assimilação dos outros a si mesmo, todas as formas de aculturação;

3 Antropoemia Genocida: racização terrorista da destruição dos outros, como no caso das perseguições aos judeus, armênios, ciganos, feiticeiros, linchamentos;

4 Antropologia da Tolerância: racização específica do desenvolvimento “em separado”: em aparência, respeita-se tanto o outro, tolerando-o, o que na realidade, acaba-se por isolá-lo, não se dando aos trabalhos dos enfrentamentos de diferenças, típico de todas as ideologias do relativismo e ecumenismo.

No cotidiano, percebe-se que as atitudes etnocêntricas permeiam as relações. É com uma facilidade impressionante que se estabelecem rótulos para nomear os “diferentes”, o nordestino, o negro, a mulher, o gordo, o homossexual, entre outros estereótipos. E a partir dessas denominações se estabelece uma série de papéis que supostamente são desempenhados por essas pessoas. Tomando como parâmetro que o nordestino é considerado “gente da roça”, que fala errado, grosso, mal-educado; o negro? É feio, mal-educado, sujo, ladrão, “filhote de São Benedito”; a mulher? Dirige mal, só pensa até o meio dia, pilota fogão; o gordo? É o bolo fofo, fominha, geléia, ocupa espaço dobrado, é espaçoso; o homossexual? É o afeminado, florzinha, problemático, afetado.

A solução? Relativizar!

Quando vemos que as verdades da vida são menos uma questão de essência das coisas e mais uma questão de posição: estamos relativizando. Quando compreendemos o “outro” nos seus próprios valores e não nos nossos: estamos relativizando. Enfim, relativizar é ver as coisas do mundo como uma relação capaz de ter tido um nascimento, capaz de ter um fim ou uma transformação. Ver as coisas do mundo como a relação entre elas. Ver que a verdade está mais no olhar que naquilo que é olhado. Relativizar é não transformar a diferença em hierarquia, em superiores e inferiores ou em bem e mal, mas vê-la na sua dimensão de riqueza por ser diferença. (ROCHA, 1999)

2.3.4 Diversidade Cultural

“Temos o direito de ser iguais quando a diferença nos oprime e temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.” (BOAVENTURA SANTOS SOUZA, 2004).

Quando se fala em diversidade cultural significa pensar as diferentes individualidades presentes na sociedade. Isso configura uma série de possibilidades, a saber: negros, índios, portadores de necessidades especiais, mulheres,

homossexuais, gordos, nordestinos e a luta empreendida por esses grupos para adquirir direitos estabelecidos constitucionalmente. De acordo com a Constituição Brasileira (1988) “Todos são iguais perante a lei”. E, se a lei não faz distinção, teoricamente todos os seres humanos deveriam ser tratados com dignidade, respeito, ética e garantia dos direitos sociais. Na prática efetiva, porém não é bem isso que ocorre. Segundo Gomes (2006):

A luta pelos direitos às diferenças sempre esteve presente na história da humanidade e sempre esteve relacionada com a luta dos grupos e movimentos que colocaram e continuam colocando em xeque um determinado tipo de poder, um determinado padrão de homem, de política, de religião, de arte, de cultura. Também sempre esteve próxima às diferentes respostas do poder em relação às demandas dos ditos diferentes. Respostas que, muitas vezes, resultaram em formas violentas e excludentes de se tratar o outro: a colonização, inquisição, cruzadas, escravidão, nazismo.

Nesse trabalho é bom explicitar que a diversidade vai ser trabalhada do ponto de vista étnico-racial, ou seja, o foco desse trabalho é o negro e os dissabores vivenciados pelo mesmo na sociedade brasileira/baiana e mais especificamente no espaço da escola.

A idéia de diversidade está ancorada na relação com os outros, ou seja, na relação que é estabelecida entre os diferentes atores dentro dos cenários da vida social. O grande palco nesse estudo é a escola enquanto espaço por excelência de construção de saber e onde as diferentes presenças se encontram, com as conseqüentes tensões que isso ocasiona. Parafraseando Gomes (2006) diversidade é o mesmo que diferença, dessemelhança; mas segundo a autora as diferenças devem ser concebidas de duas maneiras: as que podem ser empiricamente observáveis e as que são construídas ao longo do processo histórico, nas relações sociais e nas relações de poder.

Falar em diversidade cultural é pensar na possibilidade de políticas públicas contundentes de combate ao racismo e ao preconceito, quer sejam na educação, saúde, meios de comunicação. E, dentro do contexto da escola existem ações concretas que podem ser desenvolvidas e que serão apresentadas mais adiante.

Gomes (2006) afirma que assumir a diversidade cultural representa não somente uma reflexão mais densa sobre as particularidades dos grupos sociais, mas, também, implementar políticas públicas, alterar relações de poder, redefinir escolhas, e questionar a nossa visão de democracia. E quem está disposto a aceitar esse desafio?

2.3.5 Identidade

Depois de uma discussão em torno de diversidade cultural, necessariamente precisa-se do auxílio do conceito de identidade que está ligado a construção da história de cada pessoa. Essas histórias são diferentes e envolvem aspectos individuais, históricos e sociais, estando em permanente construção, a partir das experiências vivenciadas pelo indivíduo.

Quando o aluno tem uma identidade fortalecida, fica menos complicado transitar no espaço da escola (e nos outros espaços também). Parafraseando Oliveira (1976), a noção de identidade contém duas dimensões: a pessoal (ou individual) e a social ou (coletiva). Antropólogos e sociólogos tem trabalhado na tentativa de mostrar como essas dimensões estão interconectadas. Sendo que, tomando a identidade como fenômeno bidimensional pode-se incorporar as contribuições dos estudos psicológicos, relevantes para a descrição dos processos de identificação.

Ainda apoiada em Oliveira (1976, p.5):

A identidade social surge como atualização do processo de identificação e envolve a noção de grupo, particularmente a de grupo social. Porém, a identidade social não se descarta da identidade pessoal, pois esta também de algum modo é reflexo daquela. A identidade social e pessoal são parte em primeiro lugar, dos interesses e definições de outras pessoas em relação ao indivíduo cuja identidade está em questão.

A identidade se constrói em determinado contexto histórico e cultural. Carlos Rodrigues Brandão, em seu livro *Identidade e Etnia* (1986) afirma:

[...] as identidades são representações inevitavelmente marcadas pelo confronto com o outro: por se ter estado em contato, por ser obrigado a se opor, a dominar ou ser dominado, a tornar-se mais ou menos livre, a poder

ou não constituir por conta própria o seu mundo de símbolos e, no seu interior, aqueles que qualificam e identificam a pessoa, o grupo, a minoria, a raça, o povo. Identidades são, mais do que isto, não apenas o produto inevitável da oposição por contraste, mas o reconhecimento social da diferença.

Muitas vezes o aluno só se descobre enquanto negro, no momento da relação com o outro (vizinho, colega, professor), no momento em que as diferenças são estabelecidas. Infelizmente no âmbito da escola essas diferenças aparecem da pior maneira possível, no momento das desavenças, onde a questão racial vem com uma força impressionante, pois, quando o aluno não tem mais como agredir o colega ele diz pérolas como: “- Negro!”, atribuindo toda uma carga negativa a essa terminologia. E, o que mais impressiona é a resposta muitas vezes dada pelo colega: “Pró, ele me xingou de negro!”. Diante disso, Gomes (1995) diz: “ O caminho arado na construção das identidades entre logo em conflito com os olhares, os apelidos, as desconfianças do contexto mais próximo: vizinhanças, amizades.”

Largamente utilizado por diversos autores em distintos campos do saber, a categoria de identidade aqui é compreendida na sua relação com as categorias raça/etnia.

2.3.6 Raça/etnia

A Antropologia privilegia o conceito de etnia, que segundo Roberto Cardoso Oliveira (1976) está sempre preso à noção de grupo, adquirindo substância só quando esse tipo de relação é realizado. Nesse sentido, etnia não aparece como uma ‘propriedade’, uma ‘categoria’ ou uma ‘qualidade’ capaz de ser atualizada neste ou naquele grupo social. Diante desse conceito, Gomes (1995, p. 52) que afirma:

[...] Se refletirmos a questão racial somente sob o ponto de vista da etnia, poderemos realizar uma série de discussões do caráter étnico-cultural; entretanto, esta se fará de maneira insuficiente, pois não consegue abarcar o peso do racismo e das práticas de discriminação presentes nos vários setores da sociedade.

Um dos conceitos de raça diz o seguinte [...] “são populações, mais ou menos isoladas, que diferem de outras populações da mesma espécie pela frequência de características hereditárias.”(AZEVEDO, 1987)

Segundo Gomes (1995) não há um consenso quanto ao que deve ser considerado raça. Isso é reforçado por Silva, T.T. (1999, p.100), ao afirmar:

A confusão causada por essa problemática é tão grande que em certas análises 'raça' é considerado um termo mais geral, abrangendo o de 'etnia', enquanto que em outras análises é justamente o contrário. Na primeira perspectiva, as etnias seriam subconjuntos de uma determinada raça; na segunda, a etnia seria mais abrangente que 'raça' por compreender, além de características físicas definidoras da raça, também características culturais. Dada às dificuldades dessa distinção, grande parte da literatura utiliza os dois termos de forma equivalente.

Realmente há uma grande confusão causada em torno dos termos etnia / raça. Entretanto, os dois termos não devem ser usados de forma equivalente. Eles devem ser entendidos levando-se em consideração os processos históricos e culturais de cada sociedade. Nesse sentido, deve-se fazer um esforço intelectual no sentido de apropriação desses conceitos, ou mesmo, de sua ressignificação. O termo raça acaba por abarcar na sua dimensão política o racismo, visto aqui conforme afirma Teodoro (1996, p. 102) como “um sistema de opressão da diferença marginalizada, no qual cada etapa se apóia, nutre-se e sustenta-se por na outra.”

2.3 DEMOCRACIA RACIAL: DESCONSTRUINDO O MITO

Temos aqui o pior tipo de impedimento racial porque, na maioria das vezes, é velado e hipócrita. Entretanto, quem tem olhos de ver, enxerga. Todavia, para quem sofre desse tipo de hipermetropia tropical, sugerimos analisar os indicadores sociais, quando evidenciados com os devidos cortes raciais; o que, aliás, quase nunca ocorre. (HÉLIO SANTOS, 1994).

A realidade do negro sempre instigou a intelectualidade brasileira. Para discutir tal afirmativa é necessário fazer uma breve retrospectiva dos principais autores que investigaram essas questões. De acordo com Schwarcz (1999), desde o final do século XIX, com os primeiros “estudos dos negros”, entender a questão racial significou enfrentar a discussão em torno da identidade do povo brasileiro, a partir das particularidades locais, num contexto profundamente influenciado por modelos deterministas e evolutivos de análise.

Nesse cenário destacam-se as discussões sobre as impossibilidades de futuro num país com mistura entre as raças. Entre os grandes representantes aparece Nina Rodrigues, da Faculdade de Medicina da Bahia que era um “simpatizante das

populações negras”. Ele foi o primeiro a catalogar as várias nações africanas que vieram para o Brasil, além de denunciar a repressão policial sofrida pelos candomblés da Bahia; entretanto a idéia de fraqueza biológica do brasileiro por conta da falta de uniformidade étnica é uma das mais polêmicas. Radical por princípio, afirmava que a igualdade de direitos era uma utopia já que os homens nascem diferentes, logo “as disparidades raciais deveriam levar a conformação de códigos penais também diversos, adaptados aos diferentes graus de evolução”.

“O negro não é só uma máquina econômica, ele é antes de tudo, e malgrado a sua ignorância, um objeto de ciência”. Essa afirmativa de Sílvio Romero aparece no prefácio da obra de Nina Rodrigues “Africanos no Brasil”, reforçando a idéia do negro enquanto mero objeto de investigação. Os estudos normalmente tinham duas vertentes: a) reconhecer a singularidade do país, enquanto um país miscigenado; b) discutir idéias pessimistas sobre o futuro de um país onde a mistura das raças foi a tônica. Apesar de reconhecer as diferenças, ela servia apenas para reforçar a idéia de inferioridade de “certos grupos”.

Já o escritor e diplomata pernambucano Joaquim Nabuco começou a sua luta contra a escravidão quando era estudante de Direito em Recife. Logo, tomou a escravidão como categoria central para análise da sociedade brasileira, mostrando que o atraso do Brasil advinha da escravidão e não da miscigenação. Ele avança em alguns pontos na sua análise ao pleitear a garantia das condições econômicas do capitalismo, aliado a aquisição de direitos sociais, condição essencial para que o Brasil se tornasse uma nação “civilizada”. Por outro lado, não deixou de tomar os africanos e asiáticos como atrasados em relação aos europeus. Logo não é estranho quando ele afirma “Absorver o sangue caucásico vivaz, enérgico e sadio que certamente embranqueceria o nosso povo.” (JOAQUIM NABUCO apud SILVA, 2004, p. 32).

É a partir da década de 30, com Gilberto Freyre, com Casa Grande e Senzala que a miscigenação “se transforma em nossa mais sublime singularidade, no dizer de Schwarcz (1996, p. 163). Essa obra foi uma verdadeira revolução ao valorizar – e enaltecer – de forma sistemática o mestiço e a civilização própria e nova criada a partir da mistura de “raças”. No livro, Freyre traça um cenário bastante idealizado da

escravidão brasileira, com a presença de senhores severos mas paternais, escravos fiéis e amigos. Segundo ele, entre brancos e negros nunca se excluiu a miscigenação nem a atração sexual entre as duas raças, muito menos o intercuro entre as duas culturas. Logo, o conflito do ajuntamento racial é colocado como presente na sociedade brasileira.

Freyre apontou na sociedade patriarcal brasileira, a convenção social da superioridade da mulher branca, da inferioridade da preta e da preferência sexual pela mulata, ao afirmar nunca frase que virou ícone para se referir às desigualdades de gênero, tomando como parâmetro a pertinência racial, “branca para casar, negra para trabalhar, mulata para fornicar”.

A idéia de Freyre que mais marca a sociedade brasileira é a de democracia racial, concebida como a possibilidade de convivência pacífica, harmoniosa e sem preconceito entre os brasileiros que possuem origens distintas. A disseminação dessa idéia dificultou a percepção do indivíduo enquanto negro, porque ele foi diluído numa escala de cores, moreno, mulato, caboclo, e, começou a acreditar que vivia num “certo” paraíso racial, o que é um a inverdade. Além disso, dificultou também o processo de organização de entidades do movimento negro.

De acordo com Munanga (1996, p. 183):

Freyre consolida o mito originário da sociedade brasileira configurada num triângulo cujos vértices são a s raças negra, branca e índia[...] as três raças trouxeram também suas heranças culturais paralelamente aos cruzamentos raciais, o que deu origem a uma outra mestiçagem no campo cultural. Da idéia dessa dupla mistura, brotou lentamente o mito da democracia racial [...]

Essa idéia vai encontrar no bojo da sociedade brasileira defensores ferrenhos, bem como opositores não menos aguerridos.

Munanga (1996, p. 184) parafraseando Ortiz(1994) afirma:

Os elementos da mestiçagem contêm justamente os traços que naturalmente definem a identidade brasileira: unidade na diversidade [...] A ideologia do sincretismo exprime um universo isento de contradições, uma vez que a síntese oriunda do contato cultural transcende as divergências reais que porventura possam existir.

Thales de Azevedo comungando dessas idéias afirma que: “A maior contribuição brasileira ao mundo é a nossa democracia racial”. (JORNAL DO BRASIL, 1968).

Entre os opositores mais ferrenhos aparece Florestan Fernandes que tematiza a sociedade brasileira do ponto de vista da exclusão social e da impossibilidade de se eliminarem os traços sociais do passado que se encontram imbricados com as novas realidades, causando transtornos a ordem social competitiva. Situando a problemática na transição “da ordem social escravocrata e senhorial” para o “desenvolvimento posterior do capitalismo”, ele analisou as condições de marginalidade dos negros e dos mulatos.

De acordo com Fernandes (1980):

Os mitos existem para esconder a realidade. Por isso mesmo, eles revelam a realidade íntima de uma sociedade ou de uma civilização. Como se poderia no Brasil colonial ou imperial acreditar que a escravidão seria, aqui, por causa de nossa "índole cristã", mais humana, suave e doce que em outros lugares? Ou, então, propagar-se, no século 19, no próprio país no qual o partido republicano preparava-se para trair simultaneamente a ideologia e a utopia republicanas, optando pelos interesses dos fazendeiros contra os escravos, que a ordem social nascente seria democrática? Por fim, como ficar indiferente ao drama humano intrínseco à Abolição, que largou a massa dos ex-escravos, dos libertos e dos ingênuos à própria sorte, como se eles fossem um simples bagaço do antigo sistema de produção? Entretanto, a idéia da democracia racial não só arraizou. Ela se tornou um mores, como dizem alguns sociólogos, algo intocável, a pedra de toque da "contribuição brasileira" ao processo civilizatório da Humanidade.

Parafraseando Fernandes (1980) a negação do mito da democracia racial passa no plano prático por uma estratégia de luta política corajosa, na qual a fusão de “raça” e “classe” regule a eclosão do povo na história.

Uma das grandes contribuições de Florestan Fernandes em parceria com Roger Bastide foi a coordenação da pesquisa Brancos e Negros em São Paulo, patrocinado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que deu origem a uma série de trabalhos sobre o negro e o preconceito de cor no Brasil.

Um outro expoente dessa forma de pensar é o escritor, dramaturgo e ex-senador Abdias Nascimento, um dos mais antigos militantes do movimento anti-racista

brasileiro. Ele condena a miscigenação de forma incisiva ao afirmar: “O uso da mulher africana para satisfazer o senhor escravocrata português na ausência de sua esposa branca e portuguesa nada mais foi do que violação e estupro; uma brutalidade que nada tinha a ver com 'humanizar' a instituição, ou qualquer 'respeito' aos seres humanos que ele vitimava”, escreveu em 1980. Nesse sentido, a mestiçagem é uma ameaça para a raça negra, significando, na prática, o princípio de sua liquidação pelo embranquecimento da população.

Em síntese o mito da democracia racial, tão propalado na sociedade brasileira causou danos irreparáveis na história do país. A idéia de uma convivência harmoniosa entre indivíduos de classes sociais, bem como de diferentes pertencimentos raciais dificulta o reconhecimento dos mecanismos de exclusão social de que os negros são vítimas; escamoteia o processo de construção de identidade dos negros, que se vêem diluídos numa grande escala de cores, afinal, são acima de tudo brasileiros; dificulta a organização política e o mais grave, oculta o racismo e o preconceito tão presentes no cotidiano dessa sociedade.

2.4 RAÇA E DESIGUALDADE EDUCACIONAL NO BRASIL

Uma discussão utilizada para mostrar a democracia racial brasileira enquanto mito é a de desigualdade racial, ancorada nos trabalhos de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva na década de 70. Com a utilização de dados quantitativos, esses autores mostram as desigualdades entre as raças – na renda, na educação, na saúde, na mortalidade, no emprego, entre outros. Tais estudos são perfeitamente válidos em caracterizar as inegáveis desigualdades existentes na sociedade brasileira, a partir dos dados censitários.

Na obra desses autores fica explícito que o preconceito racial não está exclusivamente atrelado às questões sócio-econômicas, mas estão completamente arraigadas na formação histórica do Brasil e conseqüentemente na sua estrutura social.

A forma em que se deu a Abolição desencadeou dois “brasis”. O primeiro Brasil é moderno e sofisticado: foi o país que obteve as maiores taxas de crescimento neste século; possui cerca de 15 milhões de pessoas que

gravitam em torno de um PIB colossal. É óbvio que a população que habita esse Brasil rico é branca e amarela na sua quase totalidade. Quanto ao segundo Brasil, temos o pior dos mundos. É um país anacrônico, onde o historiador social não necessita fazer um mergulho no tempo [...], pois tem a seu dispor, misérias seculares [...] tem-se a tragédia social preservada zelosamente. (HÉLIO SANTOS, 1994)

Diferentemente de duas décadas atrás, aparecem pesquisas que tratam sobre a questão racial do ponto de vista do desempenho de estudantes. Basta analisar os estudos de Hasenbalg e Silva (1988; 1979; 1999; 2000) e Nogueira (1988). Cabe ressaltar duas questões: primeiro o ingresso desses estudantes nas mais diversas séries e a permanência.

Com a democratização do ensino público o acesso às escolas públicas foi “facilitado”, mas “aqui quando se entendeu democratizar o ensino público, o que houve foi a acelerada degradação do sistema: a população carente, onde o negro é farta maioria, utiliza uma estrutura de ensino igualmente carente e inepta.” (HÉLIO SANTOS, 1994).

Cabe aqui discutir questões como o desempenho efetivo dos alunos a partir do pertencimento racial, nível de escolaridade dos pais; utilização de materiais como livros na família, condições básicas de moradia, defasagem idade/série, entre outras.

A diferença entre brancos e negros cresce com o aumento tanto no nível sócio-econômico do aluno como no da escola, e é maior na rede privada que na pública. No entanto, decresce com o crescimento do atraso escolar tanto do aluno como da escola, exatamente a situação escolar menos desejada. (SOARES; ALVES, 2003)

2.5 AS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NO PROCESSO EDUCATIVO

A relação entre escola e família é fundamental no processo educativo. Entretanto na sociedade brasileira nem sempre essa relação é amistosa. Pelo contrário, é comum a escola se queixar da ausência da família e vice-versa. Geralmente as queixas da escola dizem respeito à falta de um lastro de hábitos e habilidades que os alunos deveriam apreender no processo de socialização iniciado na família, bem como a falta de compromisso dos pais com o processo de construção de

conhecimentos dos seus filhos. Já a família situa que a escola não consegue dar conta de partilhar com os educandos os conhecimentos produzidos na história da humanidade; sendo assim, eles saem da escola sem as habilidades necessárias para entrar no mundo do trabalho.

2.5.1 A Família: referência da ancestralidade

“Tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em torno dos quais damos forma, ordem, objeto e direção às nossas vidas.” (GEERTZ, 1978, p. 74).

A família é o primeiro grupo que o indivíduo faz parte. Nesse sentido é a partir do grupo familiar que o indivíduo começa a desenvolver um sentimento de pertencer: faz parte de uma determinada família que construiu a sua história, tem ancestrais, um sobrenome específico e ocupa um espaço na sociedade. E é a partir dessa família que começa a se construir como sujeito e constrói aprendizagens significativas. De acordo com Gomes (1993, p. 87):

A criança, em idade bastante precoce, inicia sua aprendizagem de hábitos, usos, costumes, valores, papéis sociais e de gênero, atitudes e, sobretudo uma modalidade de língua materna, além de desenvolver as bases da personalidade e da identidade. Tudo isso acontece no interior do grupo doméstico, e quase sempre já está bastante estabelecido antes de principiar sua vida escolar.

Sendo o grupo familiar alicerce na vida do indivíduo é nele que se tem a apreensão da condição de classe, de gênero e mesmo da condição racial. Ou seja, é a partir do referencial de família que o ser humano começa a se construir como um ser social e a compreender o seu lugar no mundo. Nesse sentido, tudo o que ele vivencia depende também do “lugar” que a sua família ocupa: origem, o tipo de educação, o local de moradia, a opção religiosa, a profissão, o pertencimento racial, os anseios, entre outras questões.

De acordo com Berger e Luckmann (1991, p. 175):

Denomina-se socialização a esse processo de construção social do homem. Embora da perspectiva do sujeito a unicidade seja uma

experiência concreta, inevitável, tal processo é costumeiramente subdividido, pelas ciências sociais, em dois momentos. Ao primeiro, denominado socialização primária, correspondente a transformação do homem em um ser social típico. Ao segundo, socialização secundária, corresponde a posterior inserção do homem já socializado em novos setores institucionais.

A família é a base de sustentação de toda sociedade. Antropólogos e sociólogos colocam que a família é um grupo universal, encontrado em todas as sociedades. Por conta disso muitos autores tentaram explicar a sua origem e evolução, a saber Áries (1981) Berquó e Oliveira (2004), entre outros.

É claro que hoje se tem modelos diversificados de família, e bem diferentes do modelo de família extensa e mesmo da família nuclear bastante conhecidos e que criaram as bases da sociedade brasileira. Isso ocorre por conta das modificações estruturais vivenciadas socialmente. Entre esses novos arranjos familiares pode-se encontrar: a mãe e os filhos, pai e filhos, pais sem filhos, pai e mãe com filhos do primeiro casamento e filhos da relação atual, casais homossexuais e filhos biológicos e/ou adotados, entre um sem número de possibilidades.

Caparrós (1981, p. 52 apud CAVALLEIRO, 2003, p. 16) afirma: “ Da família sai o possuidor, o comunista, a mulher passiva, o dominado e o dominador [...] as futuras relações, homem/mulher, tanto em auto-valorização e valorização do outro, já estão ideologicamente plantadas em semelhança às dos adultos.”

A família é um local privilegiado para novas aprendizagens. É a partir do grupo familiar que se aprende as regras para vivência em sociedade, que se aprende uma maneira particular de perceber e de julgar o mundo – a criança aprende a partir do olhar do adulto. A partir desse grupo primário aprende-se a liderança, os valores, as normas e sanções sociais: aprende-se a ter respeito ou não pelos semelhantes, companheirismo, solidariedade. Enfim, a família pode ser considerada por excelência como o local de aprender a aprender.

Diante disso, a família é um elemento chave na discussão em torno das relações raciais e educação. Entretanto, a quem cabe a tarefa de discutir sobre as diferenças culturais? Preconceito? Discriminação racial? E Escola? Ou a família?

Em todas as situações nos parece haver uma indecisão dos pais, devido, em parte, ao fato de eles não acreditarem na existência do racismo brasileiro, ou por procurarem sistematicamente negá-lo, pois admiti-lo é admitir a condição de ser inferior. Outro motivo da indecisão relaciona-se aos resultados do protesto motivado pela injustiça sofrida. Primeiro, que a experiência mostra que tal protesto não é levado em conta por ninguém. Segundo, porque ficam por vezes com medo da criança ficar marcada e ser perseguida. (CUNHA JR., 1987, p. 2)

O que paira na família e mesmo na escola é o silêncio diante dos conflitos raciais que ocorrem cotidianamente. Os pais e professores calam porque não tem subsídios para se posicionar; e, essa ausência de posicionamento faz com que o aluno branco se sinta superior e o aluno negro seja considerado inferior. Isso porque o silêncio funciona como a aceitação tácita do insulto, do xingamento e mesmo a aceitação velada da superioridade de uns em detrimento de outros.

Um dos aspectos significativos nessa discussão é o conhecimento da própria história, ou seja, a história dos ancestrais. Conhecer a própria história faz com que a pessoa encontre o seu lugar no mundo, tenha humanidade, referência.

Conhecer suas raízes dá mais segurança aos alunos negros, além de contribuir para melhorar a auto-estima [...] Reconstruir a história dos afro-brasileiros é fundamental, no sentido de apropriá-los de um legado cultural que é apagado no discurso da escola. Enfim, é dar visibilidade a esses sujeitos, expropriados do seu passado, marginalizados no seu presente e incertos quanto ao seu futuro. (FRANCO, 2000, p. 173-174)

A despeito do discutido anteriormente, percebe-se que os alunos tem um desconhecimento da sua própria história. Isso dificulta o seu processo de construção de identidade, mina a sua auto-estima e conseqüentemente interfere nas relações estabelecidas nos diversos grupos sociais dos quais ele faz parte. Diante disso, especificamente o educando negro se vê sem referências, sem um passado, o que dificulta o seu transitar nos espaços sociais.

Nesse sentido, a apreensão da história dos ancestrais deveria ser inicialmente trabalhado no seio da família. Entretanto, para que isso ocorra, seria necessário um trabalho articulado entre a família e a escola, pois, muitas vezes os pais não tem a formação necessária para desenvolver nenhuma espécie de discussão sobre a

questão racial. O que ocorre é que nem mesmo conhecem a história dos seus ancestrais, logo, como poderiam trabalhar tais questões com os seus filhos?

Isso é lugar comum para a maioria da população negra brasileira, e, especificamente baiana, que ocupa as estatísticas oficiais: desempregados ou subempregados, com baixo nível de escolaridade, morando em bairros periféricos. Em contrapartida hoje para a parcela da classe negra privilegiada, existe uma série de possibilidades de buscar susídios para trabalhar a história de seus ancestrais com os seus filhos e conseqüentemente trabalhar a sua auto-estima, fortalecendo a sua identidade, bem como resgatar a história de negros que se destacaram nas mais diversas áreas de conhecimento, a saber: participação efetiva no movimento negro organizado, foruns específicos de discussão de questões polêmicas como as ações afirmativas, especificamente cotas, e a implementação da Lei 10.639; inúmeras publicações significativas de cunho acadêmico e/ou publicitário, eventos diversos.

Especificamente para as crianças, bem diferente de alguns anos atrás, encontra-se:

- a) escolas que trabalham na perspectiva da diversidade cultural;
- b) programas e propagandas na televisão em que aparecem crianças negras;
- c) bonecos negros dos mais diversos tipos e para todos os gostos e condições financeiras;
- d) publicações que tratam de aspectos diversificados das diferenças que perpassam a sociedade brasileira, a saber: o clássico Menina Bonita do Laço de Fita (1986), O Menino Marrom (1986), Pretinha, eu? (1997), Histórias da Preta(1998), A História dos Escravos (1998), Luana (2000), Na cor da pele (2005), Uana e Marrom de Terra (2007), entre outros.

A escola tem uma responsabilidade imensa no que diz respeito a discussão sobre educação e diversidade étnico-cultural, pois, a sua função social, é partilhar o conhecimento acumulado pela humanidade com os seus alunos – e isso significa partilhar o cabedal de conhecimentos produzidos pelos diversos povos que entraram na formação do povo brasileiro. Mas, como isso vem sendo feito? Até que ponto a escola, como instituição que ajudar a manter o status quo, vem realmente se

comprometendo com a sua função social? Existe realmente alguma articulação família-escola?

A família tem o seu papel na partilha/construção do legado cultural. Entretanto não se pode perder de vista como os negros foram aliados na formação do povo brasileiro. Isso se faz refletir em várias instâncias: no mercado de trabalho, onde os negros ocupam geralmente posições subservientes; nos espaços privilegiados, onde eles não transitam e também nas escolas, local em que se dá a construção do saber de maneira formal, e que deveria trabalhar com o legado cultural dos três povos que entraram na estruturação do Brasil: negro, europeu e indígena, contribuindo assim, para que as famílias negras tivessem subsídios para contar aos seus filhos sobre a sua própria história. Afinal, a quem interessa mais a educação dos seus filhos?

A família e várias organizações presentes na sociedade, não podem ficar de fora da tarefa de educar. As famílias precisam ser vistas como aliadas dos educadores e dirigentes escolares. Quantas expectativas e desejos de sucesso, a mãe ou pai, por vezes analfabetos ou semi-alfabetizados carregam junto com a mochila do filho ou da filha, que levam para o primeiro dia de aula?! (SANTOS, 2006)

O que ocorre, entretanto, é que muitas vezes as expectativas dos pais, bem como as dos filhos são destruídas desde o primeiro momento no ambiente escolar. Isso ocorre porque a escola enquanto instituição de educação formal ajuda a manter o status quo – reforçando as diferenças construídas socialmente – diferenças de classe, de gênero, raciais. Diante disso, estabelece saberes e competências que devem ser desenvolvidos a partir da posição que o aluno ocupa, ou seja, a escola tanto pode formar cidadãos que vão dirigir os rumos do país, como ajudar no processo de formação de mais uma leva de operários que irão ocupar o chão da fábrica. No caso do aluno negro, a última opção é sempre a mais utilizada pela escola, mas os pais podem fazer a diferença, afinal "Um dos papéis fundamentais dos pais é o de reforçar a auto-estima da criança. Ela precisa se gostar, saber que tem apoio e pode derrubar muitas barreiras, sim. Ainda que seja difícil" (MUNANGA, 2000)

Sendo assim, cabe a família adentrar no espaço escolar, ocupar o espaço que lhe é direito na participação da educação dos seus filhos. Isso passa organização política

da população – movimentos sociais organizados, associação de moradores; e em específico na escola a formação do colegiado escolar com a conseqüente participação do representante dos pais, organização de associação de pais e mestres, entre outros. Fica o convite!

Participar é fazer parte, é ser mais que ouvinte nas reuniões ou platéia nas festinhas. Participar dos processos educacionais é contribuir desde a definição dos fins da educação, do “educar para quê” às metodologias de ensino, ao “como educar”. E, certamente, familiares, pesquisadores, organizações negras e indígenas, têm muito a contribuir. (SANTOS, 2006).

2.5.2 Escola: espaço de legitimação de poder

Pediram-me para contar os meus desejos... Que eu dissesse os meus sonhos, para a escola de minha filha [...] que se reinstale na escola a linguagem do amor [...] que o seu projeto de alegria incluísse a todos[...] que a escola seja esse espaço onde se servem às nossas crianças os aperitivos do futuro, em direção ao qual os nossos corpos se inclinam e os nossos sonhos voam... (RUBEM ALVES, 2000)

A escola de modo geral, não reflete a cultura dos alunos, o contexto no qual eles estão inseridos, o modo como organizam e constroem a vida. A escola não leva em consideração a diversidade dos seus alunos, a sua historicidade, a sua ambiência familiar, as especificidades do seu bairro, suas experiências, o seu modo de falar, de vestir. Isso está explícito nos mais recentes estudos que tratam da temática educação e diversidade cultural.

A escola, ao referir-se ao passado dos afro-americanos associando-o exclusivamente ao limitado período da escravidão, mantém ignorados os oito milênios de história africana[...] Resgatar essa história significa contribuir para a re(construção) de auto imagem positiva e auto-estima elevada dos afro-brasileiros. (RIBEIRO, 1996, p. 168).

Fica evidente que os alunos precisam conhecer a sua história, conhecer a história do povo negro, conhecer a África, berço da ancestralidade do povo negro. Eles precisam saber como os africanos foram escravizados e vieram para o Brasil, conhecer as lutas e resistência do povo africano e seus descendentes na formação da sociedade brasileira, conhecer os vários negros que foram destaque em todas as áreas do conhecimento no Brasil e no mundo.

Esse descaso em relação a re-construção da história da África é reforçado por Azevedo (1987), quando diz:

Lamentavelmente, a história da África, esteve sempre ausente da formação escolar do brasileiro. Estuda-se a história de Portugal e seus heróis, põem-se alguns destaques sobre a história dos índios e ignora-se a história da África. Esse grave erro de formação educativa é capaz de, por si só, criar irreparáveis distorções de concepção dos brasileiros sobre si mesmos.

Na medida em que omite e distorce a história do povo negro, não valoriza a sua cultura, a escola contribui para fragmentar ainda mais a identidade do aluno negro, comprometendo a sua já abalada auto-estima e conseqüentemente tornando-o vulnerável, no momento do relacionamento com o outro. Certamente isso não ocorre apenas no âmbito escolar, mas em toda a sociedade, entretanto, a idéia aqui é compreender como a escola (enquanto instituição oficial) ao referendar o discurso hegemônico, marginaliza um grande contingente dos seus alunos que não se reconhecem no discurso que é instituído - um discurso que não leva em conta história de vida, raça, gênero, classe social. E a partir disso, o aluno respaldado com a omissão advinda da escola, e também da família se sente no direito de tratar o outro, o diferente, como inferior.

O que se percebe é que muito da contribuição legada pelos antepassados são utilizadas de maneira distorcida: Segundo Gomes (1995, p. 93) “Quando, por exemplo, estudamos o folclore brasileiro, a visão que nos é transmitida sobre a cultura do negro geralmente é descaracterizada e se resume a: algumas palavras que hoje fazem parte do nosso vocabulário, comidas típicas e danças [...]”

Bourdieu considera que a transmissão pela escola da cultura escolar (conteúdos, programas, métodos de trabalho e de avaliação, relações pedagógicas, práticas lingüísticas), própria à classe dominante, revela uma violência simbólica exercida sobre os alunos de classes populares. De acordo com ele, o sucesso escolar é condicionado à origem social dos alunos e, assim, torna-se o primeiro a revelar os mecanismos cognitivos ligados às condições sociais.

Conhecer suas raízes dá mais segurança aos alunos negros, além de contribuir para melhorar a auto-estima e o seu aproveitamento escolar. Reconstruir a história dos

afro-brasileiros é fundamental, no sentido de apropriá-los de um legado cultural que é apagado no discurso da escola. Enfim, é dar visibilidade a esses sujeitos, expropriados do seu passado, marginalizados no seu presente e incertos quanto ao seu futuro.

Nesse sentido, a Lei 10 639 (2003) aparece como uma grande possibilidade de preencher uma lacuna historicamente construída na formação escolar do brasileiro - ausência de discussões sobre as contribuições da história e cultura africanas.

O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo 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 nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003, art. 24, §1º).

Segundo Oliveira (2006), “A Lei respalda e garante a implementação de projetos pedagógicos que tornam o currículo escolar mais democrático”. Entretanto, na prática efetiva, a existência da Lei 10.639 não garante que as escolas brasileiras trabalhem adequadamente com as questões que dizem respeito aos africanos e afro-descendentes. Isso ocorre por falta de: vontade política de muitos governantes, disciplinas que contemplem a diversidade nos cursos de formação de professores, pessoal com formação necessária para trabalhar com as questões supracitadas, um referencial teórico à disposição dos professores em formação, material didático que contemple as diferenças, entre outros.

Um bom exemplo do que já vem sendo feito é o trabalho realizado pela Prefeitura Municipal de Salvador/Secretaria Municipal de Educação que além de investir na formação de seus professores, publicou uma pasta de textos com intuito de subsidiar o trabalho dos mesmos, conseqüentemente cumprindo, em parte, o que está disposto na lei. Os textos são os seguintes: Gênero e Raça: desafios à escola; Contribuições dos povos africanos para o conhecimento científico e tecnológico universal; A África contemporânea: desafios e possibilidades; Quilombos no Brasil e a singularidade de Palmares; Revolta de Búzios ou Conjuração Baiana de 1798: uma chamada para a liberdade; A Revolta dos Malês; A influência das línguas africanas no português brasileiro; Mitos afro-brasileiros e vivências educacionais; Educação para a convivência pacífica entre as religiões.

Na Bahia, algumas entidades vem desenvolvendo trabalhos no sentido de colaborar com uma construção de identidade e, conseqüentemente de auto-estima positiva no aluno negro, minimizando e/ou evitando os efeitos advindos de posturas racistas, na medida que contempla o afro-descendente. Um bom exemplo do trabalho que vem sendo desenvolvido nesse sentido é o do Bloco afro Ilê Aiyê. Fundado em 1º de novembro de 1974, foi o primeiro bloco afro da Bahia e nasce com um projeto político: a valorização do negro e a afirmação da identidade.

Hoje, o Bloco Afro Ilê Aiyê de Mãe Hilda, presidido por Antônio Carlos dos Santos, o Vovô, congrega cerca de 3.000 associados. A sede do bloco fica no Centro Cultural Senzala do Barro Preto na Rua do Curuzu, nº 228, tem 4.500 m² e é dividido em oito pisos com estrutura para abrigar: ensaio da Band'Aiyê; oficinas de dança e de percussão; oficina de pintura e serigrafia; oficina de confecção, de calçados, figurino e adereços; educação profissionalizante; educação formal (Escola Mãe Hilda); educação especial; estúdio de gravação; biblioteca e videoteca, laboratório de informática, auditório e gabinetes médicos e odontológicos. O trabalho e a força do Ilê aparecem também através da poesia que afirma:

Eu quero saúde e estudar, viver contente
 Me formar, trabalhar, ter mais valor
 Secretário de Estado, ser ministro
 Jornalista, engenheiro, senador
 Quero cotas iguais, não diferentes
 Quero ter meu direito aonde for.
 Moradia decente pra essa gente
 No Brasil ver um negro presidente
 Ô ô essa reparação já passou da hora
 Não desisto, pois eu sou um negro quilombola
 Eles pensam que podem apagar a nossa memória
 Mas a força do Ilê nos conduz nessa trajetória
 Esse país aqui foi feito por nós
 Ninguém vai mudar, nem calar nossa voz
 Direito de ir e voltar, cidadão
 Levante a bandeira do gueto negão
 A bola da vez
 Sou a voz, sou Ilê
 A bola da vez
 Sou a voz, sou Ilê
 A bola da vez
 Sou Ilê, sou a bola da vez.²

² Bola da Vez, de Joccylee e Toinho do Vale poesia que ficou em 1º lugar no 34º Festival de Música Negra do Ilê Aiyê / Carnaval 2008.

O Projeto de Extensão Pedagógica (PEP) do Ilê, criado em 1995, referência no Curuzu/Liberdade, é reconhecido nacional e internacionalmente, encontrando parcerias de instituições como a FAO, UNICEF, Projeto Axé, Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), entre outras, e trabalha com as escolas Cremilda Taguary, Novo Marotinho, Abrigo do Povo e os Projetos Cana Brava e Caminhar. Segundo Siqueira (1996, p. 164):

O que se busca com o Projeto Pedagógico do Ilê Aiyê é integrar dimensões que constituam vida, conscientização da, história e contexto socio-cultural, sobre as quais se estrutura a realidade de crianças e adolescentes expostos ao tratamento inadequado de questões que deveriam constituir políticas públicas especificadas que contemplem a realidade social e política da população de ascendência africana na Bahia, mais especificamente em bairros da periferia de Salvador, a exemplo do Curuzu, na Liberdade.

Outras instituições, como o Grupo Cultural Olodum, o Bloco Afro Muzenza, o Projeto Axé, o Ilê Axé Opo Afonjá, o Movimento de Intercâmbio Artístico e Cultural pela Cidadania (MIAC) Centro de Referência Integral do Adolescente (CRIA), vem trabalhando no sentido de reverter o quadro de exclusão que se apresenta na realidade educacional brasileira, contribuindo com reflexões, (mas também ações) de certas especificidades a respeito da problemática educação e diversidade cultural.

No cotidiano, percebe-se que o adolescente negro (quer seja garoto ou garota) sofrem marcadamente a influência das idéias racistas que são veiculadas no nosso imaginário social. Ainda que eles tentem fugir dessa influência, vez por outra no seu discurso aparecem traços de um discurso europeu, branco, racista, que fragmenta a sua identidade, fragiliza e/ou destrói a sua auto-estima e causa danos no seu relacionamento com as outras pessoas – pais, vizinhança, colegas, professores, funcionários.

É necessário reverter esse quadro, transformando a escola num lugar democrático, propiciando aos alunos um espaço que seja verdadeiramente de transformação social. É urgente compreender e aceitar as diferenças - somos todos brasileiros, mas nossas origens nos fazem indivíduos diferentes. O momento exige respostas e um projeto pedagógico capaz de subverter uma ordem que considera as diferenças

como inferioridade. Um projeto pedagógico capaz de redefinir posturas e imaginários racistas. Um projeto pedagógico (embasado pelas reivindicações do Movimento Negro) que busque: igualdade de direitos e acesso do negro à educação, revisão da produção científica sobre o negro, eliminação de distorções históricas, inclusão de fato e de direito dos estudos africanos e afro-brasileiros nos currículos escolares, respeito à identidade e a diversidade étnico-cultural.

3 A ÁFRICA EM SALA DE AULA: TECENDO SABERES

A África em sala de aula: tecendo saberes é um capítulo que trata do discurso oficial sobre a questão racial, ancorado nos PCN's e na Lei 10.639 (2003), que altera a Lei 9 394 (1996) e coloca a obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio nas escolas públicas e privadas. A referida Lei provocou um burburinho tanto na Universidade quanto nas escolas, fundamentado na necessidade imperativa de investimento na formação de professores para trabalhar com a referida temática, bem como na produção de materiais didáticos que contemplem a diversidade. O que fica explícito é que apenas a presença do documento escrito, não garante a modificação da realidade, mas, através de ações concretas, pode-se pensar numa educação que efetivamente leve em consideração a diversidade étnico-cultural existente no Brasil.

O capítulo três discute ainda algumas experiências de educação na perspectiva afro-brasileira, o papel do professor enquanto elemento mediador do processo de construção de conhecimento e a sua importância no trato dessas questões, bem como na importância de um currículo e da necessidade da presença positiva do negro no livro didático, bem como nos livros de literatura infanto-juvenil.

3.1 O DISCURSO OFICIAL

3.1.1 PCN'S

No intuito de acompanhar as mudanças que ocorreram a partir do processo de globalização, tornaram-se necessárias algumas mudanças no enfoque metodológico da educação brasileira, para “adequá-la” aos novos tempos e às novas exigências da sociedade de informação. Por conta disso, o governo implementou “novos caminhos para a educação brasileira” através da implantação de um ensino interdisciplinar, regido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a partir de 1996.

Segundo Brasil (2001, p.13):

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.

De acordo com o discurso oficial, os PCN's são orientações para melhorar a qualidade do ensino e contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos, autônomos e participativos. Nesse sentido, esse documento orienta sobre o que e o como ensinar garantindo assim que o trabalho do professor tenha resultados mais significativos diante dos investimentos feitos pelo Estado. Isso é reforçado pela fala do Ministro Paulo Renato de Souza numa carta endereçada aos professores em 1997 por ocasião do lançamento desses documentos:

Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade [...] Nesse sentido, os propósitos do Ministério da Educação é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor dos seus direitos e deveres [...] Estamos certos de que os Parâmetros serão instrumentos úteis no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático. E esperamos, por meio deles, estar contribuindo para a sua atualização profissional – um direito seu e, afinal, um dever do Estado.

Nesse sentido, o referido documento foi elaborado visando apenas estabelecer diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental, logo não teve o caráter de um documento impositivo. A idéia foi ter uma referência nacional para subsidiar a prática educativa, mas também para pensar ações políticas concretas no âmbito educacional. De acordo com Brasil (1997, p.13):

Por sua natureza aberta, [os Parâmetros Curriculares Nacionais] configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo.

Nos PCN's do Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série), pode-se destacar dois blocos de materiais: o primeiro, constituído de sete volumes e que traz as discussões pertinentes às áreas de conhecimento, distribuídos na seguinte ordem: Introdução,

Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Arte, Educação Física; já o segundo contempla as discussões sobre os temas transversais, a saber, apresentação dos temas transversais e ética, meio ambiente e saúde e finalmente, pluralidade cultural e orientação sexual.

Os PCN's do Ensino Fundamental II (5^a a 8^a séries) tem quase a mesma estruturação do grupo anterior. Primeiro, a introdução, depois os materiais pertinentes às áreas de conhecimento, Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira, que foi acrescida; e, finalmente, os materiais relativos aos temas transversais, composto por apresentação, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual.

Algumas idéias são fundamentais para compreensão dos PCN's:

- O conhecimento pronto e as etapas exigidas de aprendizado devem dar lugar a ações que levem a criança a buscar seu próprio conhecimento;
- As habilidades e competências que são adquiridos através dos projetos de aprendizagem;
- A divisão das séries em ciclos de aprendizagem, pois, os professores podem trabalhar o conteúdo dos currículos num período maior de tempo e respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem;
- A presença da interdisciplinaridade;
- A importância do livro e principalmente do livro didático.

Das inúmeras questões que suscitam reflexões a respeito dos PCN's, especialmente ao PCN relativo a Pluralidade Cultural, destaca-se duas:

- Os “temas transversais” são assuntos/conteúdos de caráter social, que devem ser trabalhados no interior das várias áreas de conhecimento estabelecidas. A grande questão é como trabalhar interdisciplinarmente se os conteúdos ainda são tratados de forma fragmentada e hierarquizada? Como trabalhar interdisciplinarmente se mesmo com as tentativas de mudanças do sistema educacional as distinções entre os

conteúdos (matemática, língua portuguesa, ciências...) são priorizadas? Estes não fazem parte do cotidiano do indivíduo tal como pluralidade cultural e demais temas transversais? E mais ainda, como discutir temas transversais se as disciplinas continuam com a mesma carga horária (algumas disciplinas tem apenas uma h/a semanal) a despeito de novos componentes curriculares que vem sendo acrescentados? Quais as competências dos professores para discutir essas questões? Isso sem falar na pouca importância normalmente atribuída a algo que ocupa um caráter de não obrigatoriedade.

- A importância singular do professor, alçado a super-herói, com uma excelente qualificação e apto a encarar os novos desafios propostos. A ele cabe, entre outras atribuições, ser a figura central do processo ensino-aprendizagem, educador do desenvolvimento pessoal de cada aluno, conhecer profundamente a sua área de conhecimento e dominar os temas transversais, além de participar ativamente dos projetos realizados na escola.

Cabe destacar uma diferença entre os professores “especialistas” em suas áreas e que necessitam trabalhar conjuntamente com os demais no sentido de um planejamento interdisciplinar dos conteúdos e os professores das séries iniciais que ministram todos os conteúdos e não conseguem trabalhá-los de forma interdisciplinar, nem tampouco introduzir os temas transversais, que são na verdade temas vivenciados no cotidiano.

É claro que os investimentos na formação do professor são essenciais, bem como uma melhoria nas condições gerais de trabalho e também as salariais; afinal, o professor precisa de uma remuneração digna para investir tanto na melhoria de sua condição geral de vida, como especificamente na sua qualificação profissional. O grande problema é como pensar interdisciplinarmente num contexto onde professores tem uma carga horária de trabalho de até 60h/a semanais, distribuídas em escolas diferentes? Enfim, são inúmeros questionamentos que povoam o imaginário dos professores, dos intelectuais comprometidos com a discussão das

questões educacionais, mas, para os quais ainda não foram encontradas respostas mais precisas.

O que fica explícito é que os PCN's de Pluralidade Cultural, considerado como caminho de cidadania dentro de uma sociedade multiétnica e pluricultural, tem como objetivos: conhecer a diversidade do patrimônio etnocultural brasileiro, cultivando atitudes de respeito reconhecendo a variedade cultural, valorizar as diversas culturas presentes no país, reconhecendo a sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira, desenvolver atitude de solidariedade em relação às pessoas vítimas de discriminação, repudiar toda e qualquer forma de discriminação baseada em diferenças de raça, etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais.

Enfim, os PCN's de Pluralidade Cultural, enquanto elemento de discussão racial foi um precursor da Lei 10 639 (2003), na medida em que ousou inserir nas pautas de discussão temas de certa forma até então desconsiderados em Educação. A este tema não foi dada tanta relevância por se tratar de um tema transversal, eixo gerador de conhecimento a partir das experiências efetivas dos alunos; além disso, por não ter caráter obrigatório, alguns questionavam sua importância, outros achavam que deveria ser diluído em meio aos demais componentes curriculares (o que na prática muitas vezes não foi feito por conta do despreparo do professor, falta de um suporte adequado), outros percebiam a sua importância no aprendizado de atitudes e valores essenciais ao convívio social. O que ele traz de concreto é o fato de se atentar para a importância de se estudar a diversidade étnico-cultural existente no país e a conseqüente perspectiva de aceitação dessa pluralidade como forma de minimizar o racismo, o preconceito e discriminação racial existente no âmbito das escolas.

3.1.2 A Lei 10.639 (2003)

Reconheço o grande avanço que significa a Lei 10 639/2003, que visa fazer o resgate de nossa história e de nossa memória e torná-las patrimônio cultural de todo o povo brasileiro, mas tenho que elevar a minha voz para dizer que esta lei não está sendo cumprida, ou tem a sua implementação dificultada, por todos aqueles que não querem mudanças nas relações de dominação racial em nosso país. (ABDIAS DO NASCIMENTO, 2007).

A Lei 10 639 (2003) alterou significativamente as diretrizes e bases da educação nacional, ao tornar explícita a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio nas instituições públicas e privadas espalhadas pelo país. A alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é uma conquista significativa da população brasileira e em especial do movimento negro organizado e dos intelectuais comprometidos com essas questões. Entretanto, os dados concretos mostram que ainda há muito a ser feito, uma vez que muitas coisas vem sendo ditas, muita propaganda vem sendo feita pelo Governo Federal, em especial, mas, na prática efetiva a implementação da lei ainda não é realidade na maioria das escolas públicas e/ou privadas espalhadas pelo Brasil.

O professor Abdias do Nascimento, militante no combate à discriminação racial no Brasil, tem razão ao falar sobre as dificuldades de implementação da Lei. Apesar do avanço significativo que é a promulgação mesma e o seu significado para a população brasileira e especificamente para a população negra, isso não significa necessariamente que a mesma seja de fato implementada. Inclusive no Brasil fala-se de “leis que pegam e outras que não pegam” numa alusão explícita de que o que está disposto em Lei não necessariamente será aplicado; além disso, é preciso “entender o contexto em que ela foi promulgada, seus desdobramentos desafios e perspectivas”. (CARMO, 1997).

A Lei, considerada formal e materialmente, é uma regra geral, abstrata e impositiva a todos, elaborado de acordo com procedimentos pré-estabelecidos que emana do poder estatal que representa a vontade soberana da população. Logo, a Lei 10 639 emerge supostamente da vontade do povo brasileiro que foi escamoteado de parte de sua história; afinal de contas, a história do negro e conseqüentemente da cultura afro-brasileira sempre foi retratada como apêndice e restrita a episódios isolados como tráfico negreiro, abolição da escravatura, e não como uma das matrizes fundantes da sociedade brasileira. E, como tal, merece respeito e espaço dentro da educação e conseqüentemente dentro da escola.

O grande desafio que se coloca é: como modificar esse quadro de exclusão da população negra do espaço da escola, a despeito da existência da Lei 10.639? Cabe pontuar alguns elementos para discussão:

a) Fortalecimento da comunidade escolar - toda a transformação na escola depende do nível de sensibilização e informação o que vai propiciar a participação das pessoas envolvidas no processo educacional, quer sejam, estudantes, professores, direção, funcionários e toda a comunidade no entorno da escola. No caso da Escola Municipal Helena Magalhães, os alunos afirmam desconhecer a Lei 10. 639 a despeito dos trabalhos realizados no âmbito da escola; logo, percebe-se a ausência desse envolvimento entre os atores no que diz respeito a questões que são significativas.

b) Qualificação docente - a proficiência do professor é um dos pontos fundamentais para que a lei se efetive. E, como ensinar o que não se conhece? Essa é uma questão que muitos professores tem se debruçado e que passa efetivamente pela leitura crítica, discussões e coleta/organização de materiais sobre a referida temática. Para tanto é necessário a criação de grupos de estudos, palestras, seminários, promovidos pela própria escola, pelos gestores das secretarias municipais/estaduais de ensino. O tempo urge! É necessário desconstruir idéias equivocadas e que ainda povoam o imaginário de muitos professores, como a África considerada como um país (e não com a multiplicidade de possibilidades que o continente apresenta), o negro como escravo (e não como escravizado), e construir saberes sobre o hiato que se tem na história do Brasil entre 13 de maio de 1988 e 2008, o negro na atualidade, o negro enquanto produtor da sua cultura. Enfim é necessário quebrar o silêncio que existe sobre a história do negro brasileiro, enquanto sujeito da sua história.

c) Desenvolvimento de material didático onde o negro não esteja associado ao exótico, pitoresco. O professor precisa de um material de apoio onde o negro seja retratado com a multiplicidade de possibilidades que se apresentam na sociedade: tendo uma família, ocupando diferentes papéis, enfrentando o preconceito... Isso passa pelo acesso a produção elaborada nas universidades, nas instituições do movimento negro organizado: livros, textos, mapas da África, vídeos, CD's, entre outros que de alguma forma possam contribuir para trabalhar a auto-estima do educando negro.

d) Resgate da história de negros (origem racial dos personagens da história brasileira). Dar nome, sexo e pertinência racial a pessoas que são referência na construção do Brasil: Abdias do Nascimento, André Rebouças, Clementina de Jesus, Elisa Lucinda, Lélia Gonzáles, Manuel Quirino, Mestre Didi, entre outros.

É preciso estar atento ao que diz o Parecer do CNE (2004):

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Tem que se desfazer da mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. [...] Isso passa pelo reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira.

3.2 EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA CULTURAL AFRO-BRASILEIRA

3.2.1 A Escola Mãe Hilda do Ilê Aiyê



Foto 1: Foto antiga da Escola Mãe Hilda
Fonte: Ilê Aiyê (19--)



Foto 2: Foto Escola Mãe Hilda (área de lazer)
Fonte: Ilê Aiyê (20--)

A Escola Mãe Hilda surgiu dentro do Terreiro Ilê Axé Jitolu, de nação gêge nagô, comandado por Mãe Hilda dos Santos. Nos idos de 1988/1988 algumas mães de crianças com supostas dificuldades de aprendizagem procurou uma das filhas de Dona Hilda para dar “banca”. Aos poucos outras crianças foram chegando, atraídas pelos resultados alcançados na aprendizagem das crianças, bem como no seu comportamento. Com o aumento do número de crianças, Mãe Hilda entra em contato com o Secretário de Educação daquele momento, Dr. Edivaldo Boaventura,

pedindo apoio tanto para suprir a falta de carteiras, como para outros equipamentos. O seu pedido foi atendido e a escola começou a funcionar em duas classes multisseriadas no barracão das festas sagradas.

Hoje a escola possui quatro salas (com mais de 50 m²) que abrigam 174 alunos, entre 6 e 15 anos distribuídos entre a alfabetização e a 4^a série do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino, num total de oito classes. Além das salas, a escola possui refeitório, Sala de Direção, Sala de Coordenação Pedagógica, Secretaria, Sala dos Professores, sanitários e uma ampla biblioteca. No que diz respeito aos recursos humanos a escola possui uma diretora, uma coordenadora pedagógica, uma secretária e oito professores para atender a comunidade do Curuzu e bairros circunvizinhos. E, com toda essa estrutura organizada, a Escola Mãe Hilda já entrou com um processo de autorização e funcionamento do espaço na secretaria de Educação do Governo estadual da Bahia.

A proposta pedagógica do Ilê é ancorada na música (bem como outras formas de manifestações artísticas como a dança, pintura, poesia...) produzida pelo bloco e que as crianças sabem cantar à vontade e produzir também, basta observar a paródia que fizeram da música “Veja os cabelos dela” de Tiririca. Os professores trabalham com o intuito de elevar a auto-estima dos alunos e conseqüentemente ajudar no processo de construção da identidade de cada um. Nesse sentido as crianças usufruem de leituras de contos e lendas de autores diversificados nacionais e estrangeiros, lendas sobre os orixás e indígenas, bem como com a convivência com os mais velhos num constante processo de aprendizagem. Ressalta-se que crianças de matrizes religiosas diferentes freqüentam a escola do Ilê.

Um belo exemplo do trabalho realizado pelo Ilê e que ilustra o quanto o resgate às origens, o conhecimento das próprias potencialidades e conseqüentemente uma auto-estima elevada são importantes para o aluno negro enquanto possibilidade de se colocar no mundo como sujeito da história é a paródia que os alunos da Professora Eliete Barros fizeram da música “Veja os cabelos dela” de Tiririca. É a constatação de que o combate ao racismo e a valorização da cultura é o melhor caminho para garantir um futuro digno às crianças negras.

VEJA OS CABELOS DELA

(Tiririca)

Veja, veja os cabelos dela
 Parece bombril de arear panela
 Quando ela passa,
 Me chama a atenção
 Mas os seus cabelos
 Não têm jeito não.

Eu já mandei ela se lavar
 Mas ela teimou
 E não quis me escutar
 Essa negra fede, fede de lascar
 Bicha fedorenta
 Fede mais que gambá

VEJA OS CABELOS DELA

(Alunos da 1ª série)

Veja, veja o cabelo dela
 Bonita igual a ela
 Quando ela passa
 Me chama a atenção
 Essa negra é bonita
 E me deixa doidão.

Eu já mandei ela me abraçar
 mas essa negra é orgulhosa
 e não quis me namorar.
 Essa negra é cheirosa,
 Bonita e formosa
 Igual a uma flor no mar.

3.2.2 Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos do Ilê Axé Opô Afonjá

Foto3: Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos
 Fonte: Ilê Axé Opô Afonjá (2006)

Instalada dentro do Terreiro de Candomblé Ilê Axé Opô Afonjá, a Escola Eugênia Anna dos Santos, trabalha com Ensino Fundamental I, ou seja, de 1ª a 4ª série; o nome da escola é em homenagem à primeira Iyalorixá e fundadora do Terreiro (Mãe Aninha). Inicialmente a escola chamada de Mini Comunidade Oba Biyi, 1978, surgiu ancorada nos esforços de Maria Stella de Azevedo (Mãe Stella) e membros da Sociedade Civil Cruz Santa do Terreiro e era uma creche que atendia crianças com

idade entre 6 meses e 5 anos. Em 1998 a escola foi municipalizada e atende hoje 292 estudantes (153 no matutino e 139 no vespertino) de 6 a 14 anos em turmas que vão do Ciclo de Estudos Básicos (CEB) até a quarta série, distribuídos em 12 turmas.

A Escola tem como diretora a Professora Ana Lize Mendes de Jesus; Iraídes Santos Nascimento, como vice-diretora do turno matutino, uma coordenadora pedagógica, Alexandra Souza de Oliveira Lima e uma secretária escolar a Sra. Eliete do Espírito Santo do Amor Divino, além de 12 professores.

Com a reforma, ocorrida em 2004 a Escola foi ampliada. Com isso, hoje tem sete salas de aula, laboratório de informática, biblioteca, secretaria, sala para professores, depósito para materiais didáticos, refeitório, cozinha e depósito para merenda escolar. Um dado importante é que a partir da reforma, a arquitetura do prédio e as salas de aula passaram a ter detalhes que lembram a história e a cultura afro-brasileira.

A missão da escola é “Desenvolver atividades e vivências pedagógicas que possibilitem às crianças a construção do conhecimento, excelência de desempenho de papéis na sociedade e sua integração cidadã, tendo como apoio motivacional do processo ensino-aprendizagem referências culturais da comunidade do Ilê Axé Opô Afonjá”. (ILÊ AXE OPÔ AFONJÁ)

Os Projetos existentes na Escola Eugênia Anna são: Projeto Político Pedagógico Yrê Ayó (Caminho da Alegria) que está pautado na História e cultura do povo afro-brasileiro (implantado em 1999), mitos africanos, produção de textos, catálogo de palavras afro-brasileiras, entre outros que possibilitam o envolvimento da comunidade local com a comunidade escolar.

A guisa de finalização, uma de frase de Machado (1999, p.127) que traduz com muita propriedade o trabalho realizado pela referida escola.

Aqui na roça, toda criança tem um sonho. Um quer ser ogã, outro quer ser alabê... É sempre assim”. Eu entendo que esse sonho pode ser traduzido como parte de um projeto de vida. Sonho que faz parte da realidade do

Opô Afonjá. Sonho que é resultado de uma conduta apreendida significativamente. Ignorar essa conduta equivale a esvaziá-los dos seus “sonhos”. Equivale a uma punição que destrói o “ser total”, onde me refiro aos equívocos construtores de vazios. O “ser total” do qual estou falando é o resultado da existência cultural, do ser individual e do ser histórico. Sendo assim, reafirmo que a importância desta minha experiência está no fato de fazer com que a criança, ao situar-se no mundo utilizando as referências do seu meio ambiente, adquira novos conhecimentos sem perder a perspectiva do seu grupo e da sua própria identidade cultural.

3.3.3 Escola Municipal Barbosa Romeu

A Escola Municipal Barbosa Romeu foi inaugurada em 1999 com o objetivo de atender aos educandos que faziam parte do Projeto Axé; entretanto, hoje além dos alunos do projeto atende também a comunidade de São Cristóvão e bairros circunvizinhos. Inicialmente a escola funcionou numa casa alugada pelo projeto e posteriormente ganhou espaço próprio



Foto 4 : Escola M. Barbosa Romeu
Fonte: Barbosa Romeu (2008)

com a construção de um prédio situado na Rua São Paulo, s/n, no bairro de São Cristóvão, que apresenta um contexto sócio-econômico desfavorável.

A escola funciona nos três turnos e conta com 731 estudantes, distribuídos em 27 turmas e 10 salas; sendo que no matutino e vespertino funciona a pré-escola e Ensino Fundamental I e no noturno Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Telecurso. A distribuição por série/turno, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação (2008), é a seguinte:

SÉRIE	DIURNO	NOTURNO	TOTAL
GRUPO 4	51	0	51
GRUPO 5	71	0	71
TELE1	0	42	42
1º	89	0	89
2º	115	0	115
3º	68	0	68
4º	69	0	69
5º	100	0	100

ESTAGIO I	0	26	26
ESTAGIO II	0	31	31
ESTAGIO III	0	69	69
	563	169	731

Quadro 1: Oferta da escola

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2008)

A Barbosa Romeo é dirigida pela professora Sonaide de Brito Moreira, tendo como vice-diretores os professores: Elane Cristina Franca Oliveira (matutino), Sônia Santos da Purificação (vespertino), André Francisco dos Santos (noturno) e como secretária Joselita Lefundes de Souza. A equipe da escola é constituída 45 professores em sua maioria com curso de especialização.

No que diz respeito à estrutura física a escola possui dez salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, sala de vídeo e quadra esportiva.

A escola acredita ser “um espaço responsável pela inserção do aluno no universo cultural, possibilitando o seu desenvolvimento nos aspectos cognitivo, afetivo, ético, estético e de inserção social” (BARBOSA ROMEO, 2008). Para tanto, todo o trabalho é realizado a partir da pedagogia de projetos. Um diferencial é que a escola se antecipou à Lei 10.639 na medida em que desde o ano de 2000 trabalha com os temas História da África e Cultura Afro-Brasileira. Alguns projetos desenvolvidos que contemplam a diversidade e especificamente a questão racial são:

- Os três pés: pau, pano e pão, trabalhado nas disciplinas História e Geografia;
- Quem somos nós, afinal? (Língua Portuguesa, História e Geografia);
- Projeto Quilombo (Língua Portuguesa, História), na Educação de Jovens e Adultos (E.J.A.);
- Biografias de Ébano (Língua Portuguesa e História), EJA e demais segmentos.

Em 2005 a Escola recebeu a visita da ministra Matilde Ribeiro, da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), por ser considerada um espaço de vanguarda. Na ocasião a secretária de educação do

município Prof^a Olívia Santana, afirmou que “O modelo pedagógico da unidade poderá servir de exemplo durante o lançamento das diretrizes e bases da Lei 10.639/03, no dia 25 de maio, Dia da África. A Barbosa Romeo expressa um compromisso com o resgate da nossa história.” É a constatação oficial/pública dos relevantes serviços prestados pela referida escola à comunidade negra.

A diretora Sonaide de Brito Moreira (2007) resume o trabalho realizado na escola da seguinte maneira: “Procuramos criar mecanismos para nossos alunos terem referenciais e se sentirem refletidos no que é apresentado em sala de aula. Depois que adotamos esta proposta pedagógica, percebemos uma nova postura dos nossos estudantes”.

3.3 PROFESSOR: MEDIADOR DAS RELAÇÕES ESTABELECIDAS NA ESCOLA

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor assim não morre jamais”. (RUBEM ALVES).

Foge à memória o autor de uma frase que diz “Educação se faz com entusiasmo, conhecimento, determinação e afeto.” Realmente, todos esses “ingredientes” são essenciais na prazerosa e complexa tarefa de educar a si mesmo e aos educandos que são colocados sob sua responsabilidade para que juntos possam partilhar os conhecimentos construídos pela humanidade e que estão à disposição, mas também para que possam construir novos saberes que serão acrescentados ao cabedal de conhecimentos já existentes. Logo, o professor é alguém que tem a responsabilidade de gerir o processo de construção de conhecimento com afetividade, tal qual a professora que aparece no livro “Luanda, filha de Iansã”, de Lia Zatz (2007) “vestida com roupa africana, de panos coloridos enrolados no corpo e um turbante na cabeça” e que serve como uma referência positiva na vida das crianças.

Para falar sobre a temática proposta, o livro “A mulher negra que vi de perto” é uma referência sobre a trajetória de professores, e em específico de professoras negras. Nesse livro, Nilma Lino Gomes fala sobre o processo de construção de identidade

racial de professoras negras e de como o contexto escolar em que elas viveram contribui para a reprodução do preconceito e da discriminação racial, mas, também a de gênero.

O professor das escolas públicas do Brasil é negro ou afro-descendente, majoritariamente do sexo feminino, de classe menos favorecida. Conseqüentemente, é morador dos chamados bairros periféricos (os mesmos habitados por seus alunos) ou bairros considerados de classe média; além de, serem ex-estudantes de universidades públicas, em cuja grade curricular como já foi constatado inicialmente há uma carência de conteúdos sobre a História da África e Cultura Afro-Brasileira.

O cenário de pauperização do qual esse professor faz parte, leva-o a ter uma carga horária extensa de trabalho (alguns chegar a ter 60 h/a semanais, o máximo previsto em lei) o que compromete, via de regra, a qualidade do trabalho docente. Aliada à carga hora extensa e o conseqüente elevado número de materiais para corrigir, há as condições precárias de trabalho: espaços inadequados, quantidade insuficiente de recursos audiovisuais, biblioteca precária, carência de materiais didáticos, entre outros. Isso sem levantar em consideração todo o processo de burocratização do trabalho docente, com os inúmeros papéis a serem preenchidos cotidianamente, notas a serem colocadas (na caderneta e também no sistema), atas de final de curso; sendo que, muitos desses trabalhos são de secretaria, mas, pelo pequeno número de funcionários, acabam sendo destinados ao professor; bem como o excessivo número de alunos em sala de aula.

O professor é um elemento fundamental no trato das questões raciais, uma vez que é ele que media as relações entre os diversos sujeitos no espaço da escola, bem como as relações com a família. Logo, o seu papel enquanto articulador do processo de construção de conhecimento e em específico dos conhecimentos pertinentes a História e Cultura dos Afro-brasileiros requer conhecimento da sua própria história, do seu lugar na sociedade, vontade política de fazer a diferença, um bom conhecimento de História e Cultura Afro-Brasileira, sensibilidade para perceber as diferentes presenças no espaço de sala de aula, persuasão em relação a família e aos colegas de trabalho para transformá-los em aliados na luta contra

o racismo e a discriminação racial. Obviamente, não existem "fórmulas mágicas" para tratar dessas questões, mas, ações significativas podem ser desenvolvidas nos espaços específicos de sala de aula, articuladas dentro de uma escola. Sendo que, essas experiências podem ser partilhadas com a rede de ensino em que se trabalha e com as demais redes no intuito de valer o que está escrito na Lei.

O que ocorre no universo escolar é extremamente complexo, especialmente quando se fala sobre a questão racial. Muitas vezes o professor se depara com situações que ele não sabe como resolver: xingamentos, preconceito, discriminação racial – pela formação precária, a falta de experiência, entre outros. Por conta disso, no momento que uma situação de tensão ocorre, a resposta do professor muitas vezes é o silêncio, um silêncio carregado de significados: dor, pelo aluno e muitas vezes por si mesmo por já ter vivenciado um fato semelhante; por não saber exatamente o que fazer, a falta de preparo explícita de lidar com situações onde as diferenças são confrontadas. Romão (2001, p. 169), conta algumas situações que se apresentam ao professor no espaço da escola:

Duas crianças, uma negra e a outra branca, estão no pátio da escola. Por algum motivo estão brigando. O aluno branco, em meio ao conflito, chama o outro de negro. Este procura a professora e diz que foi ofendido, foi chamado de negro. Como solução, a professora repreende o aluno branco, dizendo-lhe: ' - Não faça mais isso! Peça desculpas para seu amigo.' E não se falou mais sobre o assunto.

A professora de uma turma pré-escolar sugere que as crianças formem duplas e representem por meio de desenhos o/a amigo/a que está à sua frente, ou seja, aquele/a escolhido/a para trabalhar junto.

Uma das duplas é formada por duas meninas de seis anos. Uma negra e outra branca. Depois de iniciada a atividade, realizada silenciosamente pelas crianças, a professora ouve o seguinte diálogo:

Aluna negra: "Me desenha bem bonita hein..."

Aluna branca: "Pode deixar, vou te fazer bem bonitinha. Vou até te desenhar branca". A professora fica em silêncio.

O que fazer diante de uma situação como essa? Qual seria a sua resposta? A autora destaca que duas expressões estão presentes no relato: a fala das crianças e o silêncio dos educadores. E segue questionando: por que e para quem as crianças denunciam? Por que e por quem a escola silencia?

Ao professor cabe intermediar o conflito que deve ser trabalhado, não camuflado, no espaço da escola. As situações de conflito são momentos ideais para reforçar os

trabalhos com questões históricas significativas para o povo negro, uma vez que o conhecimento da história ajuda a aumentar a auto-estima do educando negro, e é um elemento-chave nessa discussão; mostrar as diferenças existentes entre as pessoas (diferenças de todos os tipos, inclusive as étnico-raciais); construir a árvore genealógica; falar sobre homens e mulheres negros que são referências. Enfim, mostrar as múltiplas presenças no espaço da escola e a importância de cada uma delas, enquanto sujeito, na construção da história. A partir disso, vai ser mais fácil pensar numa escola mais humana, mais justa, mais plural. Isso é reforçado pelos versos do poeta: “E aprendi que se depende sempre, de tanta muita diferente gente, toda pessoa sempre é a marca das lições diárias de outras tantas pessoas. (GONZAGUINHA).

3.4 DE OLHO NO PRECONCEITO: UMA ANÁLISE SOBRE PERSONAGENS NEGROS EM LIVROS PARA CRIANÇAS

Sempre me pergunto, por exemplo, como é que as crianças negras vão desenvolver a sua auto-estima e as crianças brancas vão vê-las como parceiras iguais, se quase não há personagens negros na literatura? (LIA ZATZ)

O livro didático e/ou paradidático é extremamente importante na formação de uma criança, principalmente as das escolas públicas espalhadas pelo Brasil. Isso ocorre porque em muitos casos o livro funciona como a única fonte de pesquisa, tanto de estudantes quanto dos professores, devido principalmente aos poucos recursos destinados à Educação, o que compromete seriamente o uso de materiais diversificados que podem ser usados no processo de construção de conhecimento. Sendo assim, muitas vezes o livro se transforma na bússola que guia os estudantes no maravilhoso mundo dos saberes; logo, há de se cuidar na escolha do material a ser utilizado no cotidiano da escola. No intuito de colaboração foi elaborada uma listagem com aproximadamente cinquenta livros de literatura infanto-juvenil que tratam sobre a diversidade, e em, especial a diversidade racial e que podem ser utilizados no dia-a-dia da sala de aula, pois, segundo Dinorah (1996), “O livro é aquele brinquedo, por incrível que pareça, que, entre um mistério e um segredo, põe idéias na cabeça”

3.4.1 A discriminação do negro no livro didático

A percepção que se tem sobre o personagem negro que ocupa as páginas dos livros didáticos e/ou paradidáticos, ainda é a de um negro caricaturado, ocupando posições subservientes, jocoso, feio, entre outros qualificativos. Isso está explícito em Ana Célia da Silva (2004, p.77) no livro *A discriminação do Negro no livro Didático*³, quando ela afirma:

Concluimos que a presença do negro foi pouco freqüente nos livros de Comunicação e Expressão do nível 1. Sua rara presença foi marcada pela estereotipia, pela folclorização e cristalização da imagem. Foi sugerida uma desumanização e incapacidade, bem como atuação restrita no espaço social.

O que aparece no livro didático é apenas reflexo do que ocorre na sociedade. As idéias negativas criadas em torno do negro ao longo dos anos e reforçada pela escola, também através do livro didático são fundamentais para compreender que o mesmo como instrumento de veiculação de uma determinada ideologia. Logo, é proposital que determinados livros estejam no espaço da escola, reforçando diferenças, mostrando o “lugar” de cada um, servindo aos interesses de uma classe dominante.

Silva (2004, p. 77) estabelece algumas considerações acerca de como o negro é retratado no livro didático:

- O negro foi ilustrado como um ser próximo dos irracionais, com atitudes e comportamentos que traduzem incapacidade intelectual;

Um bom exemplo é ilustrado na reportagem “Livro infantil compara negros a animais e causa indignação” que conta a história do livro *Bichinhos da selva*, de autoria de Beatriz Odriozola e publicado pela Editora Leitura. A referida obra (destaca-se que não é um livro didático) destinada a crianças de zero a 5 anos, mostra, a cada página colorida, um animal seguido de uma pergunta simples. A brincadeira começa com o leão - apresentado como o rei da selva -, que é seguido por girafa, tigre,

³ O livro *A discriminação do negro no livro didático* é fruto da pesquisa de mestrado da autora. Ela analisou 82 livros de Comunicação e Expressão e selecionou as 16 obras mais declaradamente racistas. Ele mostra textos, bem como ilustrações aterradoras do que aparece nos livros usados pelos estudantes.

macaco, hipopótamo, elefante e, por fim, pelo africano. Por incrível que pareça, ele consta da última página da obra, classificado como um dos bichinhos. (ANEXO D)

- Os negros tem um contexto de família e trabalho enquanto apêndice da história dos brancos e ocupam posições subservientes;

A família é a referência, o primeiro grupo social que a criança faz parte e que tem uma importância significativa na demarcação do seu lugar social. Ao ser expropriada da família no livro didático, a criança é naturalmente expropriada da sua história, o que compromete a sua auto-estima e conseqüentemente o seu trânsito dos diferentes espaços sociais.

No que diz respeito ao trabalho, os estudantes já tem um discurso pronto: tem profissão de negro e profissão de branco, as que o negro não tem vez. O negro obviamente ocupa posições socialmente consideradas subservientes: o gari, a empregada doméstica, a lavadeira, o motorista, trabalhos mais manuais e conseqüentemente com salários mais baixos. Enquanto que o branco é o médico, advogado, engenheiro, comandante de aeronaves, trabalhos mais intelectuais e com salários mais altos.

- Os negros são descritos como minoria e situados em último lugar

Seria bom situar de que lugar se fala ao pensar em negro como minoria, basta ver os dados colocados no último censo. No Brasil não se fala de minoria do ponto de vista numérico, mas sim, do ponto de vista da divisão de poder. E esse, é majoritariamente branco. Em caso de dúvida, basta “dar uma olhadinha” no Congresso Nacional, nos altos escalões nas empresas, nas direções das Universidades, nos espaços das Universidades públicas, nos considerados melhores blocos no Carnaval, A discussão em torno da divisão de espaço e conseqüentemente de poder é também feita por organizações que discutem a questão racial, como o Ilê Aiyê, que através de suas músicas mostram força, resistência, denúncia sobre questões que envolvem o povo negro, num trabalho intenso de resgate da auto-estima e elevação do nível de conscientização.

“[...] A consciência é o motivo principal
 Eu quero muito mais
 Além de esporte e carnaval, natural.
 Chega de eleger aqueles que tem
 Se o poder é muito bom
 Eu quero poder também. [...]
 O sistema tenta desconstruir
 Ihe afastar de suas origens
 Pra que você não possa interagir, construir.
 Já passou da hora de acordar
 Assumir sua negritude é vital para prosperar

(SANDRO TELES; MÁRIO PAM)

- Ele é feio, mau, incapaz;

O modelo de beleza é o branco, bom, bonito; logo, quem não tem essas qualidades é desconsiderado. Além disso, o negro não se vê representado no livro, nas propagandas, nos espaços mais privilegiados.

- A presença dos negros é associada a um passado distante. O hiato existente na história do Brasil, especialmente a partir de 13 de maio de 1888 é impressionante. Obviamente isso se encontra representado no livro didático.

Franco (2001, p. 37) questiona: “Que indivíduos gostariam de ser associados a coisas negativas?” Imagina a repercussão dessa idéias racistas na cabeça de uma criança em seu processo de formação e que necessita de modelos positivos para construir a sua identidade. E um adolescente que vivencia uma fase de definições, de construção de valores e afirmação pessoal?

O professor é um instrumento de mediação do livro didático. A ele cabe uma tarefa árdua que é desconstruir os estereótipos que muitas vezes aparecem no livro didático, reconhecendo a importância das diferentes presenças que aparecem no livro, preenchendo lacunas existentes, contando histórias que estão nas entrelinhas, resgatando os homens e mulheres comuns que são sujeitos da história. Enfim, fazer do livro um aliado no processo de construção de conhecimento.

Algumas mudanças qualitativas começam a ocorrer; tornando notória a presença

negra de forma mais positiva nas obras destinadas a crianças e/ou adolescentes. Isso ocorre por vários motivos, entre eles: a Lei 10 639 e a exigência dos conteúdos africanos e afro-brasileiros na escola e a conseqüente necessidade de dar visibilidade a essa parcela da população, a ânsia do mercado editorial em publicar livros que tratem dessa temática pelo interesse que a mesma vem despertando, a percepção do negro enquanto consumidor em potencial, a produção de especialistas compromissados com a questão étnico/racial e também a dos especialistas de ocasião que encontram no trato dessas questões um nicho de mercado. De qualquer sorte, o que importa é a visibilidade que essa produção vem encontrando e a necessidade de uma análise rigorosa das referidas obras que funcionam como fazedoras de opinião desses sujeitos que vivem um momento especial em suas vidas: a infância e a adolescência; logo, as referidas obras devem ser escolhidas minuciosamente e sofrer o crivo da família, dos educadores, do movimento negro organizado e da sociedade como um todo, pelo alcance que este instrumento tem, de melhorar e/ou comprometer a auto-estima e o processo de construção de identidade dessas crianças.

3.4.2 O lugar dos personagens negros na literatura infanto-juvenil

Segue listagem de livros de literatura infanto-juvenil que tratam sobre a diversidade e muitos deles especificamente sobre a questão racial. O objetivo da mesma é divulgar as obras que apresentam personagens afro-brasileiros e que servem de suporte para o trato das referidas questões quer seja no âmbito familiar, quer seja nos trabalhos desenvolvidos em âmbito educativo (grupos de crianças, de jovens, escolas, entre outros). A partir dessa pequena listagem, pretende-se inicialmente elaborar um catálogo com as referidas publicações e posteriormente uma publicação mais densa que dê conta da análise das referidas obras.

LIVRO	AUTOR	EDITORA	ANO
Dito, o negrinho da flauta	Pedro Bloch	Moderna	1983
Em busca da liberdade	Sonia Demarquet	Vigília	1988
Na Terra dos Orixás	José Ganymedes	Editora do Brasil	1988
Rainha Quiximbi	Joel Rufino dos Santos	Ática	1986
A cor da ternura	Geni Guimarães	FTD	1991
Luís Gama, de escravo a	Júlio Emílio Braz	FTD	1991

libertador			
Breve crônica de Liberdade	Júlio Emílio Braz	Ao Livro Técnico	1994
Liberteiros	Júlio Emílio Braz	FTD	1994
Felicidade não tem cor	Júlio Emílio Braz	Moderna	1994
Jogo Duro: era uma vez uma história de negros que passou em branco	Lia Zatz	Dimensão	1996
Lenda dos orixás para crianças	Maurício Pestana	Editora Bantu	1987
Pretinha, eu?	Júlio Emílio Braz	Scipione	1997
Tanto, tanto	Trish Cooke	Ática	1997
Histórias da Preta	Heloísa Pires Lima	Companhia das Letrinhas	1998
A história dos escravos	Isabel Lustosa	Companhia das Letrinhas	1998
Dudu Calunga	Joel Rufino dos Santos	Ática	1998
Zumbi, o despertar da liberdade	Júlio Emílio Braz	FTD	1999
Que mundo maravilhoso	Julius Lester e Joe Cepeda	Brinque-Book	2000
Luana: a menina que viu o Brasil neném.	Aroldo Macedo e Oswaldo Faustino	FTD	2000
Bruna e a galinha d'Angola	Gercilga de Almeida	Pallas	2000
A menina transparente	Elisa Kucinda	Salamandra	2000
O presente de Ossanha	Joel Rufino dos Santos	Global	2000
História de Trancoso	Joel Rufino dos Santos	Ática	2000
Alfabeto Negro	Cristina Agostinho Rosa Margarida de Carvalho Rocha	Santa Clara	2000
Nó na garganta	Mirna Pinsk	Atual	2001
Lasar Segall, o pintor de almas	Lia Zatz	Callis	2001
Lendas Negras	Júlio Emílio Braz	FTD	2001
Quem me dera ser feliz	Júlio Emílio Braz	Editora do Brasil	2001
Lia Vieira	Chica da Silva, a mulher que inventou o mar	Produtor Editorial Independente	2001
Tudo bem ser diferente	Todd Parr	Panda	2002
A fada que queria ser madrinha	Gil de Oliveira	Nova Didática	2002
Ana e Ana	Célia Godoy	DCL	2003
As tranças de Bintou	Sylviane A. Diouf	Cosac Naify	2004
Na cor da pele	Júlio Emílio Braz	Larrouse	2005/2006
Menina Bonita do laço de fita	Ana Maria Machado	Ática	2005
Aquilo que a mãe não quer	Geni Guimarães	Mazza	2005
Os sete romances: um conto de Kwanzaa	Angela Shelf Medearis	Cosac Naify	2005
Gosto de África	Joel Rufino	Global	2005

O menino marrom	Ziraldo	Melhoramentos	2005
Lendas da África	Júlio Emílio Braz	Bertrand	2005
A ginga da rainha	Íris Maria da Costa Amâncio	Mazza	2005
Doce princesa negra	Solange Cianni	LGE	2006
O Herói de Damião em a Descoberta da Capoeira	Iza Lotito	Girafinha	2006
Na minha escola todo mundo é igual	Rossana Ramos	Cortez	2006
Meninas Negras	Madu Costa	Mazza	2006
Koumba e o Tambor Diambê	Madu Costa	Mazza	2006
Que cor é a minha?	Martha Rodrigues	Mazza	2006
Uana e Marrom de Terra	Lia Zatz	Biruta	2007
Manu da noite enluarada	Lia Zatz	Biruta	2007
Luanda, filha de Iansã	Lia Zatz	Biruta	2007
Tenka, preta pretinha	Lia Zatz	Biruta	2007

Quadro 2: Livros de literatura infanto-juvenil

Fonte: Pesquisa Direta (2005-2007)

De forma geral as obras citadas tratam da diversidade e especificamente do personagem negro de forma positiva contribuindo para a auto-estima na criança e/ou adolescente negro e conseqüentemente para o fortalecimento de sua identidade. Destaca-se que a importância dessas obras reside principalmente no fato de quebrando paradigmas, serem capazes de retratar o cotidiano desses sujeitos com as suas especificidades: sua história, sua família, seu bairro, sua escola, seus amigos. Certamente, essas experiências contadas, servem como modelo positivo para as referidas crianças e adolescentes que se vêem a partir das histórias desses personagens negros.

A opção é pelo destaque de três das referidas obras que são particularmente consideradas como “divisores de águas”. Menina Bonita do Laço de Fita de Ana Maria Machado, porque é considerado um livro clássico no trato da questão racial, é o livro de cabeceira dos professores preocupados com essas questões. Uana e Marrom de Terra de Lia Zatz, pela relação de afetividade com a história e com a autora. Pretinha eu? de Júlio Emílio Braz, por ser uma obra emocionante e pungente direcionada para o público juvenil e que traz a realidade de uma escola privada onde a crise nas relações entre os diferentes é a tônica. Ao final a descoberta: coincidentemente todas as histórias apresentam protagonistas femininas que esbarram com os dilemas que tem um fio condutor: a construção de

identidade.

Segundo Lisboa (2005, p. 191-204):

Da década de 80 em diante, encontraremos alguns livros que rompem um pouco com as formas de representação da personagem feminina negra na literatura infanto-juvenil brasileira. Primeiro, esses livros mostram a resistência da personagem negra para além do enfrentamento de preconceitos raciais, sociais e de gênero, uma vez que retomam sua representação associada a papéis e funções sociais diversificadas e de prestígio.

O livro *Menina Bonita do Laço de Fita* se configura como um dos mais premiados e traduzidos da obra da escritora Ana Maria Machado. Segundo a autora, a obra surgiu a partir de uma brincadeira cantada que era feita com a sua filha de um segundo casamento “que era bem *mais branquinha* que os filhos do primeiro casamento” e que ganhou de presente um coelhinho branco ao nascer. A brincadeira que encantava a pequena Luísa e os irmãos ganhou novos rumos a partir da fala do seu pai que sugeriu a elaboração de uma canção ou de uma história; entretanto nessa história, tomando como parâmetro a realidade do Brasil, a autora transformou a protagonista numa menina negra e inseriu outros elementos significativos relacionados a cor preta: a tinta, a jabuticaba, o café, o feijão.



Figura 1: Capa do livro na 1ª edição
Fonte: Walter Ono (1986)



Figura 2 : Capa do livro
Fonte: Claudius (1986)

A história se inicia com uma breve descrição da menina...

Era uma vez uma menina linda, linda. Os olhos dela pareciam duas azeitonas pretas, daquelas bem brilhantes. Os cabelos eram enroladinhos e bem negros, feito fiapos da noite. A pele era escura e lustrosa, que nem o pêlo da pantera negra quando pula na chuva.

Ainda por cima a mãe gostava de fazer trancinhas no cabelo dela e enfeitar com laço de fita colorida. Ela ficava parecendo uma princesa das Terras da África, ou uma fada do Reino do Luar. (MACHADO, 2005)

A menina aparece de forma positiva, pois, é considerada uma menina linda, na verdade um modelo de beleza aspirado pelo coelho. São descritos também os traços físicos que reportam a sua negritude: os olhos negros e brilhantes, a pele escura e lustrosa, bem como o cabelo trançadinho; além disso, ela é vista como uma princesa das Terras da África ou uma fada do reino do Luar. Certamente, um modelo de beleza que colabora na construção de uma auto-estima positiva no educando negro e conseqüentemente no seu processo de construção de identidade. Afinal, quem não gostaria de ser considerada bela? Uma bela princesa africana? Ou mesmo uma fada, que normalmente é considerada um ideal de beleza feminina e ainda por cima com poderes mágicos, capazes de transformar a nossa realidade?

A história continua e entra em cena o coelho “branco, de orelha cor de rosa, olhos vermelhos tremelicando”. (MACHADO, 2005) O coelho que achava a menina a pessoa mais linda que ele tinha visto em toda a vida pensava: “Ah! Quando eu casar quero ter uma filha pretinha e linda que nem ela [...]” (MACHADO, 2005)

O tempo passa e o coelho vai a casa da menina e pergunta:

“Menina bonita do laço de fita
qual é teu segredo para ser tão pretinha?”

É claro que a menina ainda não sabia mas, como toda menina inteligente e criativa, inventa várias respostas:

“eu caí na tinta preta”

“tomei muito café”

“comi muita jabuticaba”

O problema é que o coelho foi testando cada uma das possibilidades e nada de ficar pretinho, até que surge a mãe da protagonista, descrita como “uma mulata linda e risonha” que interpõe dizendo: “Artes de uma avó preta que ela tinha[...]” Aí o coelho percebeu que as pessoas se parecem com os seus pais, avós, tios... “E que se ele queria ter uma filha pretinha e linda que nem a menina, tinha era que procurar uma coelha preta para casar”. (MACHADO, 2005).

O texto de uma forma simples pontua que as pessoas são diferentes e que cada uma traz no rosto as marcas da sua história, os traços dos seus ancestrais. Com isso, enfatiza a importância da família e da história como elementos essenciais para a pessoa se colocar no mundo. Certamente é uma leitura de qualidade, na qual a criança exercita o seu olhar entre os diferentes, percebendo que cada ser humano é especial, independente de sua condição de raça, de classe, religião, entre outras.

Uana e Marrom de Terra de Lia Zatz é uma história que foi lançada em 2007. Originalmente ela foi utilizada na dissertação de mestrado intitulada “Negras Imagens: um estudo sobre o processo de construção de identidade étnico-racial de alunos negros” para falar das experiências de discriminação racial sofrida por muitas crianças negras na escola. Aqui a função dessa história é mais do que falar de discriminação racial, mas, resgatar a importância que cada pessoa tem de exercer a sua cidadania.

Lia Zatz é uma escritora paulista, formada em Filosofia pela Universidade de Paris-Nanterre e pós graduada em Ciência Política pela Universidade de São Paulo. Um diferencial dessa autora é que além de escrever livros infantis é que ela cria projetos de incentivo a leitura, especificamente para crianças e jovens de baixa renda. Ela já recebeu vários prêmios da Associação Paulista de Críticos de Arte (APCA) de melhor autor de literatura infantil e vários de seus livros receberam o selo de "altamente recomendável" da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ).

Conheci Lia virtualmente em 2005. A nossa aproximação começou quando precisei da história completa de Uana e Marrom que tinha sido extraviada, mas, que era necessária para ser usada numa palestra de formação de professores com o intuito

de discutir as questões ligadas a inclusão. Trocamos muitos e-mails sobre os personagens negros nos livros de literatura e Lia informou que história de Uana foi feita especialmente para a revista "Salve 13 de Maio? - Escola, Espaço de Luta contra a Discriminação", publicada em maio de 1988 pelo Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, mas que não tinha sido publicada como livro. Conversamos sobre a atualidade da história e insisti na necessidade de publicação de obras com protagonistas negros.

O tempo passou, os e-mails cessaram, mas no dia 27.06.07 chegou a seguinte mensagem:

Olá Nanci, Gostaria que você me enviasse teu endereço completo para que eu te mande a coleção Marrom de Terra, que acaba de sair! Além do Uana e Marrom de Terra, agora em forma de livro, mais 4 livros todos com protagonistas negros.
E tudo começou porque você me perguntou onde encontrar....
Um grande abraço, aguardo teu endereço, Lia.

A história começa assim [...]



Figura 3 : Capa de Uana e Marrom de Terra
Fonte: Alexandre Teles (2008)

A menina acabou de rasgar o papel, arregalou os dois olhos e ficou olhando o presente, sem saber bem o que estava sentindo. Era uma boneca. Uma boneca assim: olhos bem pretos, como duas jabuticabas, iguaizinhos aos olhos de Uana; cabelo escuro, bem enroladinho, igualzinho ao cabelo de Uana; pele bem marrom e brilhante, igualzinha à pele de Uana [...] Uana nunca tinha tido uma boneca assim, parecida com ela. Ficou confusa. Será que achava bonita ou feia aquela nova boneca? [...] A menina mais que depressa escondeu sua boneca embaixo do lençol, disfarçou, tentou brincar com outras coisas, mas sua cabeça não parava de pensar: Não vou poder levar essa boneca na escola. Vão ficar gozando da

minha cara, vão chamar de ‘boneca de piche’ que nem fizeram com a boneca de pano, bem pretinha, que a Rosa levou. Pior ainda, só vão deixar a minha boneca ser a empregada na brincadeira de casinha. Nunca vão deixar ser a mãe, ou a filha ou a avó. Quanto mais Uana pensava, mais brava ficava: Por que minha boneca só pode ser a empregada, hem? Por que não pode ser também mãe ou filha ou prima ou tia, hem?

Depois de todos os questionamentos, quando já se preparava para dormir, Uana percebeu que a sua boneca tinha mudado o penteado e a roupa; usava um cabelo de trancinhas e um vestido comprido e com figuras geométricas. Além disso, as duas começaram a conversar e a boneca se mostrou indignada com Uana que queria passar cândida (água sanitária) nela. Foi então que a boneca começou a contar a sua história e Uana ficou sabendo de coisas interessantes a respeito das razões que a levaram a esconder sua boneca, a temer a reação dos outros colegas e em alguns momentos a achar a sua boneca feia [...]

Era uma vez, há muitos e muitos anos, numa pequena aldeia da África, um povo que vivia unido e feliz. O chefe da aldeia tinha uma filha que, além de linda e bondosa, tinha sido abençoada pelos orixás com mais um precioso dom: o de conversar com a terra. A terra a ouvia, não ficava seca, nem encharcada e assim, as colheitas eram abundantes e o povo da aldeia nunca passava fome. Por isso e também por sua pele marrom e brilhante como a terra depois da chuva, chamavam-na de Marrom da Terra. Até que um dia [...]

Nem é preciso falar sobre a emoção que a Coleção Marrom da Terra, especialmente a história de Uana, suscita para alguém que tem a educação como a escolha de sua vida e que fez a opção de se debruçar sobre a história do seu povo, como caminho a ser trilhado no meio acadêmico. Acredita-se que os livros de Lia Zatz e que agora são do mundo são simplesmente maravilhosos: é um avanço uma coleção inteirinha com protagonistas negros.

Com “Manu da noite enluarada” dá para fazer um trabalho sensacional com crianças sobre a importância do conhecimento da história para melhorar a auto-estima. “Tenka, preta, pretinha” é lindo demais, pois retrata o cotidiano de muitas meninas negras. A descoberta das diferenças e de belezas diferentes é importante para construção da identidade e ainda por cima há referência ao livro “Menina Bonita do laço de Fita”, nas entrelinhas. Já “Luanda, filha de Iansã” mostra uma professora negra “vestida com roupa africana, de panos coloridos e um turbante na cabeça” que serve como uma referência positiva para as crianças. Com ela é

possível descobrir as "Áfricas", além de discutir a questão da religião. "Papi, o construtor de pipas" é emocionante e lembra a profecia auto-realizada - no início do ano os professores inconscientemente (ou não) determinam quem é excelente, bom, regular, fraco e os fadados ao insucesso absoluto. Mostra o quanto as pessoas que fazem parte da escola devem estar sensíveis às diferenças existentes entre os seus alunos, aos seus talentos, à sua história.

Enfim, são muitas histórias para contar... E pensar que tudo começou com Uana....

Pretinha, eu?, de Júlio Emílio Braz (escritor negro que tem mais de 134 livros publicados sobre temas diversificados) conta a história de uma menina negra que ganha uma bolsa de estudos em um colégio tradicional onde nunca havia entrado um aluno negro e todas as implicações que esse fato suscita



Ninguém queria acreditar...Foi o maior zunzunzun no Harmonia quando Vânia começou a freqüentar as aulas. Pela primeira vez, uma aluna negra estudava no tradicional colégio. E a turminha formada por Carmita, Vivi, Tatiana e Bel não estava nem um pouco interessada em facilitar a vida da nova aluna[...] (BRAZ, 1997)

Figura 4: Capa do livro
Fonte: Renato Alarção (1997)

A protagonista da história é a Vânia, uma menina negra, que ganha uma bolsa de estudos no tradicional Colégio Harmonia porque o seu pai trabalhava na cada dos donos da escola, mas também porque gostavam muito dela e a achavam inteligente. O grupo antagonista é constituído por: Carmita com os seus cabelos vermelhos, olhos azuis e a pele branca; Bárbara, loura de olhos azuis, Tatiana, a de cabelos cor de palha e pele e bochechas avermelhadas, herança dos avós holandeses, a Vivi de cabelos negros e pele branca e Bel, a mo – moreninha. A partir desse panorama traçado, desencadeia-se uma história de discriminação e preconceito, mas também de muitas descobertas importantes.

De acordo com Braz (2007) a Vânia era bem pretinha, com os cabelos duros num monte de trancinhas, com lábios grossos e vermelhos, nariz de batata, olhos grandes e brancos e os dentes iluminavam um sorriso enorme e brilhante como o sol. Ela parecia saber bem o que queria e era durona, com um jeitão meio metido não falava com ninguém e vivia agarrada à professora. Na fala de Braz, cabe destacar dois elementos: primeiro, a colocação do cabelo duro, alvo de muitas críticas pelo sentimento de inferioridade que cria nas crianças negras – o cabelo do negro é um cabelo crespo, diferente e como tal exige cuidados também distintos; nem melhor, nem pior, apenas diferente; depois que o jeitão “meio metido” da Vânia é uma couraça para protegê-la das dificuldades e resistências que ela já sabia que iria encontrar. De qualquer sorte, o autor foi feliz ao criar uma personagem forte, bonita, inteligente, com auto-estima elevada e com sonhos grandiosos.

A Vânia passa por momentos difíceis e por muita provocação por parte grupo já citado. Alguns momentos intensos que certamente desarticulam as pessoas mais conscientes da problemática racial no interior das escolas e mais ainda aos que estão sensibilizados, tais como:

- “- Nooossa, Vânia, que carrão!... To morrendo de inveja...”, pelo fato de Vânia ir e voltar de ônibus para casa.
- “- Bolsista, bolsista”, refrão utilizado na sala de aula, nos corredores, na rua em frente ao colégio para se referir ao fato de que a Vânia, além de pretinha, tinha recebido uma bolsa de estudos para estudar no Harmonia.
- Intenso! Assim pode ser definido o momento que a Carmita descobriu que a Vânia possuía buracos imensos na camisa da escola e que por conta disso usava um casaco o tempo inteiro. No dia da aula de Educação Física onde a Vânia era a última a chegar na aula porque só trocava de roupa quando todo mundo já havia saído do vestiário, aproveitaram para “roubar” o casaco dela. Na sala de aula, a Carmita chama Vânia para entregar-lhe o caderno e quando a mesma levanta os braços, todos vêm os buracos e caem na risada, insuflados por Carmita...A Vânia? Ficou parada no meio da sala, envergonhada, os olhos brilhando, cheios de lágrimas.

Depois da história de superação da Vânia o mais interessante no livro é a Bel, personagem que se descobre negra a partir da relação estabelecida com a protagonista. A chegada de Vânia ao Harmonia funciona para Bel como a descoberta de parte de sua história ofuscada na própria família, a descoberta de si mesma a partir das dúvidas, dos temores e de conceitos equivocados que nortearam a sua própria existência.

Sei lá, Vânia me assustava. Eu nem sequer gostava de ficar muito perto dela. Era medo de que notassem a semelhança há tanto tempo ignorada ou simplesmente despercebida.
 Pretinha eu?
 Não, eu não.
 Eu era morena
 Era o que mamãe dizia e papai repetia.
 Pretinha... pretinha... pretinha... era a Vânia com seus cabelos em tranças e seus sapatos pobres. (BRAZ, 2007, p. 11)

A partir desses questionamentos a Bel começa a conversar primeiro com a sua mãe, depois com o seu pai sobre a Vânia, as semelhanças que vai descobrindo entre elas, e começa a folhear um álbum de retratos da família, onde descobre muita gente loura como a mãe e ausências no que diz respeito à família negra do pai. Começa uma série de indagações: Será que minha mãe já notou que o meu pai é negro? Por que ela esconde as fotos dos parentes do meu pai no álbum de família? Pai, porque tem tão poucos retratos de sua família no nosso álbum? E, a partir, desses questionamentos começa a descobrir a sua história, se desentende com o seu grupo original e começa a estreitar relações com a Vânia e a descobrir as várias Vânicas existentes na amiga: a esperta e inteligente, a que escondia os seus sentimentos por trás de sorrisos e de gestos de indiferença, a calada, mas teimosa, a que se sentia sufocada pelos sonhos dos pais, a que vivia fazendo planos para muitos e muitos futuros.

E a escola? Não teve jeito, diante da situação é evidente que a escola parou para discutir um problema que era de todos - diretor, professores, alunos – o preconceito e a discriminação racial. No final, a própria Bel faz a constatação:

O preconceito não acaba com belas palavras e boas intenções. Ele acaba verdadeiramente quando começamos a respeitar um ao outro em nossas

diferenças [...] Acho mesmo que o problema deixa de ser problema quanto começamos a gostar de nós, como Vânia gosta de si mesma antes de gostar dos outros. Ele deixa de existir quando a gente se sente bem sendo única e tão somente o que é.
Pretinha, eu?
Não to nem aí! (BRAZ, 2007).

Uma frase de Braz (2008) traduz a importância que a palavra tem na formação da pessoa e neste estudo em específico para os estudantes negros e/ou negras que povoam as escolas públicas da cidade do Salvador. “Com meus livros, posso contribuir, mesmo que modestamente, para a construção mais importante da vida: o homem. É preciso querer mais?” Logo, há que se cuidar do tipo de livro que chega às mãos das crianças e adolescentes para que os mesmos traduzam a diversidade como possibilidade de ser diferente, não como inferioridade.

4 CARACTERIZANDO A ESCOLA MUNICIPAL HELENA MAGALHÃES

“[...] a educação pública de qualidade da nossa utopia é, portanto, aquela que possibilita às crianças, adolescentes e jovens a aprender a fazer, enfim, ser cidadãos ativos, conscientes de seus direitos e deveres e com sólida formação ética.” (SMEC, 2005).

A Escola Municipal Helena Magalhães é uma escola da rede municipal de ensino de Salvador, considerada de grande porte especial, ou seja, uma escola que possui características distintas das demais; sendo que, no referido caso essas características estão restritas a existência de um Laboratório de Informática e de uma Biblioteca. Na escola são oferecidas turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental - séries iniciais de 1ª a 4ª séries, séries subseqüentes de 5ª a 8ª series, além de Educação de Jovens e Adultos (EJA) distribuída nos turnos matutino, vespertino e noturno. Este capítulo tem como objetivo retratar a realidade da escola, enquanto lócus da pesquisa; e isso será feito através da discussão sobre o histórico, localização, estrutura e funcionamento, a construção do Projeto Político Pedagógico e os projetos que a escola participa.



Foto 5: Escola Municipal Helena Magalhães
Fonte: Jorge Lisboa (2006)

4.1 HISTÓRICO

A única informação oficial que se tem da história da escola é que o nome dado à mesma foi em homenagem a mãe do falecido senador da Bahia, Antônio Carlos Magalhães e que se chamava Helena Celestino de Magalhães. Segundo a diretora da escola, existe um material elaborado por ela e que contem informações preciosas para a escola (histórico, planta da escola, entre outros), em mãos do Sr. Jorge Mendes, Coordenador de Estruturação da Rede Física Escolar (CERE), na Secretaria Municipal de Administração (SEAD). Entretanto, apesar da solicitação esses materiais nunca chegaram na escola e obviamente não puderam ser usados na pesquisa. A inferência elaborada a partir desse fato é que não há um cuidado mais efetivo com a história da instituição, pois, esses materiais deviam estar arquivados (quijá digitalizados) e à disposição da comunidade escolar e do entorno, bem como dos órgãos gestores, de pesquisadores e de quaisquer pessoa interessada na história da escola.

4.2 LOCALIZAÇÃO

A Escola Helena Magalhães está situada na Rua Capitão Claudionor Nunes no bairro de São Caetano, na periferia de Salvador, especificamente no alto da Boa Vista de São Caetano. Existe uma controvérsia no que diz respeito ao endereço da referida escola que em alguns momentos aparece como Rua 8 de dezembro; sendo que, o endereço duplo aparece até mesmo em informações oficiais da escola. Isso é algo comum numa cidade como Salvador que cresceu de forma desordenada e nos remete a situação dos logradouros, públicos ou não, que possuem endereços conflitantes, o que atrapalha no processo de localização dos endereços, entrega de correspondências, entre outros.

De acordo com a Wikipedia (2006) São Caetano é o 4º maior maior subdistrito de Salvador com 450.000 habitantes e fica localizado na área do alto do subúrbio, abrangendo uma área que vai do Largo do Tanque até Pirajá. O bairro é dividido em: Camurugipe, Largo da Argeral, Sussunga, Jaqueira, Goró, Formiga, Gomeia e Final de Linha. Além dessas áreas, São Caetano possui outros bairros - Capelinha de São

Caetano e Boa Vista de São Caetano, com uma população estimada em 135.000 habitantes.

4.3 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO

4.3.1 Organização Interna

A referida escola, em 2006, quando foi realizada toda a pesquisa de campo, era dirigida pela Prof^a. Maria da Conceição Leite Menezes Nunes, tendo como vice-diretoras as professoras Jalma Cristina de Souza Santos Macedo (matutino), Iracema Santana Gomes (vespertino) e Lusiane Carvalho da Silva (noturno). Em 2007, as vice-diretoras do matutino e noturno foram substituídas respectivamente pelas professoras Valeria Maria Carvalhal Marinho e Marli Martins Chagas. Ressalta-se que a escola não possuía coordenador pedagógico, tendo apenas um secretário, o Sr. Antonino dos Santos Monteiro, mas em janeiro de 2008, assume a coordenação da escola a Srta. Eudice Cibele dos Santos Dantas, filha de uma ex-professora da referida escola.

A escola possui Conselho Escolar estruturado e composto por 13 membros, a saber: A Diretora, seis representantes dos professores, dois funcionários, dois pais e dois alunos.

4.3.1.1 Recursos Humanos

A Diretora, Prof^a Maria da Conceição Nunes, tem a formação básica em Letras com Inglês e é pós-graduada em Gestão Educacional pela Universidade Salvador (UNIFACS). Além disso, fez o curso para gestor escolar da Universidade Corporativa da Educação e Cultura (UNICED), curso de formação para professores “A cor da Cultura”, que visa resgatar a contribuição da raça negra na formação da sociedade e têm o apoio da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR) e do Centro Brasileiro de Informação e Documentação do Artista Negro (CIDAN). Destaca-se que a mesma foi eleita para uma gestão de 4 anos e foi re-eleita em 2006

No que diz respeito ao quadro de professores eram 30 em 2006 e 43 em 2007 e atualmente a escola conta com 42 professores, distribuídos nas diversas séries; sendo que a maioria tem nível superior completo.

4.3.1.2 Recursos Físicos

No que diz respeito à estrutura física, a escola possui a sala da direção, secretaria, 13 salas de aula (12 para as aulas normais e uma sala de vídeo), laboratório de informática, biblioteca, cozinha e depósito. A escola carece de um auditório, salas de estudo, outros laboratórios, uma quadra de esportes e de uma área mais privilegiada para atender aos alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais).

As salas de aula são amplas, de estrutura extremamente simples e possuem apenas a carteira do professor e dos alunos, além do quadro de giz.

4.3.2 Horário de Funcionamento

A escola funciona nos três turnos, iniciando às suas atividades 08:00 hs e terminando às 22:00 hs. Durante o final de semana, muitas vezes a escola fica à disposição da comunidade, através da Associação de Moradores, na realização de eventos.

4.3.3 Matrícula

A escola tem capacidade física para abrigar 1 400 alunos em três turnos. Entretanto, o número total de matrícula em 2006 foi de 1112 alunos, distribuídos em 35 turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries e 5ª a 8ª séries), além de uma turma de supletivo, organizados da seguinte forma:

MATUTINO	Ed. Infantil		19alunos
	Ens. Fundamental	1ª a 4ª série	352 alunos
VESPERTINO	E. Infantil		18 alunos

	Ensino Fundamental	5ª a 8ª série	318 alunos
NOTURNO	Ens. Fundamental	1ª a 4ª série	152 alunos
	Ens. Fundamental	5ª a 8ª série	234 alunos
	Supletivo		19 alunos

Quadro 3: Oferta da escola

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2006)

No ano de 2007, a Escola Helena Magalhães matriculou 756 alunos em 30 turmas distintas, de Pré-escola, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, 5ª a 8ª séries e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

TURNO	SEGMENTO	ALUNOS
MATUTINO	Pré-Escola	25
	Ensino Fundamental I	271
VESPERTINO	Ensino Fundamental II	327
NOTURNO	5ª a 8ª	81
	E.J.A.	52

Quadro 4: Oferta da escola

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2007)

Ressalta-se que as expressões utilizadas na tabela, no que diz respeito aos níveis de ensino, seguem o mesmo padrão estabelecido pela escola e pela Secretaria Municipal de Educação (SMEC).

Percebe-se uma redução drástica do número de alunos na referida escola. Dos 1112 alunos matriculados em 2006, esse número cai para 756, matriculados em 2007. Isso significa uma perda de 356 alunos, o que certamente não é um indicador positivo para a escola. Quando questionada sobre isso, a diretora afirma:

Na matrícula de 2006 os alunos vieram no afã da reforma, pensavam que a escola ia virar um paraíso. Acredito que o número de alunos vai baixar ainda mais em 2008 porque não estamos interessados apenas em

aumentar o número de alunos, mas em ter uma qualidade melhor do trabalho. Por isso, estamos mais exigentes em relação aos pais.
(MARIA DA CONCEIÇÃO NUNES, 2008).

É claro que a reforma da escola ocasiona uma elevação nas taxas de matrícula, entretanto, outros fatores certamente influenciam na queda brusca do número de alunos, tais como: ausência de uma relação mais próxima com a comunidade, falta constante de água, falta de professores em algumas disciplinas e/ou ausência dos mesmos, bem a exigência da escola em relação à família e ao cumprimento do papel da mesma na educação dos seus filhos, entre outros.

Segundo a diretora, “A escola não tem credibilidade na comunidade. Eu atribuo isso a uma falta de conhecimento do trabalho que a escola realiza”. Apesar dessa afirmativa, a Prof^a Maria da Conceição Nunes já estabeleceu em quatro anos de direção, um diálogo constante com as lideranças antagônicas do bairro, a saber Nelson Santana e Samuel Nonato. Certamente, o que falta é um trabalho de aproximação em relação tanto as famílias que colocam os seus filhos para estudar no Helena, quanto as demais pessoas que fazem parte da comunidade situada no entorno da escola. É claro que isso não se constitui numa tarefa tão simples, mesmo porque a escola já tem uma série de demandas que precisam ser equacionadas, mas, é condição essencial para garantir a continuidade do ensino oferecido nos três turnos na referida escola.

Claudia Silva (2007), moradora da Boa Vista e ex-aluna da escola, também fala a respeito da credibilidade da escola perante a comunidade da Boa Vista:

A Escola Helena Magalhães não goza dos melhores conceitos perante a população, porque ela tem uma estrutura decadente, uma administração omissa e professores insuficientes e/ou pouco comprometidos com o ensino. As mães colocam o filho no Helena por pura falta de opção, pois, muitos não tem dinheiro para pagar o transporte para outra escola ou quando o menino é muito danado e a mãe prefere uma escola por perto para ficar de olho nele. O Helena já prestou, teve época em que ficava fila para matricular.

Quanto à estrutura física, acredita-se que a fala de Claudia reporta ao período anterior a reforma ocorrida na escola em 1995. Hoje, apesar de não ter a estrutura ideal, e isso é respaldado pela fala da Diretora, Profa. M^a da Conceição Nunes ao

afirmar “falta uma quadra, refeitório [...] vamos começar o ano sem carteiras. É um grave problema social!” , a escola tem as condições básicas de atender aos seus alunos, apesar do quadro incompleto de professores, da falta constante de água que atrapalham a rotina da mesma, pois os alunos muitas vezes tem que ser dispensados da aula porque o banheiro fica impraticável e eles com muita sede.

No que diz respeito a direção ser omissa, há fatos concretos que mostram que a realidade da escola é bem mais complexa do que se imagina, como os casos de ausência completa da família no espaço da escola, violência sexual. Segundo a diretora, isso faz com que muitas vezes ela juntamente com um ou dois professores tenham que se deslocar para visitar uma família, levar alunos ao médico, prestar denúncia no Conselho Tutelar.

Talvez esse quadro de quase abandono que as crianças da escola vem enfrentando seja minimizado pela construção de um Conselho Tutelar no espaço da mesma.

Em 2008, a despeito dos problemas relatados anteriormente a escola matriculou 938 alunos. A inferência que se faz é que mesmo com o nível de exigência da escola em relação aos pais (inclusive alguns tiveram que assinar documentos se comprometendo a investir na permanência do filho na escola, nos cuidados com o mesmo, entre outros) e com as expectativas negativas da direção em relação às matrículas de 2008, o aumento no número de estudantes matriculados (182 a mais que em 2007) pode significar que a família vai apostar no trabalho da escola.

4.4 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)

A Escola Municipal Helena Magalhães ainda não tem um Projeto Político Pedagógico. Segundo a Diretora no início da sua gestão ao indagar sobre a existência do documento, constatou que o mesmo não se encontrava (ou mesmo nunca tinha sido feito) anteriormente pela escola. Diante disso, os professores estão se reunindo para construir o referido documento, uma vez que o mesmo significa refletir sobre os caminhos que a escola quer seguir, enfrentando o desafio de efetuar as transformações estruturais na dimensão pedagógica, administrativa e

essencialmente na dimensão política. Cabe ressaltar que a construção do PPP envolve também os funcionários, os alunos e seus pais e toda comunidade do entorno da escola.

Segundo Libâneo (2004), o PPP é o documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. Sendo assim, é um documento imprescindível às escolas porque oportuniza construir coletivamente a identidade da escola, deixando explícita a sua finalidade no que diz respeito: a organização e funcionamento da escola; a captação e utilização dos recursos; o formato da avaliação; o tipo de aluno que se quer formar, entre outros.

A comunidade do Helena Magalhães já percebeu a importância do PPP e vem se mobilizando para construí-lo. Ações significativas vêm sendo construídas no espaço da escola, mas isso só não basta. É necessário um plano efetivo onde esteja explicitado o que se tem e aonde se quer chegar uma vez,

O projeto político-pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político e com os interesses reais e coletivos da população majoritária. (...) Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de se definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade." (VEIGA, 1995)

4.5 PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL HELENA MAGALHÃES EM PROJETOS

Dos inúmeros projetos que as escolas da rede municipal educação desenvolve, a Escola Helena Magalhães participou em 2006 do A TARDE na Escola e da Capacitação de Professores em Educação Ambiental. Em 2007, foram acrescentados os projetos Construindo a Cultura do Jovem Solidário e Geração Futura.

O projeto “A TARDE na Escola” é uma parceria da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) com a Empresa Editora A TARDE S/A, responsável pela publicação do Jornal A Tarde. O projeto conta com a participação de mais de vinte e cinco escolas da rede municipal e tem como objetivo fomentar o hábito de leitura e formação de leitores através da produção do jornal mural e utilização do jornal como recurso pedagógico.

O projeto Capacitação de Professores em Educação Ambiental é um dos projetos especiais da SMEC em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) / Dep. Regional da Bahia. O referido projeto tem como objetivo construir uma nova relação do homem com o Meio Ambiente, visando preparar o docente para trabalhar com o tema Educação Ambiental e Meio Ambiente de forma transversal no currículo. A SMEC (2007) afirma:

A preservação ambiental tornou-se prioridade para todas as nações, diante da ameaça de esgotamento e escassez dos recursos naturais. Preservar o meio ambiente é preservar a vida em uma dimensão mais ampla: envolve a melhoria do meio em que vivemos e da qualidade de vida das comunidades.

A Escola Municipal Helena Magalhães participa ativamente de projetos/atividades desenvolvidas pela S.M.E.C. Um bom exemplo disso é a última participação da escola na “Aula a Céu Aberto, ocorrida no dia 22 de novembro de 2007, uma iniciativa da SMEC e da Fundação Gregório de Mattos e que contou com a presença de 35 alunos. De acordo com a professora Iracema Gomes, vice-diretora do turno vespertino, “O processo de ensino e aprendizado não acontece somente dentro da sala de aula. Hoje, por exemplo, os alunos visitaram o Instituto Mauá e aprenderam sobre a produção cultural indígena e africana”; por conta disso, a Aula a Céu Aberto será tema de uma redação para a sua turma.

De acordo com a SMEC (2006): “a Escola possui um modelo pedagógico diferenciado que consiste na valorização da expressão popular, através de produções artísticas e culturais, como a fanfarra, que se apresentou durante o evento e o grupo de teatro Galera Legal do Helena”.

A banda de fanfarra existe desde 19--, e hoje, tem como objetivo participar do concurso estadual de fanfarras. A fanfarra tem importância musical, sócio-cultural e educativa no processo de construção de conhecimento; além de atuar na socialização entre o estudante, a escola e a comunidade de um modo geral. Um bom exemplo dos benefícios que a participação numa banda de fanfarra traz é Evanilson Silva (2006), que fala sobre as mudanças na sua vida: “Pelo fato de ter que me dedicar à banda, eu não tenho tempo de ficar pela rua e fazer coisas erradas. Eu gosto de participar da fanfarra, pois faço o que gosto e até ganho um dinheiro de vez em quando”.

Um requisito para entrar na banda é a assiduidade e o rendimento escolar dos alunos. Nesse sentido, os estudantes são avaliados pelos professores das várias disciplinas e depois passam por uma audição com o instrutor musical, Valmir Vilarijo. Além disso, a fanfarra exige dos seus integrantes dedicação e disciplina, necessárias para desenvolver qualquer atividade artística.

Cabe ressaltar que a Escola Helena Magalhães é a única de grande porte na Boa Vista de São Caetano, logo atende uma parcela significativa de moradores da própria Boa Vista, bem como de localidades/bairros circunvizinhos, a saber, Capelinha, Goméia, Largo da Argeral, Sussunga, Formiga, Alto do Cabrito, Jaqueira Fazenda Grande do Retiro, Lobato, Campinas, Marechal Rondon, Pirajá, Largo do Tanque e outros. Diante disso, constata-se que a escola carece de mais investimentos do setor público, no que diz respeito tanto a sua estruturação física, como na questão de quantidade de pessoal, equipamentos, recursos didático-pedagógicos e outros. Isso seria uma forma de dar respostas mais efetivas e uma educação de qualidade para os moradores da localidade e adjacências, transformando a escola em uma referência na região.

5 EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL NO ÂMBITO DA ESCOLA MUNICIPAL HELENA MAGALHÃES

O diferente é o outro, e o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade: a descoberta do sentimento que se arma dos símbolos da cultura para dizer que nem tudo é o que eu sou e nem todos são, como eu sou. Homem e mulher, branco e negro [...] o outro é um diferente e por isso atrai e atemoriza.

(BRANDÃO, 1986, p. 7)

O quinto capítulo é o momento mais crucial desta tese, momento em que as discussões teóricas tomam vida ao serem utilizadas para compreender o que se passa no cotidiano da Escola Municipal Helena Magalhães. Nesse sentido, vão aparecer as falas dos sujeitos da pesquisa, estudantes do ensino fundamental das séries subseqüentes, 7ª e 8ª séries, explicitando as concepções elaboradas diante da diversidade étnico-cultural que permeia o contexto escolar, bem como até que ponto essas concepções influenciam nas relações estabelecidas na escola e nos outros espaços sociais pelos quais eles transitam. Para tanto, foi importante conhecer a percepção que os estudantes tem de si mesmos, a relação estabelecida com o(s) outro(s), o diferente - colega, professor, funcionários, além da postura assumida pela escola diante dessa diversidade. Enfim, buscou-se pela polifonia dos sujeitos compreender na ambiência da Escola Municipal Helena Magalhães, como a diversidade étnico-cultural é concebida e vivenciada, os descompassos existentes entre o vivido/construído pelos estudantes e o discurso/ação implementados pela escola.

Ressalta-se que os dados registrados nesse capítulo foram coletados inicialmente a partir de um questionário fechado aplicado a todos os estudantes presentes na escola em três dias distintos. Obviamente o número de questionários, cinquenta e oito, não representa a totalidade dos alunos da 7ª e 8ª série do vespertino, constituído oficialmente (listagem fornecida pela Direção da Escola e que consta o número de alunos transferidos) por 94 alunos; entretanto os alunos nominaram vários colegas que evadiram, apesar disso não constar nas informações passadas pela Escola. Posteriormente foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com

dez alunos a partir das categorias estabelecidas e pelo interesse em participar da pesquisa.

Diante do exposto, este capítulo foi dividido em três itens principais: caracterização da população, imagens no espelho: percebendo a si mesmo e reflexões sobre educação e diversidade cultural.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO

A diferença de cor é uma vantagem patrimonial, num país patrimonialista. Aquele que já nasce com uma cor clara pode ser pobre, mas ele tem uma vantagem patrimonial, porque sabe que não será excluído por aquilo. É o descendente de africanos, descendente de escravos, são os afro-descendentes que carregam, além da condição de cidadania de segunda classe, essa dificuldade inerente à própria cor, que só pode saber, às vezes, ou quem tem empatia, simpatia, ou quem tem aquela cor. Para quem está de fora é difícil saber, porque as fronteiras do preconceito são sutis, são tênues. (MUNIZ SODRÉ, 2007).

Nesse item foram explicitadas as características dos sujeitos investigados, com o objetivo de identificar os principais elementos definidores dessa população. A partir disso, tem-se o “retrato” da população investigada que fornece “pistas” para compreender quem são esses sujeitos: cor/raça, idade, estado civil, cidade de nascimento, religião, local de moradia, inserção no mercado de trabalho, renda familiar; bem como, de que local eles falam e por quem eles falam.

a) Cor/Raça

O quesito cor/raça foi elaborado seguindo os critérios utilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a saber, preta, branca, parda, amarela e indígena, com acréscimo da alternativa “outros”. Destaca-se que a opção pelo critério do IBGE ocorreu por conta da credibilidade que o referido instituto possui tanto por parte da sociedade civil organizada, como das organizações governamentais a nível federal, estadual e municipal. Apesar disso, percebe-se que o referido critério não mostra verdadeiramente a dinâmica racial brasileira.

De acordo com a Secretaria Municipal do Planejamento, Urbanismo e Meio Ambiente (SEPLAM, 2006), a cidade de Salvador possui hoje 2,6 milhões de

habitantes. A distribuição da população por cor e raça em Salvador mostra que a cidade é o centro da cultura afro-brasileira, com mais de 80% da população constituída por pretos e pardos.

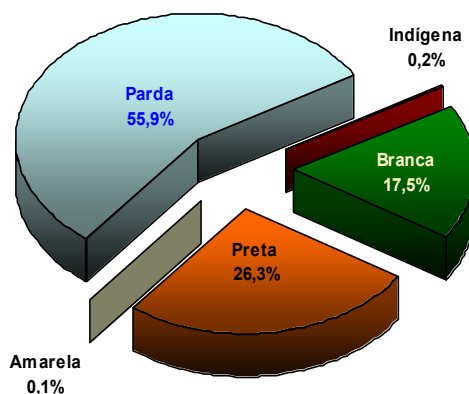


Gráfico 1: Distribuição por Cor e Raça em Salvador
Fonte: IBGE / PME (2006)

No que diz respeito à realidade encontrada na Escola Helena Magalhães, nove estudantes afirmaram ser da cor/raça preta, vinte e quatro pardos, três brancos, dois amarelos, quatro indígenas e dezesseis assinalaram a alternativa outra. Sendo que na referida alternativa foram encontrados 10 morenos, cinco negros e um que se intitula cor de chocolate.

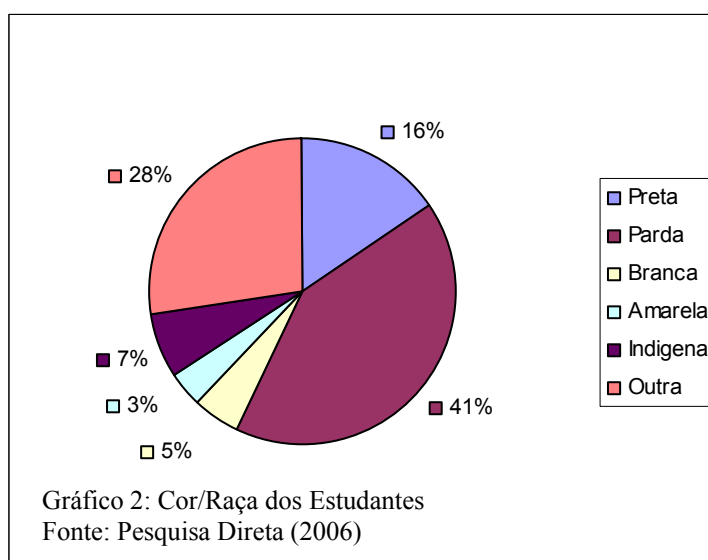


Gráfico 2: Cor/Raça dos Estudantes
Fonte: Pesquisa Direta (2006)

Os dados demonstram que a maioria dos respondentes se define como pardo (41%). Esta categoria, usada no censo, ganhou espaço de destaque na população

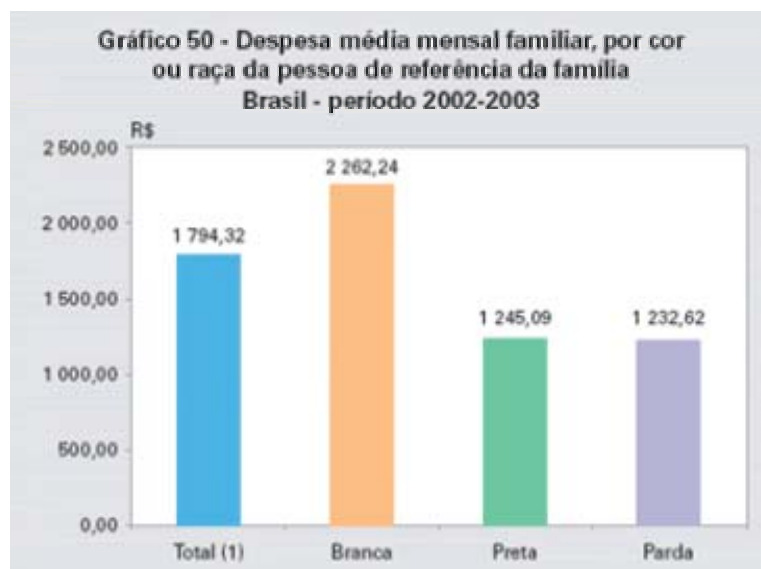
brasileira pelo fato de se referir ao mestiço. É uma categoria que responde ao anseio do brasileiro de sair da negritude e se colocar numa categoria considerada como intermediária entre os pretos e brancos, no que diz respeito ao valor social da sua representatividade, bem como nas supostas vantagens de ser mestiço. Cabe destacar que os pardos são o resultado da mistura entre pretos e brancos, brancos e indígenas, pretos e indígenas e qualquer mestiço de preto com outra raça.

João Cabral de Melo Neto (1994, p. 254) em Poema(s) da Cabra faz uma descrição das diferenças entre preto e pardo que remonta a realidade dos “pardos” brasileiros, bem próxima à realidade dos considerados “pretos”.

“[...] Negro do feio, às vezes branco.
 Ou negro do pardo, que é pardo
 disso que não chega a ter cor
 ou perdeu toda cor no gasto
 É o negro da segunda classe.
 Do inferior (que é sempre opaco)
 Disso que não pode ter cor
 Porque em negro sai mais barato”.

Parafraseando Munanga (1996) a classificação racial brasileira é cromática, ou seja, baseada na marca e na cor da pele [...] Nesse sentido, quando menos negro for o mestiço, mais ele pode atravessar a linha de cor e ser reclassificado em outra categoria [...] O mestiço brasileiro pode teoricamente atravessar a fronteira racial, combinando o grau de miscigenação com as condições socioeconômicas.

Para fins estatísticos, o Governo Federal considera os pardos e pretos como negros. Apesar das celeumas, a Pesquisa de Orçamentos Familiares (2002-2003) ilustra as similitudes existentes entre a vida de pretos e pardos no Brasil do ponto de vista econômico. Por exemplo, o estudo mostrou que famílias com pessoa de referência que se declarou branca tinham um rendimento total médio mensal de R\$ 2.282,71, enquanto naquelas auto-declaradas de cor preta era de R\$ 1.263,59 e a que se considerava parda, de R\$ 1.241,80. Já a despesa média mensal das famílias onde a pessoa de referência era branca foi de R\$ 2.262,24, 25% superior à média nacional (R\$ 1.794,32). Naquelas onde o chefe é preto, de R\$ 1.245,09, e pardo de R\$ 1.232,62. (IBGE, 2003).



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa de Orçamentos Familiares 2002-2003.

(1) Inclusive amarela e indígena.

A utilização da alternativa “outra” no quesito cor/raça, mostra a dificuldade que um número significativo de estudantes encontrou para se enquadrar nas categorias propostas pelo IBGE. Sendo assim, 28% dos estudantes (o que corresponde a dezesseis estudantes) se auto-intitulam morenos, negros e cor de chocolate. A idéia inicial ao acrescentar a categoria “outra” foi mapear as diversas denominações que os brasileiros se auto-intitulam.

Um dos respondentes marcou duas alternativas, preta e parda, explicitando as incertezas no que diz respeito ao pertencimento racial, tão bem inculcados no imaginário do mestiço “[...] ser mestiço é não ser branco, nem preto. Mestiço é um lixo [...] se eu vou pro branco, ele me joga pra fora, se vou pro preto, ele me joga pra fora. Eu fico ali no meio, eu sou mestiço.” (CRUZ apud FRANCO, 2001, p. 80).



Foto 6: Pesquisadora com estudantes
Fonte: Jorge Lisboa (2006)

De acordo com Spitz (2007), a partir de 2008, o IBGE pretende introduzir uma novidade na próxima Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) sobre cor e raça de brasileiros. Os técnicos vão ampliar a categoria auto-declaração, onde o entrevistado tem apenas a possibilidade de se “enquadrar” na cor/raça colocados pelo IBGE, a saber: preta, branca, parda, amarela e indígena e permitir a auto-declaração espontânea. Com isso, o entrevistado vai ter a chance de responder qual é a sua cor e etnia, ampliando assim as possibilidades de um conhecimento mais apurado da realidade racial brasileira.

b) Idade

No que diz respeito ao quesito idade, os estudantes da referida escola, da 7ª e 8ª séries vespertino, estão dispostos da seguinte maneira: um estudante tem 11 anos, dois estudantes com 12 anos, doze tem 13 anos, dezesseis tem 14 anos, nove tem 15 anos, oito estudantes tem dezesseis anos, seis tem 17 anos ou mais e quatro não informaram a idade.

Levando em consideração idade/série os alunos estão distribuídos conforme quadro abaixo:

Idade \ Série	7ª série	8ª série
11 anos	1	-
12 anos	2	-
13anos	7	5
14 anos	9	7
15 anos	-	9
16 anos	2	6
+ de 16	-	6
S. I.	4	-

Quadro 5: Idade/Série dos Estudantes
Fonte: Pesquisa Direta (2006)

A idade média dos estudantes da 7ª série é de 13,5 anos; enquanto a idade média dos alunos da 8ª série é de 15,3 anos. Percebe-se uma discrepância no que diz respeito a idade, considerando a série em que o aluno está matriculado, uma vez que na 7ª série do Ensino Fundamental (E.F.) dos 25 alunos apenas 10 estão na

série considerada a “ideal” para cursar a referida série, ou seja, 13 anos; já na 8ª série, dos 33 alunos apenas 12 estão na série “ideal”. Isso mostra que a relação idade/série convencionalmente estabelecida está fora do que é considerada “escolaridade adequada”.

Andrade e Dachs (2007) utilizam muitíssimo bem o conceito de “escolaridade adequada” no texto “Acesso à Educação por faixas etárias segundo renda e raça/cor, publicado nos Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. Para tanto, eles consideram as informações de idade e série em que as pessoas estão matriculadas, bem como o nível mais elevado que o estudante alcançou ao longo da sua vida escolar. Isso é feito a partir dos critérios dispostos no quadro 2.

Faixa Etária	Ciclo Escolar	Escolaridade Adequada
7 a 10 anos	1ª a 4ª série do E.F.	Freqüenta da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental
11 a 14 anos	5ª a 8ª série do E.F.	Freqüenta da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental
15 a 17 anos	Ensino Médio	Freqüenta o Ensino Médio Não freqüenta, mas concluiu o Ensino Médio.
18 a 24 anos	Ensino Superior	Freqüenta o Ensino Superior Não freqüenta, mas concluiu o Ensino Superior

Quadro 6: Definição das categorias de Escolaridade Adequada
Fonte: Andrade e Dachs (2007)

Tomando como parâmetro os cinqüenta e oito estudantes da Escola Helena Magalhães, apenas vinte dois estão na considerada “escolaridade adequada” e trinta e seis estão à margem dessa escolaridade. Algumas das inferências estabelecidas a partir desses dados são: os alunos entraram no ensino formal acima dos sete anos (idade em que iniciam a 1ª série), evadiram em alguma série do ensino fundamental ou mesmo pelo fato de terem repetido alguma (s) das séries anteriores. Certamente as categorias raça-cor/renda familiar exercem influência nessa relação idade/série, conforme descrito abaixo.

Observa-se que para crianças de sete a dez anos o acesso para as primeiras séries do ensino fundamental é praticamente independente da renda familiar e da raça/cor da população [...] na faixa de 11 a 14 anos verifica-se uma variação mais acentuada em relação à renda e à raça/cor [...] na faixa de 15 a 17 anos (escolaridade adequada no ensino médio) as diferenças se acentuam ainda mais, com as variações do percentual de acesso, intensificando-se de acordo com a renda e também com a raça/cor. (op.cit, 2007, p. 406).

c) Estado Civil

Todos os estudantes (58) são solteiros. Se for considerada a faixa etária em que eles se encontram, mesmo fazendo parte da classe popular, é perfeitamente aceitável o fato deles serem solteiros, uma vez que a infância, adolescência e até mesmo a fase adulta vem se tornando mais elástica fazendo com que os filhos permaneçam mais tempo com a sua família. Esses adolescentes apenas dizem que namoram, “ficam”, ou seja, tem apenas relações passageiras, importantes no que diz respeito à formação de personalidade, relação estabelecida com o ouro, mas que, do ponto de vista do compromisso não tem grande significação.

d) Cidade de Nascimento

52 estudantes são soteropolitanos, cinco estudantes nasceram em outras cidades do estado da Bahia, a saber: Água Fria, Canta Galo (povoado), Feira de Santana, Santa Inês e Valente. Entretanto, foi encontrado um estudante nascido em Recife, no estado de Pernambuco.

e) Religião

No que diz respeito à religião, dezessete estudantes se denominam católicos, onze são protestantes (sendo seis Testemunhas de Jeová e cinco Batistas), três evangélicos, três são do Candomblé e seis estudantes se definem em outras categorias (três cristãos, dois crentes, um estudante da Bíblia). Entretanto aparece um número significativo de estudantes que se dizem sem religião, dezessete, e apenas um não informou a religião.

O fato de três estudantes colocarem o candomblé como a sua religião é um avanço

significativo encontrado nessa pesquisa. A ligação com o candomblé, quando ela existe, aparece normalmente nas entrevistas mais exaustivas de forma explícita ou mesmo nas entrelinhas. Caputo (2005) afirma que “Falar com orgulho do candomblé às vezes se limita aos muros do terreiro. A maioria dos adolescentes já foi ou continua sendo vítima de preconceitos”. E por conta desse preconceito, muitos adolescentes se escondem atrás do rótulo “católico”, religião que ainda abriga um maior número de brasileiros e até mesmo dizem que não tem religião, como fizeram dezessete dos respondentes.

Mãe Stella (2008) afirma com a propriedade que lhe é peculiar: “ Cada religião tem sua liturgia, tem seus dogmas, de acordo com a tradição de cada país, de cada local”. Logo, cada opção religiosa deve ser respeitada em sua especificidade.

f) Local de moradia

Os estudantes da Escola Helena Magalhães moram majoritariamente na Boa Vista de São Caetano, 45 estudantes, ou em bairros circunvizinhos, a saber: Lobato (11 estudantes, São Caetano (1 estudante) e Campinas de Pirajá (1 estudante).

g) Inserção no mercado de trabalho

A maioria dos cinquenta e oito respondentes se dedicam exclusivamente às atividades relacionadas ao ensino, sendo que, apenas sete estão inseridos no mercado de trabalho, cinco meninas e apenas dois meninos. É interessante observar que o número de meninas que desenvolve atividade produtiva é superior ao número de meninos. Isso contraria Franco (2001), quando ela constata que os meninos via de regra entram no mercado de trabalho mais cedo que as meninas, responsáveis pelos cuidados com a casa e com os irmãos menores. Isso pode ser explicado pelas transformações que vem ocorrendo na sociedade globalizada com a conseqüente re-definição dos papéis de homens e mulheres.

As atividades desempenhadas pelas garotas são: faxina e entrega a domicílio babá, teatro e percussão, direitos humanos no PROGREDH e venda de amendoim na praia. Atividades consideradas como subservientes, com exceção do trabalho

com teatro e percussão (comum entre negros e afro-descendente que tem um viés artístico forte), além do trabalho no PROGREDH. Já os garotos desempenham atividades distintas, um no Projeto Caminhar do Juizado de Menores e o outro trabalha lavando carros.

A participação em projetos sociais (PROGREDH, Projeto Caminhar) entre os estudantes da Escola Municipal Helena Magalhães indica que os mesmos vivem numa situação de risco, ou seja, situação de privação de condições essenciais à sua subsistência, tais como: alimentação, saúde, educação, lazer, entre outras. Através desses projetos, o Estado busca minimizar os problemas sociais graves que assolam o Brasil, bem como preencher uma lacuna causada pela má distribuição de renda da população brasileira.

O Programa de Educação em Direitos Humanos (PROGREDH) é um projeto interinstitucional de iniciativa do Ministério Público Estadual em parceria com a Fundação Escola Superior do Ministério Público (FESMIP) e a Prefeitura Municipal do Salvador, por meio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) que visa “formar e capacitar em Direitos Humanos estudantes da 5ª a 8ª série do ensino fundamental da rede pública municipal de Salvador” (MINISTÉRIO PÚBLICO, 2006). A idéia do projeto é beneficiar cerca de 300 jovens estudantes com uma capacitação que visa à redução da violência e evasão escolar e fomentar uma cultura de paz e respeito aos direitos humanos. Para tanto, eles têm atividades compatíveis com o desenvolvimento pessoal e social. Isso ocorre através do cumprimento de uma jornada de 20 horas semanais, no turno oposto às atividades escolares, quando participam de um trabalho de formação sócio-educativa através de cursos, palestras, seminários, encontros com promotores de Justiça, visitas às unidades do MP, da Defensoria Pública e da Magistratura. Os alunos do PROGREDH contam com uma bolsa-auxílio de R\$ 100,00 e auxílio transporte.

Já o Projeto Caminhar é um projeto sócio-educativo, assumido pela 1ª Vara da Infância e da Juventude de Salvador, em associação com o Exército, Marinha e Aeronáutica, além do pugilista Acelino de Freitas, o Popó. O referido projeto, concebido como uma forma de inclusão social atende a 80 adolescentes entre 12 e 14 anos de classes populares. O objetivo é proporcionar a esses garotos,

melhores oportunidades de educação, alimentação e aulas de esportes e principalmente de retirá-los da rua e das conseqüências nefastas que podem ocorrer: envolvimento com o tráfico, roubos e outras espécies de contravenções. Enfim é mais um projeto social ancorado na possibilidade de através dos exemplos positivos, criar “cidadãos de bem” e alimentar sonhos de um futuro mais auspicioso.

De acordo com a Lei 8 069 (1990, art. 4):

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) **destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude. [GRIFO NOSSO]**

h) Renda Familiar

Dos 58 informantes, dez tem renda de até meio salário mínimo (S.M.), vinte e dois renda de meio a um S.M., quinze tem renda de uma dois S.M., seis ganham até 4 S.M. e um acima de 4 S.M; sendo que quatro não informaram a sua renda familiar.

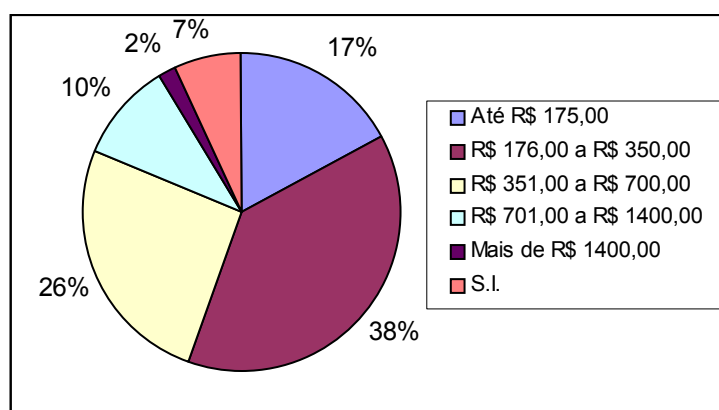


Gráfico 4: Renda Familiar
Fonte: Pesquisa Direta (2006)

Um número significativo de famílias vive no padrão considerado nível de pobreza absoluta, ou seja, situação em que o indivíduo ou grupo se encontra num nível

abaixo do rendimento mínimo, o que não lhes permite comprar bens essenciais para garantir a sua sobrevivência, tais como: comida, medicamentos, materiais de limpeza e escolares, entre outros. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU) isso pressupõe uma condição de vida caracterizada pela falta de comida, acesso à água potável, saúde, saneamento básico, moradia, educação e benefícios governamentais. Isso significa estar à margem da cidadania.

5.2 IMAGENS NO ESPELHO: PERCEBENDO A SI MESMO

Todas as palavras [...] além de minhas próprias são palavras do outro. Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas [...] e terminando na assimilação da riqueza da cultura humana. (BAKTIN, 2003, p. 371).

O ítem intitulado “Imagens no espelho: percebendo a si mesmo” busca caminhar pelas concepções que os estudantes da 7ª e 8ª série da referida escola estabelecem sobre categorias imprescindíveis na discussão das questões étnico-culturais. Para tanto, foram “exploradas” as falas dos sujeitos da pesquisa na discussão sobre o que é ser negro, nas construções elaboradas sobre cor, padrões de beleza, nas histórias de racismo, preconceito e discriminação relatadas e/ou vivenciadas nos mais diversos espaços sociais, bem como na necessidade que esses estudantes têm de referências positivas, para, a partir desses “modelos” construir a sua própria trajetória. Sendo assim, as falas dos sujeitos adquiriram uma importância extremamente significativa na pesquisa, uma vez que os saberes construídos por eles não se encontram em livros, revistas, mas são fruto da sua história de vida, da sua condição de classe, do seu pertencimento racial, da sua condição de gênero e que ganham vida ao serem analisadas à luz da teoria produzida socialmente.

5.2.1 Ser Negro

“A arma mais poderosa do opressor é a mente do oprimido.” (STEVE BIKO)

Quando questionados sobre o que é ser negro, a maioria dos adolescentes investigados mostra uma visão positiva no que diz respeito à aceitação dessa negritude. “Ser negro é tudo de bom!”, frase dita por Andressa Silva (2006) bem como por Genifer Santos (2006). Isso ilustra muitíssimo bem o apreço pelas suas raízes, além do contentamento com o seu pertencimento racial. Daniele Carvalho (2006) coloca: “ Ser negro é um orgulho!” Essa idéia é também compartilhada por Jéssica Oliveira (2006) que acrescenta “mas há muita discriminação no mundo, principalmente no Brasil”.

A aceitação e, conseqüentemente, orgulho do seu pertencimento racial é um aspecto positivo no discurso das garotas. O grande problema é quando isso fica apenas no campo do discurso e/ou mesmo quando o discurso apresenta contradições gritantes; que de um lado mostram aceitação com a condição racial e por outro, “destroem” os atributos que lembram essa negritude, tais como o cabelo, nariz, os lábios. Um elemento significativo e que reforça atitude positiva nessas questões é o conhecimento da história dos ancestrais, essencial para que o indivíduo encontre o seu lugar no mundo.

Foram encontrados também discursos que corroboram a idéia da ancestralidade, como o de Fabrício Santos (2006) ao afirmar: “Ser negro é uma herança do meu passado”.

Já Geraldo Sousa Jr. (2006) diz: “Negro é uma cor que veio da África pelos negros, que vieram forçados a trabalhar. Ser negro é ser africano! É uma cor bonita, mas, infelizmente ainda sofre o preconceito que não deveria existir.” Apesar da referência a África, berço da nossa ancestralidade, o estudante coloca negro como uma cor, deixando de lado o discurso político de afirmação do ser negro, como uma opção política. Um outro elemento significativo que cabe ser destacado na referida frase é a denúncia do preconceito, e nesse caso, especificamente de cor/raça, existente no Brasil. O mais impressionante em relação ao preconceito no Brasil é que de forma geral todo mundo conhece alguém que já sofreu preconceito, mas, ninguém (ou melhor, quase ninguém) sofre com a discriminação racial que é o preconceito materializado.

Aparece também o discurso que apesar de demonstrar contentamento com a condição racial faz o contraponto com os problemas vivenciados por conta desse pertencimento: “É muito bom, mas sofremos com o preconceito e com o racismo” (CAROLINE SANTOS, 2006). Isso ocorre apesar das garantias estabelecidas pela Constituição Federal de 1988, em seu preâmbulo:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil.

O discurso da igualdade, nesse caso entre as raças, ganha espaço entre um número significativo de estudantes que dizem: “Ser negro é ser igual a todo mundo”, frase dita por Daniele Santos, Linda Marques, Marcela Damasceno, Robson Silva e Maria Santos (2006).

Enquanto Érica Souza (2006) afirma: “eu acho quer ser negro é ser a mesma coisa que ser branco, não discriminando, mas, a cor preta é uma cor muito bonita e chamativa! Eu dou ponto a preto”. Fabíola Batista (2006) diz “Pra mim não tem diferença entre as cores.” Esse discurso é corroborado pela Constituição Federal (1988, tít. 2, cap. 1, art. 5) que diz: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) também reafirma essa suposta igualdade, dizendo no seu preâmbulo que todos os seres humanos nascem iguais em dignidade e direitos. A partir disso, questiona-se: Até que ponto essa igualdade do ponto de vista legal aparece na prática efetiva? Qual o tratamento dispensado pelo Estado brasileiro a esses adolescentes negros? E a escola, o que tem feito? A fala desses estudantes denuncia o que acontece no cotidiano das relações que são estabelecidas socialmente, quer na escola enquanto lócus do saber formal, quer em outras instituições/grupos sociais dos quais esse aluno faz parte. Segundo Occhiuse, Patarra e Cohen:

Não basta afirmar que todas as pessoas são iguais por natureza. Para que essa afirmação tenha resultados práticos, é preciso que a sociedade seja organizada de tal modo que ninguém seja tratado como superior ou inferior desde o instante do nascimento. É preciso assegurar a todos, de maneira igual, a oportunidade de viver com sua família, de ir à escola, de ter boa alimentação, de receber cuidados de saúde, de escolher um trabalho digno, de ter acesso aos bens e serviços, de participar da vida pública e de gozar do respeito dos semelhantes.

É evidente a igualdade do ponto de vista legal, ou seja, em relação aos direitos fundamentais da pessoa humana está presente, ainda que seja a nível do discurso. Basta ler com atenção documentos como a Constituição Federal de 1988, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, entre outros que isso vai estar explícito. O que está em cheque é a igualdade no que diz respeito às garantias individuais, a igualdade do ponto de vista prático: ocupar os mesmos cargos com salários semelhantes, ter as mesmas chances no processo vestibular, estudar nas mesmas escolas, ter um bom plano de saúde, entre outros.

Na prática efetiva, a realidade é bastante sombria: é a origem que faz com que cada ser humano seja diferente. Essa diferença é expressa do ponto de vista de classe social, pertencimento racial, sexo, religião, entre outros. E essas diferenças determinam os lugares que serão ocupados socialmente por cada pessoa, o que contraria um dos princípios básicos das sociedades capitalistas, a idéia de que todas as pessoas têm chances iguais.

A idéia de diferença deve fazer parte da agenda de discussões de toda a sociedade. Não é uma discussão que interessa apenas às minorias, quer elas sejam minorias quantitativas (homossexuais, albinos) ou políticas (negros, mulheres). O respeito à diferença é uma condição essencial de garantia da convivência entre os povos, e, uma possibilidade incomensurável de crescimento coletivo, pelas possibilidades concretas de aprendizado que a relação com o “outro” proporciona. Nesse sentido, “Deve-se ensinar às crianças que os seres humanos são muito diferentes entre si e explicar-lhes em que se diferenciam, para então mostrar que essas diferenças podem ser uma fonte de enriquecimento para todos”, frase atribuída a Umberto Eco.

O grande problema é quando essa diferença é concebida como inferioridade. De acordo com Boaventura Santos (1995):

[...] Uma vez que todas as culturas tendem a distribuir pessoas e grupos de acordo com dois princípios concorrentes de igualdade e diferença, as pessoas e grupos sociais tem o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza e o direito a ser diferentes, quando a igualdade os descaracteriza. As pessoas querem ser iguais, mas querem respeitadas suas diferenças. Ou seja, querem participar, mas querem também que suas diferenças sejam reconhecidas e respeitadas.

Alguns estudantes associam o ser negro a apenas cor de pele, esvaziando esse conceito do seu conteúdo político. Acredita-se que isso ocorre por várias razões, entre elas, desconhecimento da sua história, ausência de discussões sobre as questões raciais na família/escola, a utilização da expressão “raça/cor” em questionários, como os aplicados no censo pelo IBGE, que faz com que esses conceitos sejam concebidos como sinônimos. À guisa de exemplo, Cleidiane Silva (2006) diz: “Ser negro é ser moreno, assim marrom [...]”.

Aparecem também discursos onde o ser negro está associado obrigatoriamente a trabalho, força, resistência. Supõe-se que isso ocorra em função do imaginário construído sobre o trabalho desempenhado pelos negros escravizados no processo de formação da população brasileira, ou mesmo, pela história de luta e resistência vivenciada no cotidiano pelos negros e seus descendentes. Eis algumas pérolas ditas pelos sujeitos da pesquisa, especificamente no que diz respeito às questões ligadas às dificuldades encontradas no cotidiano e que exigem superação o tempo inteiro: para Fabiana Reis e Gleice Conceição (2006) “Ser negro é ser batalhador”. “É preciso ter raça!”, afirma Josenildo Santos (2006).

Apesar da associação do negro com o trabalho, esta é uma relação conflituosa e marcada pelas desigualdades de oportunidades. As estatísticas mostram como a realidade brasileira se estrutura, além das alarmantes taxas de desemprego, a ocupação diferenciada e os rendimentos desiguais.

Juliana Lima (2006) afirma que “Ser negro para mim é ser uma pessoa normal como todas, correndo atrás do seu direito e cumprindo os seus deveres”. Inicialmente ela destaca a questão da normalidade do negro, como uma forma de ir

de encontro a um discurso que tenta muitas vezes desumanizar a pessoa negra; num segundo momento, ela mostra a necessidade de “perseguir” os seus direitos, tendo em vista também os deveres atribuídos socialmente a cada pessoa.

O que é ser negro? “Ser negro é ter força de vontade [...] é erguer a cabeça sempre.” (ROQUELINE VIEIRA, 2006).



Foto 7: Alunos da 8ª série
Fonte: Jorge Lisboa (2006)

5.2.2 Pretinho (a), eu? Refletindo sobre a cor da pele

Mas é preciso ter força, é preciso ter raça, é preciso ter gana sempre / Quem traz no corpo uma marca Maria, Maria mistura dor e alegria / Mas, é preciso ter manha, é preciso ter graça / É preciso ter sonho sempre quem traz na pele essa marca / Possui a estranha mania de ter fé na vida.
(MILTON NASCIMENTO)

A cor da pele deve ser levada em consideração, tomando como parâmetro aspectos histórico-sociais, físicos e até mesmo psíquicos, bem como a significação que cada um desses aspectos tem nas relações que são estabelecidas entre as pessoas, quer pertençam a grupos dominantes ou dominados.

Apesar da intensa procura não foi encontrado um conceito de cor na literatura investigada. Normalmente essa terminologia aparece relacionada ao conceito de raça, adquirindo então uma significação no discurso sociológico. Guimarães (2003, p. 1) diz:

O penúltimo conceito que me falta é o mais difícil de todos - a cor. Os povos europeus se definem e foram definidos como brancos, no contato com os outros, considerados negros, amarelos, vermelhos [...] Eu poderia discorrer sobre raça; como surgiu a idéia de raça, os primeiros livros em que a palavra raça apareceu, qual o significado que tinha, etc.; existe uma enorme literatura sobre isso, mas sobre "cor" não existe. Na mais longínqua antiguidade, essa metáfora das cores já se aplicava à classificação dos seres humanos.

A cor aqui é concebida como uma tonalidade de pele, considerada objetivamente, e, que regula as relações sociais no Brasil. Isso ocorre porque a cor da pele muitas vezes funciona como uma espécie de “passaporte”, ou seja, uma garantia de trânsito dos indivíduos nos espaços sociais. É a cor que influencia na aceitação do indivíduo, que determina o “seu lugar” e que regula as suas ações nas mais diversas instâncias sociais.

Para ilustrar a idéia discutida acima, basta observar o que ocorre no cotidiano de Salvador. Entrar nas escolas e faculdades privadas, num shopping, nas clínicas, nas academias de ginástica funciona como um laboratório interessante sobre as relações raciais no Brasil: funcionários mais graduados brancos (socialmente), “morenos” e no máximo “mulatos”, mas, a maioria das pessoas que estão nas posições consideradas subservientes (porteiros, auxiliares de serviços gerais, babás, entre outros) são explicitamente negras. Logo, quando mais distantes do fenótipo negro, mais benesses o indivíduo tem.

Kabengele Munanga (1996, p. 185), baseado em Nogueira (1983), afirma que:

No Brasil, a classificação racial dá ao mestiço uma posição e um lugar que nada tem a ver com as classificações norte-americana e sul-africana. Em primeiro lugar, trata-se de **uma classificação racial cromática, ou seja, baseada na cor da pele**, e não na origem ou no sangue, como nos Estados Unidos e na África do Sul. (grifo nosso). Dependendo do grau de miscigenação, o mestiço brasileiro pode atravessar a linha de cor e ser reclassificado na categoria “branca”. Jamais poderá ser reclassificado como negro, salvo raras exceções, devidamente notadamente à escolha individual por posicionamento ideológico.

É unânime a aceitação da cor (ao nível do discurso), associada à afirmação política de pertencimento racial, pelos estudantes da Escola Municipal Helena Magalhães, quer eles sejam negros ou não. Eles dão as mais variadas razões para isso: o fato de que ser negro é um atributo herdado dos seus familiares, questões religiosas, por

uma questão de auto-estima, entre outras. Aliado a isso, tem-se o peso do “discurso politicamente correto” de aceitação das diferenças étnico-raciais, tão presentes na sociedade brasileira. Mário Pam e Sandro Teles mostram isso a partir de uma das músicas que embalou o desfile do Ilê Aiyê, *Alienação*:

Se você esta a fim de ofender
É só chamá-lo de moreno pode crer
É desrespeito a raça, é alienação,
Aqui no Ilê Aiyê, a preferência é ser chamado de negão.
Se você está a fim de ofender
É só chamá-la de morena pode crer
Você pode até achar que impressiona
Aqui no Ilê Aiyê a preferência é ser chamada de negona.

Roqueline Vieira (2006) diz: “Sou negra, tenho orgulho da minha cor. Sou linda e tenho sangue nagô.” Ela traz um discurso de aceitação da cor que reporta aos seus ancestrais. Enquanto uma outra estudante, Juliana Sales (2006), auto-declarada branca, afirma: Gosto da minha cor, porque combina comigo. A reflexão que fica é: se Juliana fosse preta, parda, a cor “combinaria” com ela? O que leva uma cor a “combinar” com as pessoas? Até que ponto essa “combinação” não reforça a idéia de que brancos são bonitos, traços finos e tem cabelos lisos e negros são feios, traços grossos (boca, nariz) e tem cabelos crespos?

Aparecem também idéias que reforçam a auto-estima e/ou a necessidade da mesma no processo construção de identidade e conseqüentemente na aceitação da sua negritude: “Porque todos nós negros temos orgulho de nossa cor acima de tudo”. (GISLANA SANTOS, 2006). Já Luciane Santos (2006) diz “Por que não acharia minha cor bonita? Porque se eu não gostar de mim mesma, quem vai gostar?” Questões que ela certamente já se fez, talvez num momento de confronto com a diferença, ou mesmo com a diferença já instalada nos diversos grupos sociais nos quais ela transita.

Um número significativo de estudantes associa o gosto pela cor a uma questão religiosa. De acordo com Fabiana Batista (2006) “Porque Deus me deu a minha cor.

Eu amo a minha cor.” E Yuri Bonfim (2006) acrescenta a esta questão “os meus pais são negros”, numa alusão de que além de Deus, a cor vem também pela herança genética, não sendo facultado gostar ou não da mesma. É um simples caso de aceitação dessa realidade por conta da providência divina.

Uma das estudantes, a Érica Santos (2006), diz: “Claro que devo gostar de minha cor, pois se eu pudesse eu queria ser negra, uma negra rasta. Eu tenho vontade de ser negra rasta.” A partir dessa fala emerge o seguinte questionamento: ela “deve gostar da cor”? “Deve”, por que? O “deve” é obrigação para ter um discurso politicamente correto? Para afirmar a necessidade de auto-estima? O negra rasta aparece em alusão ao Rastafári, movimento religioso surgido na Jamaica nos anos 30 e que prega o retorno dos negros a África, terra natal de seus antepassados. Acredita-se que a referência ao rasta, representante do Rastafári, seja uma forma de mostrar orgulho de suas raízes e demarcar o seu território.

Alguns estudantes associam a cor da pele ao poder de atração, subliminarmente sexual, que o negro(a) e seus descendentes têm no imaginário social brasileiro. Uma delas, auto-declarada morena e que tem 14 anos, diz “Porque chama muito a atenção” (DANIELE CARVALHO, 2006). Largamente destacada por Gilberto Freyre em Casa-Grande e Senzala (1980), a “lascívia” da negra até hoje é explorada. onde a “virtude da senhora branca apóia-se em grande parte na prostituição da escrava negra” Já os garotos, 16 e 13 anos respectivamente, colocam explicitamente o “poder” de atração que tem sobre as mulheres: “Eu sou cor de chocolate e as mulheres não podem me ver” (JEAN DE JESUS, 2006); já, José Carlos Nascimento diz sobre a cor parda “ela é bonita e atrai as mulheres”.

A contradição também aparece nas referências que os informantes fazem sobre a cor da sua pele. Um desses casos é o de Geraldo Sousa Jr, que inicialmente quando questionado sobre a sua cor/ raça se afirma pardo; tem-se que levar em consideração que nessa questão além das categorias destacadas pelo IBGE, foi inserida a alternativa outras, logo, Geraldo poderia se posicionar de maneira diferente. Mais tarde, quando questionado sobre o “gosto” pela cor, ele afirma: “Minha cor é morena. Eu gosto! Nunca sofri preconceito, também é uma cor bonita”

Ele passa de pardo a moreno, confirmando a dificuldade que o mestiço brasileiro tem de se posicionar diante da sua pertinência racial.

5.2.3 O negro no espelho: discurso sobre os padrões de beleza



Negro lindo é pleonasma,
negro lindo é exclusão.
O negro lindo aí é dispensável,
é exceção, é contramão.
Adore sua imagem, negra sim,
sua imagem é seu espelho,
é bonita sim. (JURACI TAVARES)

Foto 8: Aluno do Helena
Fonte: Jorge Lisboa (2007)

Inicialmente, a maioria dos estudantes se diz bonitos, com exceção de quatro. A explicação deles para beleza é marcada excessivamente pelos atributos físicos: constituição física, cor dos olhos, tipo de cabelo, entre outros. O peso dado a esses atributos é tão grande que alguns disseram que se pudessem mudariam tudo no corpo. A inferência que se faz aqui é que a sociedade capitalista ocidental investe num padrão de beleza que é perseguido por esses estudantes como uma possibilidade de serem aceitos ou não nos grupos sociais pelos quais transitam. Nas sociedades capitalistas ocidentais, o ideal do corpo e aparência perfeitos é perseguido por muitos: o belo é o jovem, branco, que tem biótipo magro, cabelos lisos e olhos claros. Villaça, Góes e Kososvski (1999, p. 9) afirmam que as transformações do corpo ocorrem em culturas distintas nos quatro cantos do planeta:

Transformar ou alterar o corpo é um hábito comum a várias culturas, nos mais diversos locais do planeta. Na maior parte das vezes, esta prática tem relação com o padrão estético vigente em determinado grupo social. São

casos exemplares a redução dos pés das mulheres chinesas até o princípio do século XX, o aumento dos lábios e a perfuração do nariz e das orelhas entre as tribos indígenas brasileiras; o alongamento do pescoço com anéis de metal, entre as tribos asiáticas; a criação de quelóides faciais, entre as tribos africanas, e tantas outras formas de interferência (alteração) corporal.

Por conta do exposto acima, se pudessem os estudantes mudariam algumas coisas no ser corpo. Aline Santos, auto-declarada parda, e uma boa parte dos estudantes mudaria “ O nariz, faria plástica [...]”

Certamente Aline e seus colegas não são os únicos descontentes com o nariz negróide, comum nos mestiços. Eliane Ribeiro Morteira de Moraes escreveu uma dissertação de Mestrado na Escola Paulista de Medicina (UNIFESP) intitulada “Aspectos afetivo-emocionais na cirurgia estética do nariz negróide pelo método de Rorschach”. O estudo foi desenvolvido com “15 pacientes do Ambulatório de Rinologia do Hospital São Paulo que se submeteram à cirurgia para correção do nariz negróide, também chamado de mestiço. Os pacientes, casualmente todos do sexo feminino, apresentavam queixas relacionadas à largura da base nasal ou ao tamanho das narinas”. De acordo com a pesquisadora essa cirurgia não é feita para corrigir disfunções funcionais ou anatômicas; é puramente estética, pois “não existe uma identificação com a forma do nariz”. Os resultados mostraram que as mulheres aumentaram, após a intervenção, a auto-estima e o interesse pela vida.

O nariz negróide assume uma importância social tão grande que virou motivo para as piadas racistas que proliferam na sociedade brasileira: “Por que o negro tem nariz grande? Porque oxigênio é de graça.” É evidente que essas piadas, velhas conhecidas de minorias como homossexuais, nordestinos, mulheres e negros (minorias políticas) causam indignação e afetam a auto-estima dessas pessoas. Nesse sentido, um trabalho político de afirmação de identidade e conseqüentemente da concepção de diferença como outras possibilidades da existência minimizariam os problemas vivenciados por essas populações.

A ponderação que se faz é até que ponto, em nome de um ideal de beleza, deve-se mutilar o corpo? O nariz “chato”, de “bolota”, de “batata” é comum nos mestiços e indivíduos da raça negra, é um dos traços físicos mais fortes dessa negritude. Será que o caminho mais fácil é realizar a cirurgia plástica para aumentar as

possibilidades de auto-estima e conseqüentemente possibilidades de melhoria nas relações sociais? Ou trabalhar arduamente nas discussões sobre a questão racial na família, escola e demais espaços sociais? E na implementação de fato da Lei 10 639? Aumentar o número de programas de graduação/pós-graduação que estude essas questões? A idéia é desconstruir o ideal de beleza pautado no eurocentrismo, construindo conhecimento que conceba a diferença como uma outra possibilidade, não como inferioridade, para a partir daí, propor políticas públicas de combate ao racismo e a discriminação racial.

Em relação ao cabelo, Hildegardes Viana (1979) nos fala de que o cabelo crespo é o que mais incomoda a alguns brancos no aspecto físico dos negros. Além de incomodar os brancos, o cabelo crespo incomoda os alunos negros da nossa pesquisa, uma vez que é um dos aspectos que mais evidencia a sua negritude.

Enquanto isso, Jean Santos, auto-declarado moreno, disse: “Eu mudaria o cabelo que é crespo”. O cabelo crespo, ou de carapinha, é uma das características que mais incomodam esses estudantes, quer sejam do sexo feminino ou masculino. Eles gostariam que o cabelo fosse maleável, fácil de pentear, mas parecido com os dos atores/atrizes que povoam o seu imaginário: “Eu queria que o meu cabelo fosse liso.”, afirma Jean Jesus (auto-declarado chocolate)



Foto 9: Alunas da 7ª série
Fonte: Jorge Lisboa (2006)

Os estudantes, de forma geral, estão descontentes com os mesmos atributos já constatados por Franco (2001):

Os alunos afirmam gostar de ser negros e num segundo momento se contradizem ao imprimir nos discursos a não aceitação dos traços de sua

raça – lábios, o nariz, o cabelo. Os lábios preferencialmente devem ser finos, mas, eles não aparecem nos discursos com a rejeição demonstrada ao nariz e/ou ao cabelo. O nariz a que os alunos se referem é o vulgarmente conhecido como nariz de batatinha, chamado por outros de “nariz que o boi amassou” – comum nos indivíduos da raça negra. Os alunos gostariam de ter um nariz um pouco menor, menos achatado, menos gordinho, afilado, entre outras denominações, evidenciando que o nariz é uma das partes do corpo que mais causam preocupação, talvez pelo fato dele ser evidências que reporta a sua descendência. O cabelo pode ser trabalhado de forma a ficar mais “apresentável”: cortar baixinho, usar molhado, dar um alisante, fazer permanente afro, para não confundir.

A Gleice Conceição (morena) e a Juliana Sales (branca auto-declarada), respectivamente, compartilham a idéia de “melhorar” o cabelo e o nariz: “Acho feio o meu cabelo [...] e se eu pudesse mudaria o meu nariz que é grande e inchado”. Gomes (2002) afirma que:

Mesmo que reconheçamos que a manipulação do cabelo seja uma técnica corporal e um comportamento social presente nas mais diversas culturas, para o negro, e mais especificamente para o negro brasileiro, esse processo não se dá sem conflitos. Estes embates podem expressar sentimentos de rejeição, aceitação, resignificação e, até mesmo, de negação ao pertencimento étnico/racial. As múltiplas representações construídas sobre o cabelo do negro no contexto de uma sociedade racista influenciam o comportamento individual. Existem, em nossa sociedade, espaços sociais nos quais o negro transita desde criança, em que tais representações reforçam estereótipos e intensificam as experiências do negro com o seu cabelo e o seu corpo. Um deles é a escola.

“A cor dos olhos que são castanho-claros e eu queria azul”, diz Andressa Silva (parda)

A entrevista com Yuri Bonfim, auto-declarado negro, ilustra a contradição que aparece nos discursos desses estudantes no que diz respeito a sua beleza e consequentemente auto-aceitação. Inicialmente ele se diz bonito e que se agrada da sua imagem, afinal, afirma que gosta de tudo em si mesmo. Entretanto, no prosseguimento da entrevista ele acrescenta elementos que servem para reflexão, ao dizer que mudaria exatamente os atributos físicos que depois da cor, mais reportam à sua negritude.

Pesquisadora: Você se acha bonito?

Informante: Sim

Pesquisadora: O que você acha mais bonito em você?

Informante: Tudo

Pesquisadora: O que você acha feio?

Informante: O rosto

Pesquisadora: O que você mudaria no seu corpo?

Informante: Tudo: o nariz, a boca, o cabelo.

Pesquisadora: Por que?

Informante: Porque eles são feios, eu me acho feio [...]

Pesquisadora: Diga uma palavra que mostra o que você é?

Informante: Feio.

O que fica evidente no discurso de Yuri é a auto-estima comprometida. Isso pode ser atribuído a várias questões: auto-rejeição, relação tênue de afetividade na família, inseguranças, frustrações, faltas de modelos positivos de negritude, entre outros. A auto-estima é concebida aqui como a opinião e conseqüentemente sentimentos que cada pessoa desenvolve por si mesma. Nesse sentido, a infância é um momento importante, pois, as crianças estabelecem relações com as outras pessoas e começam a formar a sua auto-estima a partir do tratamento recebido nessas relações. O livro de Cavalleiro (2003) ilustra muitíssimo bem, o tratamento dispensado às crianças negras no Brasil e como isso compromete a sua auto-aceitação.

5.2.4 Racismo, preconceito e discriminação racial: o olhar do outro

“As pessoas sabem, sim, quem é negro e quem é branco. Só se esquecem quando é hora de usufruir dos mesmos direitos”. (MARIA APARECIDA DA SILVA BENTO)

Dos cinqüenta e oito estudantes apenas sete relatam episódios de alguma forma relacionados a racismo, preconceito e discriminação racial. No relato de estudantes, normalmente esses acontecimentos se passam com os outros; afinal, todo mundo conhece alguém que já foi discriminado, mas ninguém nunca foi.

Preconceito Racial é entendido aqui como julgamentos negativos previamente estabelecidos por conta do pertencimento racial. De forma geral, o preconceituoso em uma opinião inflexível, sem ponderação e que deve ser mantido a qualquer

custo. É bom ressaltar que ninguém nasce preconceituoso, o preconceito é aprendido socialmente nos diversos grupos que o indivíduo faz parte.

Discriminação Racial é o tratamento diferenciado por conta do pertencimento racial, o que implica numa ação concreta contra uma pessoa ou grupo por conta da sua condição de raça. De acordo com Bento (1998):

Na maioria das vezes a discriminação apresenta semelhanças com o preconceito. Ou seja, ambos partem de idéias, sentimentos e atitudes negativas de um grupo contra o outro. No entanto, há uma significativa diferença entre eles: a discriminação racial implica sempre na ação de uma pessoa ou de um grupo de pessoas contra outra pessoa ou grupo de pessoas.

Racismo é o comportamento baseado na valorização das diferenças biológicas, tais como, cor da pele, tipo de cabelo, formato do nariz, e que acredita na superioridade de uma raça em detrimento da outra. Gabriel, O pensador (1993), traduz em forma de música as suas concepções sobre o racismo:

“O racismo é burrice
Mas o mais burro não é o racista
É o que pensa que o racismo não existe
O pior cego é o que não quer ver
E o racismo está dentro de você [..}
Qualquer tipo de racismo não se justifica
Ninguém explica [...]

“Fui vítima de racismo!”, diz Gleice Conceição (2006). Quando questionada sobre quando e como isso ocorreu, Gleice não consegue articular as palavras: na verdade, nem tenta. O olhar distante, no semblante a expressão de dor demonstra que o episódio deixou marcas profundas e isso ocorreu dentro da própria escola.

Outro episódio é relatado por Roqueline Vieira (2006), uma adolescente que faz teatro e percussão no grupo Eaoquadrado que funciona no Alto do Cabrito.

Me convidaram para um espetáculo, cheguei atrasada e não me deixaram entrar. Foi o seguinte: Eu e minha madrinha chegamos no teatro Vila Velha comendo pipoca; como sei que não pode entrar com comida, demos um tempo no lado de fora. As pessoas iam chegando, entrando, e tudo bem. Terminamos de comer e quando fomos entrar o porteiro disse: - Sinto muito, mas não vou poder deixar vocês entrarem. Perguntei o motivo porque duas pessoas tinham acabado de entrar e ele respondeu: - Sinto muito!" Sei que foi por causa da nossa cor. Estava na cara dele! Eu sabia que depois do horário ainda tinha quinze minutos para entrar, mas, não quis criar caso, deixei para lá. E olha que eu sempre frequento o Vila Velha, conheço o pessoal, mas esse porteiro eu nunca tinha visto por lá.

Este alunos passam por problemas por conta do seu pertencimento racial e isso fica explícito nas suas falas:

“Fui barrada!”, diz Ângela Silva (2006).

“Me colocaram apelido por eu ser negra”, diz Fernanda Miranda (2006)

Fui seguido em lojas, supermercados. Josenildo Santos (2006)

“As meninas me chamaram de negro e eu não gostei”, diz Julielson Fagundes (2006)

5.2.5 Ídolos, referências positivas no processo de construção da identidade étnico-cultural

“Quando se tem ídolos a utopia parece possível”.
(GIULIANA CAPELLO, 2003).

A sociedade globalizada vive hoje quase uma ausência de referências positivas que ajudem no processo de construção da identidade. Levando em consideração a especificidade étnico-cultural, isso se torna mais acentuado, pois o discurso hegemônico, apaga do discurso da escola a história e cultura afro-brasileira, conseqüentemente excluindo a possibilidade do estudante conhecer os indivíduos negros, nas mais diversas áreas do conhecimento, que fazem parte da sua história e que podem (e devem) se tornar parte significativa do seu lastro de conhecimento, além de símbolo importante na sua formação como pessoa. Essa lacuna na formação escolar influencia no processo de construção de identidade do estudante

negro e conseqüentemente na sua auto-estima, causando danos irreparáveis na sua formação.

Parafrazeando Franco (2000, p. 174), reconstruir a história dos afro-brasileiros é fundamental, no sentido de apropriá-los de um legado cultural que é apagado do discurso da escola. Enfim é dar visibilidade a esses sujeitos, expropriados do seu passado, marginalizados no seu presente e incertos quanto ao seu futuro. E essa reconstrução passa também pela apropriação do legado cultural da sua referência de origem: nesse caso, a referência negra. Para tanto, é necessário conhecer a história da formação da população brasileira e conseqüentemente as pessoas que fizeram(e fazem) parte dessa história.

Quando questionados a respeito de quem gostariam de ser por um dia, a maioria dos alunos se reportaram a atores famosos, jogadores de futebol, cantores, entre outros. Foram citadas personalidades como Ana Paula Arósio, Anahí (Mia Colucci de Rebeldes), Camila Pitanga, Carolina Dieckmann, Daiane dos Santos, Dulce Maria (Roberta de Rebeldes), Lázaro Ramos, Reinaldo Gianechinni, Robinho, Ronaldinho Gaúcho, Taís Araújo, Tom Cruise, Joelma (cantora da Banda Calypso), Aline Barros (cantora gospel), Silvânia (cantora da Banda Calcinha Preta). Isso ocorre também porque é reforçado socialmente a habilidade dos negros nas áreas de esportes, na dança, na música. Santana (2006) reforça esta idéia e acrescenta a quase inexistência dos negros nas áreas mais ligadas à tecnologia de ponta, onde normalmente o status e a remuneração são mais altos.

As crianças e jovens negros, incorporando o sentimento de inferioridade, referencial imposta pela ideologia racista, se entusiasmam com o que se consideraria sua natural vocação para algumas áreas até importantes, como esporte, dança e música, mais comercial. Mas, por outro lado, assumem certa 'incapacidade' para o que seria as áreas dos brancos, em especial de classe média, que supostamente seriam as relacionadas à tecnologia de ponta, de mais alta remuneração.

Desses famosos que os alunos gostariam de ser por um dia, alguns são negros e estão em evidência. Isso mostra que eles estão "antenados" com os negros que fazem sucesso e se espelham neles, quer pela beleza, quer pela possibilidade de ocupar lugares considerados privilegiados. "Ah! Eu gostaria de ser a Camila Pitanga, porque ela é uma mulher muito bonita", frase de Luciane Santos (2006) que também

se acha bonita e que só não gosta mesmo do seu nariz. Possivelmente ela gostaria de ter o nariz da Camila Pitanga, mestiça, que é considerada como “morena, mulata e até mesmo com uma beleza típica brasileira”, nos mais diversos meios de comunicação. A Cleidiane Silva (2006), diz: “Taís Araújo, porque ele é linda e famosa”, acrescenta-se aqui que a atriz foi a primeira protagonista negra numa novela da Rede Globo, intitulada “Da cor do pecado”. Entretanto o padrão de beleza aqui retratado é típico do mestiço brasileiro e que normalmente é explorado pela mídia: negros considerados bonitos, magros, com traços mais finos; se afastando dos negros mais retintos, com traços que evidentemente reportam à sua negritude: nariz chato, cabelo naturalmente crespos e boca mais larga.

A partir das conversas estabelecidas, percebe-se que passa muitas vezes pela cabeça desses adolescentes que ser bonito socialmente e ter fama, consequentemente dinheiro, elimina as possibilidades de qualquer problema relacionado ao pertencimento racial.

Èrica Souza (2006), auto-intitulada parda, diz: “Eu gostaria de ser atriz porque é o meu sonho, só Deus é quem sabe sobre o meu futuro! Espero que seja o que espero [...] Queria ser Carolina Dieckman”. Ressalta-se que a atriz é branca, loira, tem os olhos azuis, ou seja, está dentro do padrão nórdico, amplamente difundido pelos meios de comunicação de massa. É evidente que se for levado em consideração dentro do Brasil quem está nesse padrão, vai ser encontrada uma porcentagem pequeníssima, mas é ele é garantia de aceitação e de sucesso absoluto. A Ana Paula Arósio é citada pela Juliane Rocha (2006): “Ela é linda, com aqueles olhos azuis e os cabelos? São lindos! A atitude da Juli, sorridente e ao mesmo tempo distante, é como se estivesse sonhando estar no lugar da sua musa, com longos cabelos negros, olhos azuis esverdeados e considerada uma das mais belas atrizes da televisão brasileira.

Aparece também o discurso sobre a presença negra no esporte, o potencial que o negro tem para as atividades que exigem força física. Aline Santos e Jean (2006) dizem: “Eu gosto mesmo é do Robinho, jogador de futebol” ou então “Eu queria ser atleta, igual a Daiane dos Santos, sucesso absoluto”. (ÂNGELA SILVA, 2006). O sucesso do negro no esporte é cantado em verso e prosa no Brasil, ainda assim o

ditado popular “negro correndo, é ladrão; branco correndo, está fazendo cooper.”, nunca é esquecido. A título de ilustração, aqui entra em cena duas propagandas que foram veiculadas nos mais diversos meios de comunicação. A primeira de um negro correndo, outras pessoas correndo atrás dele e um público prestando atenção ao que estava acontecendo; ao final, fica explícito que era apenas um velocista, ganhando uma corrida. Questiona-se: o que as pessoas pensaram que era de fato?

Jean de Jesus (2006) reforça o mito do negro viril e que povoa o imaginário feminino ao afirmar que gostaria de ser o Xandy, cantor do grupo de pagode Harmonia do Samba. ““Xandy, porque ele é cantor e pelo fato de ser cantor, ele ‘come’ todas as mulheres”.

Dentre os estudantes, alguns estão tão satisfeitos consigo mesmo que não gostariam de “trocar de personalidade”, ainda que fosse por um dia. André Santos (2006) ressalta: “quero ser eu mesmo, porque eu sou mais eu: negro, bonito, inteligente.”

Outros gostariam de assumir a identidade de alguns familiares como mãe, o pai, pessoas com as quais tem laços de afetividade mais densos e que funcionam como um modelo positivo através do qual eles vão moldando a sua própria personalidade. Roqueline Vieira (2006) diz: “Eu queria ser minha mãe, porque ela é uma pessoa do bem, uma pessoa muito querida. Ela é minha referência de vida, minha força, meu apoio.” Já Rairon Fiel (2006) afirma: “Eu queria ser meu pai!” O pai aqui é símbolo de força, de poder, de alguém que está no comando e é respeitado por todos. Querer ser o pai é ter como parâmetro para a vida a postura do pai pelas qualidades que ele tem, é ter uma relação positiva de afetividade. Por outro lado, é preciso lembrar que a admiração pelo pai não deve ser como uma camisa de força que impede os movimentos, mas deve ser uma força que reforça a necessidade que cada um tem de construir a sua própria história.

Geraldo Sousa Junior deixa explícito que gostaria de ser “Carybé, pelas pinturas que ele faz sobre a Bahia”. Quando questionado sobre os conhecimentos que tinha sobre Hector Julio Páride Bernabó, ou melhor, Carybé, Geraldo sabia apenas a respeito de alguns trabalhos desenvolvidos pelo artista, mas, não sabia da sua

importância no cenário artístico/religioso baiano. Oba de Xangô, posto mais alto dado pelo candomblé, ele retratou a Bahia e especificamente o Candomblé com a paixão e o respeito como poucos souberam fazê-lo.

Analisando a fala dos estudantes em relação aos seus “ídolos”, percebe-se uma carência de referências de negros fora do espaço televisivo. Isso é fruto do desconhecimento que esses estudantes têm de referências positivas negras nas mais diversas áreas do conhecimento e mesmo, dentro da sua própria cidade, do seu próprio bairro, da sua rua. Nesse sentido, os meios de comunicação de massa ocupam um espaço privilegiado ao reforçar um padrão de beleza, em detrimento das outras possibilidades que a diversidade brasileira apresenta. A gravidade disso aumenta quando se torna evidente que boa parte desses estudantes tem apenas a televisão, como lazer durante parte significativa do seu dia e que esse veículo funciona acaba funcionando como formador de opinião.

A família, enquanto grupo primeiro que a criança e posteriormente o adolescente negro transita, bem como a escola, enquanto instituição responsável por partilhar com educando o conhecimento produzido pela humanidade, pode ter um papel significativo na construção de um conhecimento sobre um mundo que normalmente é ocultado nos meios de comunicação, ao resgatar as histórias de negras e negros que fizeram (e fazem) a história do povo brasileiro. No caso específico da família, isso começa com o conhecimento a respeito dos seus ancestrais: Quem são? Como eram? De onde vieram? O que faziam? Elementos que ajudam a criança negra a descobrir o seu espaço no mundo. A escola cabe um trabalho árduo de incluir não só no seu currículo, programas de disciplinas, mas na prática efetiva o resgate aos cidadãos negros que são protagonistas da nossa história.

Na concepção de Sueli Carneiro (2006): “Milton Santos é a síntese perfeita entre o que é o gênio acadêmico e a consciência racial aliada à excelência intelectual. Milton Santos é a expressão mais acabada e um paradigma para as novas gerações de intelectuais negros perseguirem”, mas, qual desses estudantes conhece as histórias de Milton Santos? Lélia Gonzáles, Elisa Lucinda Abdias do Nascimento, Muniz Sodré, Clóvis Moura, Paulinho da Viola, Milton Santos, Antônio Carlos dos Santo, o Vovô do Ilê, Dete Lima, Mãe Hilda de Jitolu, Mãe Stella de Oxossi?

Um bom exemplo desse resgate ocorre na Revista Raça, lançada em setembro de 1996, que é a publicação da coluna “NOSSA GENTE”, que traz negros que se destacam nas mais diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido, a revista dá visibilidade a negros que podem servir de parâmetro no processo de construção da identidade das crianças e adolescentes negros. Um outro bom exemplo é o livro O Negro no Brasil de hoje que tem um capítulo intitulado “Homens e Mulheres Negros: notas de vida e de sucesso”, que mostra a trajetória de personalidades negras de ontem e de hoje.

5.3 REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL NA ESCOLA MUNICIPAL HELENA MAGALHÃES

Escola é... lugar onde se faz amigos [...] Escola é, sobretudo gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima [...] O diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão [...] Numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz. (PAULO FREIRE)

Reflexões sobre educação e diversidade étnico-cultural pode ser definido como o cerne da pesquisa. Este item trata especificamente sobre os conhecimentos que os estudantes tem sobre a Lei 10 639/2003, ou melhor, analisando as falas dos alunos, pode-se falar sobre os conhecimentos que os estudantes não possuem, o que certamente vai de encontro ao discurso oficial e/ou pelo menos sugere um fosso existente o que é feito a nível institucional e o que ocorre na prática efetiva dentro das escolas da rede municipal. Além disso, discute-se o trabalho desenvolvido pela Escola Municipal Helena Magalhães diante da diversidade étnico-cultural, bem como as concepções elaboradas pelos estudantes sobre essa diversidade. Este item foi dividido em três partes: Afinal, quem conhece a Lei 10 639/03 na Escola?, História e Cultura Afro-brasileira na Escola Helena Magalhães: (in) visibilidade da questão racial? e O espaço da diversidade étnico-cultural na Escola Helena Magalhães.



Foto 10: Alunos da 7ª série em sala de aula
Fonte: Jorge Lisboa (2006)

5.3.1 Afinal, quem conhece a Lei 10.639 na Escola?

É fato que a história desse país precisa ser reescrita. Sobre este solo precisa se erguer novas relações sociais verdadeiramente não racializadas. Negros e indígenas precisam ser incluídos como sujeitos políticos de um novo projeto de nação, onde a diversidade seja compreendida como um elemento de valorização e não de subalternização de uma parcela, para efeito de dominação econômica, cultural e política por parte de uma outra parcela, aquela que atravessa a história perpetuando-se nos espaços de poder e alto prestígio social através de sucessivas gerações. (OLÍVIA SANTANA, 2007)

Os estudantes da 7ª e 8ª séries do turno vespertino da Escola Helena Magalhães não conhecem a Lei 10 639/03. Eles afirmam que nunca ouviram falar sobre a mesma e que não tem noção a respeito do que ela trata, apesar de teoricamente a Rede Municipal de Educação já ter implementado a mesma em Salvador desde o primeiro semestre de 2005.

Em caráter inicial a questão racial já é discutida em três escolas da rede municipal desde 2004, inclusive na Escola Municipal Barbosa Romeo, localizada em São Cristóvão, referência na rede e que expressa um compromisso com o resgate da nossa história. No início de 2005, A SMEC atuou na capacitação dos professores da rede para trabalhar a questão racial e no dia 25 de maio, Dia da África, foram lançadas as diretrizes locais para o referido trabalho, através do documento intitulado “Lei 10 639/03 Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Fundamental.” A idéia é que História da África seja trabalhada dentro da disciplina História e que Cultura Afro-brasileira seja contemplada de forma transversal em todas as disciplinas.

Apesar de oficialmente existirem várias ações a nível de Poder Executivo no que diz respeito ao trato das questões raciais, especialmente centradas na figura da ex-Secretária de Educação do município de Salvador, Profa. Olívia Santana, na prática efetiva isso não chegou ao conhecimento dos alunos da Escola Municipal Helena Magalhães. Até foram encontrados dois alunos que se diziam conhecedores da Lei, mas quando questionados a respeito desse conhecimento afirmaram: “É a Lei que fala sobre preconceito racial”, disse Jean de Jesus (2006). Essa resposta pode ter recebido influência direta das questões estabelecidas nos instrumentos de coleta de dados e/ou mesmo pelo conhecimento da existência da Lei nº 7.437/85, conhecida como Lei Cão, que inclui entre as contravenções penais, a prática de atos resultantes de preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil ou da Lei nº 7.716/89 que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Já Cristiane Araújo (2006) afirma que é a “lei que diz que todos são iguais e tem o mesmo direito.”, numa alusão explícita ao que está no texto constitucional no seu artigo 5º, já discutindo anteriormente.

É bom ressaltar que o ano de 2005 foi extremamente auspicioso de ações especificamente relacionadas ao trato das questões raciais no município de Salvador. Isso foi fruto do trabalho capitaneado pela então Secretária de Educação, Profa. Olívia Santana, militante do movimento negro organizado. Ela assumiu o cargo em 03 de janeiro de 2005, foi eleita vice-presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), implementou oficialmente a Lei 10 639 nas 361 escolas da rede, fornecendo os materiais iniciais para formação do professor, encaminhou mensagem que virou projeto de lei e obteve aprovação, instituindo o dia 12 de agosto como o Dia Municipal de Celebração da Revolta de Búzios, recebeu a visita da ministra Matilde Ribeiro na Escola Municipal Barbosa Romeo, entre outras. Entretanto, em fevereiro de 2006 se afasta do cargo e volta a Câmara Municipal, inaugurando um retrocesso no que diz respeito a essas questões. A título de ilustração, basta pesquisar as realizações empreendidas a partir de fevereiro de 2006 que ocorreram basicamente no mês de novembro, dedicado a consciência negra.

Quando questionados sobre o que achavam a respeito da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, a maioria dos estudantes ficou extremamente satisfeito, afinal é uma possibilidade concreta de estudar sobre as raízes africanas e toda a contribuição dos negros e seus descendentes na história do povo brasileiro. Roqueline Vieira (2006), auto-declarada negra, afirma que “todos precisam estudar sobre cultura afro-brasileira para mudar de opinião em relação a muita coisa ruim que é dita sobre o negro”.

Foram encontrados cinco alunos que disseram que apesar da importância do ensino da História e Cultura afro-brasileira na escola, isso não deveria ser obrigatório. Nesse pequeno grupo um dos estudantes se auto-declara preto, três são pardos e um se considera indígena. A explicação deles para determinado posicionamento é que cada pessoa tem livre escolha, logo, é democrático cada um se posicionar diante do que quer ou não aprender. O que eles certamente não levam em consideração é que a vida inteira estudaram apenas a história e cultura europeia nas diversas escolas pelas quais transitaram e nem se deram conta disso. A esse respeito Franco (2000)

A população brasileira constituída de três grupos raciais (índios, europeus, africanos) de cuja miscigenação nasceu o povo brasileiro, com uma diversidade de culturas que não se integraram efetivamente, pelo contrário há forte discriminação por parte dos setores considerados hegemônicos em relação às culturas indígena e africana. De maneira geral, a cultura trabalhada pela escola reporta-se simplesmente ao universo cultural europeu, em detrimento das outras contribuições culturais. Diante disso, na própria escola ficam estabelecidas posições privilegiadas (aos alunos que mais se distanciam dos caracteres que mostram seu pertencimento à raça negra), essa discriminação se explicita mais intensamente face a alunos explicitamente negros.

A implementação da Lei e o conseqüente estudo da História e Cultura afro-brasileira funciona como o resgate da história dos negros que foi expropriada do currículo da escola e da vida dos estudantes brasileiros.

5.3.2 História e Cultura Afro-brasileira na Escola Municipal Helena Magalhães: (in) visibilidade da questão racial?

No que diz respeito ao trato da questão racial, percebe-se que a Escola Helena Magalhães realiza experiências pontuais, marcadamente no mês de novembro que é

considerado o mês da consciência negra. Estas experiências teoricamente tem um caráter interdisciplinar, uma vez que todas as disciplinas estão envolvidas, mas, na prática efetiva, segundo os estudantes apenas alguns professores se engajam efetivamente no trabalho, apesar das dificuldades concretas que os mesmos tem nesse processo. Logo, o que poderia ser um trabalho mais efetivo, muitas vezes não consegue alcançar os objetivos propostos.

De acordo com informações da diretora (corroborada por um ata de reunião que ela mostrou a pesquisadora) os trabalhos sobre a questão racial tem a sua culminância no mês de novembro; entretanto a preparação para o mesmo começa normalmente no mês de abril, logo após o período de adaptação dos estudantes à escola e vice-versa. Há uma reunião com todos os professores, onde cada um se posiciona, fala da turma com a qual estabeleceu maior a afetividade, além disso, depois discutem como o trabalho vai ser realizado e ao final, saem com uma pauta de ações. O grande problema é que alguns professores não se comprometem com o que foi organizado coletivamente e por conta disso, muitas vezes a diretora interfere, indo na sala, conversando com os alunos, orientando-os a exigir dos professores a necessária orientação na realização dos trabalhos. E isso fica evidente na fala dos alunos da escola que sempre se referem a figura da diretora nos trabalhos que dizem respeito especificamente ao trato das questões raciais.

No ano de 2006, o trabalho realizado pela escola foi bem organizado, segundo os estudantes. Isso ocorreu porque a Diretora, Prof^a Conceição, passou nas salas antecipadamente, distribuiu os temas a serem pesquisados (um tema para cada sala), forneceu materiais de apoio e colocou um professor como padrinho/madrinha para ajudar a turma no processo de construção do trabalho, dando o suporte necessário. “Foi lindo! Vieram pessoas da comunidade e até de fora, já em 2007, os temas foram distribuídos muito em cima da hora e todos falaram sobre a consciência negra. Foi tudo mal organizado e só vieram os alunos mesmo para prestigiar o trabalho”, segundo Gleice Conceição (2008).

Quando questionado a respeito dessas festividades do mês de novembro na escola, Matheus Nunes (2006) disse “Todo ano tem festinhas com apresentação de teatro no Dia da Consciência Negra, e que ajudam as pessoas a saber mais sobre os

negros”. A partir do momento em que outras questões foram feitas na tentativa de conhecer mais sobre esses momentos, o estudante ficou desconcertado, sem conseguir explicar direito a significação dessas festas, nem o que efetivamente elas impactam no cotidiano da escola e conseqüentemente dos alunos.

De acordo com Roqueline Vieira (2006):

A escola organiza uma festa para conhecermos os negros, o Dia da Consciência Negra. Cada turma fica responsável por falar sobre um país africano; aí nós pesquisamos, temos que nos vestir com os trajes do país, trazer as comidas, enfeitar todo o pátio da escola e depois fazer a apresentação de todo trabalho. Todo ano é a mesma coisa, e, o problema é que tudo fica lá na África, não chega na Bahia. Muita gente nem entende a significação de tudo isso para nós que estamos aqui.

O fato dos trabalhos serem desenvolvidos apenas no mês de novembro deve ser destacado, uma vez que o debate sobre as questões raciais devem acontecer o ano inteiro e contar com a participação de toda a comunidade escolar. A discussão sobre essas questões não são exclusivas dos negros, mas de toda a sociedade; sendo assim há de se ter um investimento para que a Direção, professores, funcionários e alunos da escola tenham acesso a saberes que são significativos para compreensão da dinâmica racial brasileira. Dessa forma, fica mais fácil falar em diversidade, em diferenças étnico-culturais, dentro de um parâmetro de respeito, o que leva a uma convivência mais harmoniosa entre os diferentes.

Sabe-se da importância do 20 de novembro, Dia da Consciência Negra. A idéia é que os outros 364 dias do ano sejam também momentos de reflexão sobre a realidade racial brasileira, que as pessoas estejam mobilizadas para não só refletir, mas, também empreender ações de combate ao racismo e à discriminação racial. Assim pode-se falar de uma sociedade mais fraterna, mais justa, mais humana.

A maioria dos estudantes afirma que a Feira da Consciência Negra ocorre no âmbito de todas as disciplinas, o que sugere a participação de todos os professores. De forma geral, eles apreciam o trabalho realizado, apesar de algumas críticas pontuais.

Dentre os professores que participam mais ativamente dos trabalhos realizados na escola, os estudantes destacam: Adinalva, de Matemática que foi lembrada 15 (quinze) vezes; Dircéia, professora de Língua Portuguesa (11); Antônio, de História (7 vezes); Nielze, de Ciências (2 vezes) e Antônio, professor de Cultura Baiana, lembrado uma vez.

5.3.3 O espaço da diversidade étnico-cultural na Escola Helena Magalhães

A maioria dos estudantes da Escola Municipal Helena Magalhães quando questionados sobre o que é necessário para uma boa convivência entre as pessoas diferentes que coexistem no espaço da escola mencionaram que o aspecto essencial é o respeito. Entretanto, cinco estudantes afirmaram que todas as alternativas colocadas são importantes, a saber: respeito, afinidade, regras de convivência estabelecidas, a crença de que todos são iguais. Outros cinco disseram que deve pairar a crença de que todos são iguais, inclusive Roqueline Vieira (2007) afirma a necessidade de um professor para trabalhar as questões ligadas a cidadania porque “Ninguém respeita ninguém; se você é forte te respeitam, se não[...]”

Foi encontrada uma minoria (2 estudantes) que afirmou ser necessário a criação de regras de convivência estabelecidas para que cada um aprendesse a ter respeito por si mesmo e pelos outros. Segundo eles a partir dessas regras seria mais fácil coibir os abusos daqueles colegas considerados “mais espaçosos” , do “dono da bola”⁴, dos mais autoritários e daqueles considerados mais fortes (aqui considerado não a questão física, mas a facilidade de circular no grupo, aqueles que tem objetivos bem definidos e poder de persuasão). Assim, haveria uma garantia de que todos teriam “vez e voz” no espaço da escola.

E outros que falaram da importância da afinidade na convivência, fazendo a ligação entre as pessoas e estimulando as trocas positivas a partir de uma identificação de características ou objetivos semelhantes: o jeito de se comportar, de se vestir, o

⁴ É considerado o indivíduo que tem controle, que comanda as ações em determinada área. Pode ser usado tanto positivamente, como pejorativamente.

curso que se quer fazer. É bom destacar que afinidade não significa a perda da individualidade, nem da auto-estima, nem das especificidades, pois “Outra coisa importante é que uma relação saudável, seja ela de amor, amizade ou profissionalismo, preserva a individualidade. Afinidade de verdade não nos faz abrir mão da nossa auto-estima, de nossas particularidades ou se anular em nome do outro”. (TOMASSO apud AFFONSO, 2008)

De acordo com Gomes (2003):

A escola é um espaço sociocultural em que as diferentes presenças se encontram. Mas será que essas diferenças são tratadas de maneira adequada? Será que a garantia da educação escolar como um direito social possibilita a inclusão de todos os tipos de diferenças dentro desse espaço? Por isso, a reflexão sobre as diferentes presenças na escola e na sociedade brasileira deve fazer parte da formação e da prática de todos/as os/as educadores/as.

Falar em diferença significa refletir a relação com o outro: as conversas, as brincadeiras, a hora do estudo. O que se percebe no Helena é que a violência física e/ou simbólica está presente na realidade dessa escola. As brincadeiras são carregadas de agressividade e eles acham isso extremamente natural - murros, cascudos, beliscões - pois é uma das formas de saudação; depois disso as risadas e falas como “Diga aí veio”, E aí, cara?, cuja tradução significa mais ou menos: como vai você?, como você está? O que ocorre é que muitas vezes essa agressividade nem é percebida pelo aluno, ela age tão inconscientemente que não se dá conta que muitas vezes machuca o corpo do colega, quando não lhe infringe dores maiores.

Obviamente a diferença, especialmente as do ponto de vista étnico-cultural não ficam esquecida nessas “brincadeiras” agressivas: “ô fofinho”, “Rei Momo”, “Que cabelo duro, heim nega”, “Êta bombрил”, “Vaca magricela”. “Nego fedido”, No semblante do grupo o sorriso simples, as gargalhadas. Isso ocorre até mesmo com quem sofreu a ofensa; nesse caso, é um sorriso diferente, um olhar distante de quem ficou magoado. A mágoa, considerada como ressentimento ou decepção diante de uma situação em que se foi machucado, pode gerar um trauma, feridas emocionais profundas que ocorrem nas diversas fases da vida, limitando as potencialidades da pessoa, diminuindo a sua auto-estima, comprometendo a

construção de uma identidade positiva. Roqueline Vieira (2007) diz que já presenciou na escola uma “brincadeira” com um colega. “O menino veio correndo e um colega disse para ele: Esqueceram você no forno? Faltou humildade, não tinha humildade um com o outro. Falta de respeito, falta de estudo.”

Respeito é uma palavra-chave para lidar com as diferentes presenças na escola. Nisso a figura do professor tem uma importância singular ao tratar sobre a necessidade desse componente tão esquecido nas relações sociais, mas, para isso é preciso reconhecer que as diferenças existem, aceita-las e se comprometer a resgatar no discurso e na prática efetiva as contribuições de cada estudante no processo de construção de conhecimento. Para Romão (2001) o educador que não foi preparado para trabalhar com a diversidade tende a padronizar o comportamento de seus alunos, tende a adotar uma postura etnocêntrica e singular, concluindo que, se as crianças negras “não acompanham” os conteúdos, é porque são “defasadas econômica e culturalmente”, avaliações estas apoiadas em estereótipos racial e cultural, ou são “relaxadas” e desinteressadas.

Os alunos do Helena afirmam que as relações estabelecidas são razoáveis, até por conta da falta de uma aproximação maior entre os atores (direção, professores, alunos) no espaço da escola. Uma forma de minimizar esse problema é construir práticas pedagógicas que levem em consideração cada indivíduo como ser único bem como a sua história familiar, as especificidades do seu bairro, a sua religião, seus sonhos; mas que inclua também as incursões pelos diferentes espaços sociais, onde ele marca presença.

Gomes (2003) diz:

Por isso, assumir a diversidade cultural significa muito mais do que um elogio às diferenças. Representa não somente fazer uma reflexão mais densa sobre as particularidades dos grupos sociais, mas, também, implementar políticas públicas, alterar relações de poder, redefinir escolhas, e questionar a nossa visão de democracia. Será que estamos dispostos a aceitar esse desafio?

6 CONCLUSÃO

Este trabalho intitulado “Educação e Diversidade Étnico-Cultural: concepções elaboradas por estudantes no âmbito da Escola Municipal Helena Magalhães” teve como objetivo geral investigar as concepções elaboradas pelos estudantes do ensino fundamental das séries subseqüentes da Escola Municipal Helena Magalhães diante da diversidade étnico-cultural que permeia o contexto escolar e até que ponto essas concepções influenciaram nas relações estabelecidas na escola e demais espaços que esses estudantes transitam. Sendo que algumas questões secundárias foram significativas nesse processo, a saber: qual é a postura assumida pela escola diante dessa diversidade? Como as relações estabelecidas na escola influenciam no trânsito por outros espaços sociais? Até que ponto essas concepções influenciam nas relações estabelecidas no âmbito do contexto escolar e nos outros espaços sociais pelos quais esses alunos transitam? Qual a percepção que estes alunos têm de si mesmos? Como estes alunos se relacionam com o outro, o diferente - colega, professor, funcionários? A atitude é de respeito ou a diferença é tratada como inferioridade?

Para tanto, foi realizado um estudo de caso na referida escola da rede municipal de ensino de Salvador. Apesar de nessa escola serem oferecidas turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental - séries iniciais de 1ª a 4ª séries, séries subseqüentes de 5ª a 8ª series, além de Educação de Jovens e Adultos (E.J.A.) distribuída nos turnos matutino, vespertino e noturno, o referido estudo foi centrado apenas na 7ª e 8ª serie do Ensino Fundamental no turno vespertino. Para tanto, foram utilizadas como técnica de coleta de dados: pesquisa bibliográfica, observação, questionário, entrevista e análise de documentos.

O caminho trilhado na pesquisa culminou com os seguintes achados:

- Os alunos tem um desconhecimento da sua própria história, o que dificulta o seu processo de construção de identidade, mina a sua auto-estima e consequentemente interfere nas relações estabelecidas nos diversos grupos sociais;

- No cotidiano, percebe-se que o adolescente negro (quer seja garoto ou garota) sofrem marcadamente a influência das idéias racistas que são veiculadas no imaginário social e a depender da situação se transformam em morenos, mulatos ou mesmo negros;
- Existe uma preocupação intensa com a aparência, especialmente com o cabelo;
- Há violência física e verbal no espaço da escola;
- A relação escola/família é delicada - foram presenciadas discussões entre familiares/funcionários;
- O que paira na escola (e mesmo na família) é o silêncio diante dos conflitos raciais que ocorrem;
- Existe um descompasso entre o vivido/construído pelos alunos e o discurso/ação implementados pela escola. Apesar disso, percebeu-se a existência de experiências pontuais sobre a questão racial no âmbito de algumas disciplinas, especialmente em datas comemorativas;
- A diversidade étnico-cultural é vista como inferioridade, quem está fora do padrão estabelecido ocupa posições menos privilegiadas.

O fato de ter feito um diagnóstico da Escola Municipal Helena Magalhães trouxe a responsabilidade de refletir a respeito de sugestões/recomendações que possam ser implementadas pela referida escola com o intuito de resolver e/ou minimizar os seus problemas, e mais especificamente ainda, os problemas que dizem respeito às relações que são estabelecidas na escola por conta da diversidade étnico-cultural existente nesse espaço. Nesse sentido, eis algumas dessas utopias (concebidas aqui como situações em que a maneira de realização de algo tem que ser diferente, o fim para um começo) que podem de alguma forma colaborar com os para que os diferentes atores: diretor, professores, funcionários e alunos, possam elaborar propostas de intervenção que contemplem a diversidade étnico-cultural, mas que são também uma forma de refletir sobre políticas públicas de combate ao

racismo e a discriminação racial.

Diante do exposto, contata-se a necessidade a nível de governo de elaboração de políticas educacionais de inclusão étnico-racial, bem como a implementação de fato da Lei 10 639 (2003). Em relação à Escola, é necessário, entre outras coisas: investimento na formação político-pedagógica dos seus atores; criação de grupos de estudo sobre educação brasileira, levando em consideração a diversidade existente no país; conhecer instituições que trabalham com Educação na perspectiva cultural afro-brasileira (o Ilê Aiyê, o Ilê Axé Opô Afonjá, entre outras); conhecer experiências desenvolvidas por outros municípios, elaborar de projetos diversificados que contemplem a diversidade, especificamente étnico-racial; sensibilizar a família sobre a necessidade da discussão da questão racial e realizar trabalhos sobre a temática que envolva escola - família - comunidade. Na sala de aula é possível: construção de materiais que contemplem a diversidade, inclusive a árvore genealógica, cartazes, pequenos textos, poesias, músicas; contação de histórias com heroínas/heróis afro-descendentes; estudo da biografia de negros/negras que se destacaram nas diversas áreas do conhecimento, entre outros.

O ciclo está sendo encerrado, mas, a partir do diagnóstico da instituição é possível construir uma proposta de intervenção que contemple a diversidade étnico-cultural existente na Escola Municipal Helena Magalhães Para tanto, é necessário tomar como parâmetro os diferentes olhares dos sujeitos da instituição a respeito das relações vivenciadas no espaço da escola, bem como a percepção que eles têm si mesmos e o nível de conhecimento sobre as questões específicas do povo negro. A proposta, em fase de elaboração, é uma contribuição para que a referida escola se transforme num espaço onde o respeito à diversidade seja verdadeiramente um exercício de cidadania.

Espera-se que essa pesquisa pode indicar novos caminhos em processo de reflexão de certas especificidades a respeito da problemática educação e diversidade étnico-cultural, a partir da experiência da Escola Helena Magalhães. E, que o referido estudo suscite reflexões sobre políticas públicas de combate ao racismo e a discriminação racial existentes no Brasil.

E para encerrar esta etapa, me aproprio de duas falas que representam bem o que sinto nesse momento. Uma de Mãe Aninha: “Quero meus filhos com anel no dedo (de formatura) e sentados aos pés de Xangô”. A outra de Martin Luther King, proferida em 1963:

[...] Agora é o tempo para transformar em realidade as promessas de democracia. Agora é o tempo para subir do vale das trevas da segregação ao caminho iluminado pelo sol da justiça racial. Agora é o tempo para erguer nossa nação das areias movediças da injustiça racial para a pedra sólida da fraternidade. Agora é o tempo para fazer da justiça uma realidade para todos os filhos de Deus. [...] Mas há algo que eu tenho que dizer ao meu povo que se dirige ao portal que conduz ao palácio da justiça. No processo de conquistar nosso legítimo direito, nós não devemos ser culpados de ações de injustiças [...] Eles vieram perceber que a liberdade deles é ligada indissolavelmente a nossa liberdade. Nós não podemos caminhar só. [...] Eu tenho um sonho que minhas quatro pequenas crianças vão um dia viver em uma nação onde elas não serão julgadas pela cor da pele, mas pelo conteúdo de seu caráter. Eu tenho um sonho hoje! [...] quando isto acontecer, quando nós permitimos o sino da liberdade soar, quando nós deixarmos ele soar em toda moradia e todo vilarejo, em todo estado e em toda cidade, nós poderemos acelerar aquele dia quando todas as crianças de Deus, homens pretos e homens brancos, judeus e gentios, protestantes e católicos, poderão unir mãos e cantar nas palavras do velho spiritual negro: "Livre afinal, livre afinal. Agradeço ao Deus todo-poderoso, nós somos livres.

REFERÊNCIAS

- AFFONSO, Patrícia. **Pura afinidade**. Disponível em: <<http://estilonatural.uol.com.br>>. Acesso em: 15 jan. 2008.
- ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2000.
- AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Diferenças e Preconceito na Escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara; Koogan, 1981.
- AZEVEDO, Eliane. **Raça**: conceito e preconceito. São Paulo: Ática, 1987.
- BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de Metodologia Científica**: um guia para a iniciação científica. 2. ed. São Paulo: Makron Books, 1986.
- BACELAR, Jéferson; CAROSO, Carlos. **Brasil**: um país de negros? 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador, BA: CEAO, 1999.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela (Orgs.). **Levando a raça a sério**: ação afirmativa e universidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. (Coleção Políticas da Cor).
- BERQUÓ, E.; OLIVEIRA, M. C. Família no Brasil: análise demográfica e tendências recentes. **Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, Vértice/ANPOCS, p.30-64, 1990.
- BOAVENTURA, Edivaldo. **Pela Causa da Educação e da Cultura**. Salvador: Secretária de Educação, 1984.
- _____. **Como ordenar as idéias**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1993
- _____. **Metodologia da Pesquisa**: monografia, dissertação, tese. São Paulo: Atlas, 2000.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **La reproduction**. Paris: Ed. de Minuit, 1970.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e etnia**: construção de pessoa e resistência cultural. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 35).

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 2001.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 8 069**. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em 16 maio 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 10 639**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 01 jan. 2006.

BRAZ, Luís Emílio. **Pretinha, eu?** São Paulo: Scipione, 1997. (Série Diálogo).

CANDAU, Vera (Coord.). **Somos tod@as iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças que praticam candomblé**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

CARVALHO, Anésia de Souza. **Metodologia da Entrevista: uma abordagem fenomenológica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1991.

CARVALHO, José Carlos Paula. Etnocentrismo, inconsciente, imaginário e preconceito nos universos das organizações educativas. Botucatu, **Revista Interface: Comunicação, Saúde e Educação**, n. 1, v. 1. 1997.

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, UNESCO, 2007.

CASTORIADIS, C. **O Mundo Fragmentado: As Encruzilhadas do Labirinto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **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**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CHAGAS, Conceição Corrêa das. **Negro, uma identidade em construção: dificuldades e possibilidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CUNHA JR., As estratégias de combate ao racismo, movimentos negros na escola, na universidade e no pensamento brasileiro. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP/Estação Ciência, 1996.

DAYRELL, Juarez (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DICIONÁRIO de Filosofia. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.

DINORAH, Maria. **O Livro infantil e a formação do leitor**. Petrópolis: Vozes, 1996.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 14. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.

ESCOLA MUNICIPAL BARBOSA ROMEO. **Informações Diversificadas**. Disponível em: <<http://esbarromeo.zip.net>>. Acesso em: 10 dez. 2007.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Coleção Cultura Negra e Identidade).

FERNANDES, Florestan. **O Mito Revelado**. Disponível em: <<http://www.espaco academico.com.br>>. Acesso em: 15 dez. 2007.

FEYERABEND, Paul K. **Contra o método**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente: identidade em construção**. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Dicionário Aurélio**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FRANCO, Nanci Helena Rebouças. **Negras Imagens: um estudo sobre os alunos negros da Escola Tereza Conceição Menezes, no bairro da Liberdade/Curuzu**. 2000. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala**. 6.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.

FREITAS, Décio. **Palmares: a guerra dos escravos**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GARCIA, Pedro Benjamim Garcia. Paradigmas em Crise e a Educação. In: BRANDÃO, Zaia (Org.) **A Crise dos Paradigmas e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 35)

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

_____; SILVA, Petronilha B. Gonçalves (Orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. (Coleção Trajetória, v.7).

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?. **Revista Brasileira da Educação**. Rio de Janeiro, set./dez. 2002, n.21, p.40-51.

_____. **Educação e Diversidade Cultural**: refletindo sobre as diferentes presenças na escola. Disponível em: <<http://www.mulheresnegras.org>>. Acesso em: 10 mar. 2006.

_____; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Afirmando Direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.) **Textos em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. How to work with "race" in sociology. **Educação e Pesquisa**, 2003, v. 29, n. 1.

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HASENBALG, C.; SILVA, N. V. Tendências de desigualdades educacional no Brasil. **Dados: revista de ciências sociais**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 3.

HASENBALG, C.; SILVA, N. V; LIMA, Márcia. Educação e diferenças raciais na mobilidade ocupacional no Brasil. In: _____. **Cor e estratificação social**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

ILÊ AIYÊ. Organizações de Resistência Negra. **Cadernos de Educação do Ilê Aiyê**. Salvador, 1995.

_____. **Informações Diversificadas**. Disponível em: <<http://www.ileaiye.org.br>>. Acesso em: 15 jan. 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

_____. **Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 1992.

_____. **Técnicas de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 11. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1997.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber: manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEPINE, Claude. Os Estereótipos da Personalidade no Candomblé Nagô. In: _____. **Olóòrisà: escritos sobre a religião dos orixás**. São Paulo: Ágora, 1981.

LIMA Maria Nazaré Mota de (Org.). **Escola Plural: a diversidade está na sala: formação de professores em história e cultura afro-brasileira e africana**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF; Salvador, BA: CEAFFRO, 2005. (Série Fazer Valer os Direitos, v. 3).

LOCATELLI, I. Construção de instrumentos para a avaliação em larga escala e indicadores de rendimento: o modelo do Saeb. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 25, p. 2-21, 2002.

LOUREIRO, Stefânie Arca Garrido. **Identidade Étnica em re-construção**. Belo Horizonte: Gráfica e Editora O Lutador, 2004.

LUBISCO, Nidia M. L.; VIEIRA, Sonia Chagas. **Manual de Estilo Acadêmico**. 2.ed. rev. e ampl. Salvador: EDUFBA, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos; PASSOS, Elizete Silva. **Introdução à Filosofia: aprendendo a pensar**. 2. ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1996.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

LUNA, Sérgio V. de. **Planejamento de Pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUCC, 1999.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio (Org.). **Pluralidade Cultural e Educação**. Salvador: SECNEB; SEC; CES, 1996.

MACÊDO, M. dos S. Tecendo os fios e segurando as pontas: mulheres chefes de família em Salvador. In: BRUSCHINI, Cristina; PINTO, Célia Regina (Org.). **Tempos e lugares de gênero**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Editora 34, 2001, p.54-83.

MACHADO, Vanda. **Ilê Axé: vivências e invenção pedagógica - as crianças do Opô Afonjá**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 1999.

MACHADO, Ana Maria. **Menina Bonita do Laço de Fita**. São Paulo: Melhoramentos, 1986.

MÃE STELLA: **O sagrado não tem cor**. Disponível em: <<http://terramagazine.terra.com.br>>. Acesso em: 15 fev. 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; PRESOTTO, Zélia Maria Neves. **Antropologia: uma introdução**. São Paulo: Atlas, 1992.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MELO NETO, João Cabral de. Poema(s) da Cabra. In: _____. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994. p. 254.

MERLEAU-PONTY. **Fenomenologia da Linguagem: textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do Conhecimento: pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo; Rio de Janeiro: Hucitec, 1993.

_____. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 19.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO PÚBLICO DA BAHIA. **Progredh**. Disponível em: <<http://www.mp.ba.gov.br>>. Acesso em: 1 dez. 2006.

MIRANDA, Claudia; AGUIAR, Francisco Lopes de; PIERRO, Maria Clara Di (Orgs.). **Bibliografia básica sobre relações raciais e educação**. São Paulo: DP&A, 2004. (Coleção Políticas da Cor).

MOREIRA, Diva. Racismo na Escola. **Presença Pedagógica**. jul/ago. 1997.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da Senzala**. São Paulo: Edições Zumbi, 1959.

_____. **Sociologia do Negro Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988. (Série Princípios, v. 40).

_____(Org.) **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial**. São Paulo: EDUSP, 1996.

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

_____; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Ação Educativa, 2006. (Coleção para entender).

SODRÉ, Muniz. **Questão racial deve ser vista sem subterfúgios**. Disponível em: <<http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br>>. Acesso em: 15 out. 2007.

NASCIMENTO, Abdias. **Carta do Professor Abdias do Nascimento ao Presidente Lula**. Disponível em: <<http://www.aldeianago.com.br>>. Acesso em: 24 fev. 2008.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco: estudo de relações raciais**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

NOGUEIRA, M. A. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. **Revista Brasileira de Educação**, n. 7, p. 42-56, jan./abr. 1998.

OCCHIUSE, Heloísa; PATARRA, Judith; COHEN, Paola. (Orgs.). **Direitos Humanos no Brasil: conferência para educadores**. São Paulo: Seção Brasileira da Anistia internacional, 1986.

OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). **Relações Raciais e Educação: novos desafios**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Preconceito e Autoconceito: identidade e interação em sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade, Etnia e Estrutura Social**. São Paulo: Pioneira, 1976.

PÁDUA, Elizabete Matallo Marchesini. **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2000.

PAIXÃO, Marcelo J. P. **Desenvolvimento Humano e Relações Raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (Coleção Políticas da Cor).

PEREIRA, João Baptista Borges. A Criança Negra: identidade étnica e socialização. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n.63, p. 41- 42, 1987.

PEREIRA, Luiz Cláudio. Identidade Étnica e Patrimônio Cultural. In: CARVALHO, Maria do Rosário(Org.). **Identidade Étnica, Mobilização Política e Cidadania**. Salvador: OEA/UFBA/EGBA, 1989.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR. Secretaria Municipal do Planejamento, Urbanismo e Meio Ambiente. **Salvador em Dados**. Disponível em: <http://www.seplam.salvador.ba.gov.br/ssa_dados_2006/index.htm>. Acesso em: 20 dez. 2007.

PINTO, Regina Pahim; SILVA, Petronília Beatriz Gonçalves e. **Negro e Educação: temáticas, problemas, perspectivas de pesquisa**. Disponível em: <<http://189.1.169.50/reunioes/23/textos/ford1.PDF>>. Acesso em: 26. out. 2006.

PINTO, Regina Pahim; ROSEMBERG, Fúlvia; CARVALHO, Marília Pinto de. Apresentação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2003, n. 1, v. 29.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é Etnocentrismo**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

RIBEIRO, Ronilda. Ação educacional na construção do novo imaginário infantil sobre a África. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP/Estação Ciência, 1996.

RIFKIN, Jeremy. **O fim dos empregos**. São Paulo: Makron Books, [19--].

SALLES, Ricardo Henrique; SOARES, Mariza de Carvalho. **Episódios de história afro-brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A; Fase, 2005.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação. **Educação de Qualidade: novos Rumos para a Cidade-Política para a Educação Pública Municipal de Salvador 2005/2008**. Salvador, 2005.

SANTANA, Olívia. **Negro e Mercado de Trabalho no Brasil: quais as perspectivas em tempo de globalização?** Disponível em: <<http://www.faced.ufba.br>>. Acesso em: 17out. 2007.

SANTOS, Bel. **A igualdade racial/étnica pode começar na escola**. Disponível em: <http://www.casadeculturadamulhernegra.org.br/rn_edu_ant01.htm>. Acesso em: 23 jul. 2006

SCHWARCZ, Lilia Moritz; REIS, Letícia Vidor de Sousa (Orgs.). **Negras Imagens**. São Paulo: Edusp-Estação Ciência, 1996.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Questão racial e etnicidade. In: MICELLI, Sérgio (Org.). **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**. São Paulo: Editora Sumaré; Anpocs, Brasília: CAPES, 1999. p. 267-325.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2000.

SEYFERTH, Giralda. **Racismo no Brasil**. São Paulo: ABONG, 2002.

SILVA, Ana Célia da. **A Discriminação do Negro no Livro Didático**. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 1995.

_____. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático.** Salvador: EDUFBA, 2005.

SILVA, Ana Célia da; BOAVENTURA, Edivaldo M. (Orgs.). **O Terreiro, a quadra e a roda:** formas alternativas de educação da criança negra em Salvador. Salvador: Programa de Pós-graduação em Educação da Ufba, [20--].

SILVA, Cidinha da (Org.). **Ações afirmativas em educação:** experiências brasileiras. São Paulo: Summus, 2003.

SILVA, Sueli Carneiro da. **Estratégias de Combate ao Racismo.** Disponível em: <<http://www.revistamissoes.org.br>>. Acesso em: 15 nov. 2006.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos A. **Relações Raciais no Brasil Contemporâneo.** Rio de Janeiro: Rio Fundo; IUPERJ, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. **Terreiros de Candomblé em Salvador da Bahia.** Paris: EHESS, 1987.

_____. Ago Ago Lonan: Mitos, Ritos e Organização em Terreiros de Candomblé na Bahia. In: O negro, **Análise e Dados.** Salvador: SEI, 1991.

_____. **Continuidades e descontinuidades da saga negra no Brasil.** Rio De Janeiro. Anais XX ENENPAP, 1986. p. 255-268.

_____. ILÊ AIYÊ: uma dinâmica de educação na perspectiva cultural afro-brasileira. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial.** São Paulo: EDUSP/Estação Ciência, 1996.

_____. **Imagens Negras:** ancestralidade, diversidade e educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, 2003, n. 1. v. 29.

SOUZA, Yvone Costa de. **Crianças Negras:** deixei meu coração embaixo da carteira. Porto Alegre: Mediação, 2002. (Cadernos de Educação Infantil, v.12).

TELLES, Edward. **Racismo à Brasileira:** uma nova perspectiva. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fundação Ford, 2003.

TRUJILLO FERRARI, Afonso. **Metodologia da Ciência.** 3. ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. Proposta Metodológica de combate ao Racismo na Escola. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 93, p. 40-50, 1995.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**. Campinas: Papyrus, 1995.

VERANI, Cibele. **Diversidade Cultural**. Disponível em: <<http://www.ghente.org>>. Acesso em: 15. maio. 2007.

VIANA, Hildegardes. **A Bahia já foi assim**. São Paulo: Edições GRD, 1979.

VILLAÇA, Nízia; GÓES, Fred; KOSOSVSKI, Ester. **Que corpo é esse?** Rio de Janeiro: Muad, 1999.

WOODS, Donald. **Biko**: a história do líder negro sul-africano Steve Biko. 2.ed. São Paulo: Editora Best Seller, 1987.

YIN, Robert. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZATZ, Lia. **Uana e Marrom de Terra**. São Paulo: Biruta, 2007. (Série Marrom de Terra).

_____. **Papi, o construtor de pipas**. São Paulo: Biruta, 2007. (Série Marrom de Terra).

_____. **Tenka preta pretinha**. São Paulo: Biruta, 2007. (Série Marrom de Terra).

_____. **Manu da noite enluarada**. São Paulo: Biruta, 2007. (Série Marrom de Terra).

_____. **Luanda, filha de lansã**. São Paulo: Biruta, 2007. (Série Marrom de Terra).

**APÊNDICE A - Roteiro de Questionário aplicado aos estudantes da
Escola Helena Magalhães**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Prezado Estudante:

Sou estudante do Doutorado em Educação da Universidade Federal da Bahia e preciso da sua contribuição para poder concluir o trabalho final de curso, intitulado **“Educação e Diversidade Étnico-Cultural: concepções elaboradas por estudantes no âmbito da escola Helena Magalhães”**.

Conto com a sua participação para responder o questionário abaixo, que tem como objetivo geral investigar as concepções elaboradas por vocês diante da diversidade étnico-cultural que permeia o contexto escolar da Escola Helena Magalhães. A sua participação é fundamental para o desenvolvimento desse estudo.

Ressalto que os dados coletados no questionário são confidenciais.

Desde já agradeço sua atenção e disponibilidade para responder às questões propostas.

Atenciosamente,

Nanci Franco

Doutoranda em Educação/UFBA

IDENTIFICAÇÃO

1 Nome: _____

2 Cor/Raça (classificação do IBGE)

() Preta () Parda () Branca () Amarela () Indígena () Outra. O que? _____

3 Idade/Data de Nascimento: _____

4 Estado Civil: () Solteiro () Casado () Viúvo () Separado () Outros. O que? _____

5 Cidade de Nascimento: _____

6 Religião: _____

7 Endereço (rua, nº, bairro): _____

8 Telefones:

Residencial: _____ Celular: _____ Recado: _____ A quem? _____

9 Você trabalha? () Sim () Não O que você faz? _____

10 Renda familiar (a sua renda + a renda das pessoas que moram na sua casa):

() Até meio salário mínimo (R\$175,00)

() De R\$ 176,00 a R\$ 350,00

() De R\$ 351,00 a R\$ 700,00

() De R\$ 701,00 a R\$ 1.400,00

() Mais de R\$ 1.401,00

PERCEBENDO A SI MESMO

11 O que para você é ser negro? _____

12 Gosta da sua cor? () Sim () Não Por que? _____

13 Você se acha bonito(a)? () Sim () Não

14 O que acha mais bonito em você?

() cabelo () nariz () boca () nada () outros. O que? _____

15 O que acha feio em você?

() cabelo () nariz () boca () nada () outros. O que? _____

16 Você já teve algum problema por conta da sua cor/raça? ? () Sim () Não

17 Caso a resposta cima seja **sim**, que tipo de problema você teve? Caso a resposta acima seja não, deixe esta questão em branco.

() Foi barrado em algum espaço: prédios, repartições públicas, blocos de Carnaval, festa e/ou outros espaços.

() Não conseguiu a vaga para um emprego.

() Foi seguido em lojas, supermercados, entre outros locais.

() Sofreu uma abordagem violenta por parte de policiais, seguranças.

() Outros. O que? _____

18 Se você pudesse o que mudaria no seu corpo? _____ Por que?

19 Que pessoa (pessoa comum, atriz, jogador de futebol, escritor) você gostaria de ser por um dia?
_____ Por que? _____

20 Diga uma palavra que mostra o que você é: _____

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL NA ESCOLA HELENA MAGALHAES

21 Em sua opinião, o que é necessário para uma boa convivência entre as pessoas diferentes que coexistem no ambiente da Escola Helena Magalhães?

- () Respeito.
 () Afinidade.
 () Regras de convivência estabelecidas.
 () A crença de que todos são iguais.
 () Outros. O que? _____

22 Você já ouviu falar sobre a Lei 10. 639? () Sim () Não.

23 Caso a resposta seja afirmativa, o que você conhece sobre essa Lei? _____

24 O que você acha da obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira?

- () Boa, porque temos que estudar sobre a contribuição do negro na história do Brasil.
 () Boa, mas acho que não deveria ser obrigatório.
 () Indiferente, não vejo nenhuma novidade.
 () Ruim, tudo que é obrigatório não leva a nada.
 () Outros. O que? _____

25 A Escola Helena Magalhães realiza algum tipo de trabalho que contemple a questão racial?

- () Sim () Não O que exatamente? _____

26 Caso a resposta acima seja afirmativa, em que disciplina (s) esses trabalhos são realizados?

_____ Por qual professor? _____

O que você acha desses trabalhos? _____

27 Quando esses trabalhos são realizados?

- () O ano inteiro.
 () No mês de maio - mês da Abolição da Escravatura.
 () Novembro - mês dedicado a Consciência Negra.
 () Outros. O que? _____

28 Como é a convivência na Escola Helena Magalhães?

a) entre os alunos: () Excelente () Boa () Regular () Ruim

b) entre os alunos e professores: () Excelente () Boa () Regular () Ruim

c) entre os alunos e direção: () Excelente () Boa () Regular () Ruim

29 Você já presenciou algum episódio de discriminação, e mesmo de discriminação racial na escola?

() Sim () Não Caso a resposta seja afirmativa, conte como foi..._____

30 Coloque aqui alguma informação que você julgue necessária. _____

**APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista realizada com os estudantes
da Escola Helena Magalhães**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Prezado Estudante:

Sou estudante do Doutorado em Educação da Universidade Federal da Bahia e preciso da sua contribuição para poder concluir o trabalho final de curso, intitulado **“Educação e Diversidade Étnico-Cultural: concepções elaboradas por estudantes no âmbito da escola Helena Magalhães”**.

Conto com a sua participação nesta entrevista que tem como objetivo geral investigar as concepções elaboradas por vocês diante da diversidade étnico-cultural que permeia o contexto escolar da Escola Helena Magalhães. A sua participação é fundamental para o desenvolvimento desse estudo.

Ressalto que os dados coletados são confidenciais.

Desde já agradeço sua atenção e disponibilidade para responder às questões propostas.

Atenciosamente,

Nanci Franco

Doutoranda em Educação/UFBA

1 Na sua concepção, como é a vida do negro brasileiro?

2 Quem é você? Fale sobre sua história de vida.

3 Qual a sua cor/raça?

4 Você se acha bonito? Destaque o tem de mais bonito em você? Tem algum traço que lhe desagrada? Qual? Por quê?

5 Como as pessoas lhe vêem?

6 Você se preocupa com a imagem que as pessoas tem de você? Fale sobre isso!

7 Você conhece alguém que já sofreu discriminação racial? Quem? Fale sobre isso!

- 8 E você, já passou por algum problema por conta da sua pertinência racial?
- 9 Descreva o que para você representa a Escola Municipal Helena Magalhães.
- 10 A sua escola realiza trabalhos que contemple a diversidade ? E especificamente a diversidade considerando a vertente racial? Quando esses trabalhos são realizados? Como são esses trabalhos?
- 11 Como é a convivência entre as pessoas no espaço da escola?
- 12 Aponte os pontos positivos e frágeis na convivência que é estabelecida no espaço da sua escola.
- 13 Caso você fosse diretor, você tomaria alguma medida(s) para melhorar a convivência na Escola Municipal Helena Magalhães?
- 14 Você já presenciou algum episódio de discriminação racial na escola?
- 15 O que você deixaria como mensagem?

APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista realizada com a Diretora da
Escola Helena Magalhães



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Prezada Sra:

O projeto de pesquisa intitulado “Educação e Diversidade Étnico-Cultural: concepções de estudantes no âmbito da Escola Helena Magalhães” é uma proposta de estudo que vai subsidiar a escrita da tese, condição essencial para conclusão do curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Bahia.

A referida pesquisa tem como objetivo geral investigar as concepções elaboradas pelos alunos do ensino fundamental das séries subseqüentes da Escola Helena Magalhães diante da diversidade étnico/cultural que permeia o contexto escolar. Para tanto, a sua contribuição, a partir de informações sobre a escola, bem como sobre a questão racial, é extremamente significativa para o sucesso desse trabalho.

Agradeço atenciosamente a sua disponibilidade para responder às questões propostas.

Nanci Franco
Doutoranda em Educação/UFBA

I DADOS PESSOAIS

1 Nome completo:

2 Idade:

3 Sexo:

4 Religião:

5 Estado Civil:

6 Filhos?

7 Renda Familiar

II VOCÊ, DIRETORA

1 Há quantos anos a Sra. trabalha para a Prefeitura Municipal de Salvador?

2 Quantos anos a Sra, tem de exercício efetivo do Magistério?

3 Como a Sra. se tornou Diretora da Escola Helena Magalhães? Eleição? Nomeação?

4 Possui alguma formação específica para o cargo?

5 Qual a avaliação que a Sra. faz de sua gestão?

III A ESCOLA DONA HELENA MAGALHÃES

1 Por que o nome “Escola Helena Magalhães”?

2 Como é a estrutura da escola? Salas de Aulas? Disposição dos cômodos?

3 Quais os pontos fortes da Escola Helena Magalhães?

4 Quais os entraves ?

5 Destaque os elementos mais significativos do projeto político pedagógico da Escola?

IV CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO

- 1 O que você considera essencial, em uma escola, para a formação de uma criança?
- 2 Qual a sua concepção de Educação?
- 3 Que autores dão suporte a sua prática pedagógica?
- 4 Qual o papel da escola? E do professor?
- 5 Qual a relação entre educação e diversidade étnico-racial?

V DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL

- 1 O que a Sra. acha da diversidade que faz parte da escola Helena Magalhães?
- 2 Qual o papel da Sra, Diretora, na mediação entre as diversidades que fazem parte da escola?
- 3 O projeto político pedagógico contempla elementos para facilitar a convivência entre as diversidades que fazem parte da escola?
- 4 A escola realiza algum tipo de trabalho que contemple a diversidade étnico-cultural? Quais?
- 5 O que você acha da obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira?
- 6 A Escola Helena Magalhães está organizada para implementar esses estudos?
- 7 Qual a visão dos professores sobre essa obrigatoriedade?
- 8 A Secretaria Municipal de Educação vem dando suporte a Escola Helena Magalhães para implementação da referida Lei? Como?
- 9 Como é a convivência entre os alunos da Escola Helena Magalhães?
- 10 Como é a convivência entre os alunos e professores?
- 11 A Sra. já presenciou algum episódio de discriminação, e mesmo de discriminação racial? Como foi?
- 12 Já tomou conhecimento de algum episódio ocorrido na escola?
- 13 Alguma providência foi tomada?

14 Na concepção da Sra., o que é necessário para uma boa convivência entre as pessoas diferentes que coexistem no ambiente da escola?

15 Como é a relação escola-comunidade?

APÊNDICE D – Consentimento Informado



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____, abaixo assinado, entendi o trabalho de pesquisa intitulado “Educação e Diversidade Étnico-Cultural: concepções de estudantes no âmbito da Escola Helena Magalhães”. Estou ciente de que as informações que darei através de entrevista/questionário serão utilizadas para o fim supracitado. Sei, também, que os resultados desta pesquisa servirão para profissionais da educação compreenderem melhor a relação entre educação e diversidade étnico-cultural, com o objetivo de melhorar o trabalho da escola. Os dados obtidos serão confidenciais e de responsabilidade dos profissionais que trabalharão na pesquisa. Quando os resultados forem publicados os participantes não serão identificados. Caso não seja a vontade da (o) voluntária(o) participar do estudo, terá liberdade de recusar ou abandonar a participação, sem qualquer prejuízo pessoal.

Salvador, ____/____/____

Nome do voluntário (a)

Assinatura do (a) voluntário(a)

Nanci Helena Rebouças Franco
Pesquisadora Responsável

ANEXO A – Lei 10.639



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Mensagem de veto

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo 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 nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

ANEXO B - Mensagem de Veto a Lei 10.639



Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

MENSAGEM Nº 7, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Senhor Presidente do Senado Federal,

Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do § 1º do art. 66 da Constituição Federal, decidi vetar parcialmente, por contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei nº 17, de 2002 (nº 259/99 na Câmara dos Deputados), que "Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências".

Ouvido, o Ministério da Educação manifestou-se pelo veto aos seguintes dispositivos:

§ 3º do art. 26-A, acrescido pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996:

"Art. 26-A.

.....

§ 3º As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei."

Razões do veto:

"Estabelece o parágrafo sob exame que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática História e Cultura Afro-Brasileira.

A Constituição de 1988, ao dispor sobre a Educação, impôs claramente à legislação infraconstitucional o respeito às peculiaridades regionais e locais. Essa vontade do constituinte foi muito bem concretizada no **caput** do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que preceitua: "Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela".

Parece evidente que o § 3º do novo art. 26-A da Lei nº 9.394, de 1996, percorre caminho contrário daquele traçado pela Constituição e seguido pelo **caput** do art. 26 transcrito, pois, ao descer ao detalhamento de obrigar, no ensino médio, a dedicação de dez por cento de seu conteúdo programático à temática mencionada, o referido parágrafo não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país.

A Constituição, em seu art. 211, **caput**, ainda firmou como de interesse público a participação dos Estados e dos Municípios na elaboração dos currículos mínimos nacionais, preceito esse que foi concretizado no art. 9º, inciso IV da Lei nº 9.394, de 1996, que diz caber à União "estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum". Esse interesse público também

foi contrariado pelo citado § 3º, já que ele simplesmente afasta essa necessária colaboração dos Estados e dos Municípios no que diz respeito à temática História e Cultura Afro-Brasileira."

Art. 79-A, acrescido pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996:

"Art. 79-A. Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria."

Razões do veto:

"O art. 79-A, acrescido pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996, preceitua que os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.

Verifica-se que a Lei nº 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a lei não conterà matéria estranha a seu objeto (art. 7º, inciso II)."

Estas, Senhor Presidente, as razões que me levaram a vetar os dispositivos acima mencionados do projeto em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros do Congresso Nacional.

Brasília, 9 de janeiro de 2003.

**ANEXO C - Carta do Professor Abdias do Nascimento ao Presidente Luís Inácio
Lula da Silva**

Rio de Janeiro, 20 de novembro de 2007.

Sua Excelência, nosso querido Presidente Lula,

Saudações quilombistas no Dia Nacional da Consciência Negra. Tenho recebido das mãos de Vossa Excelência honrarias que muito me orgulham, e que recebo em nome do povo afrodescendente deste País, pois entendo que os méritos a ele pertencem. Por isso não poderia deixar de me manifestar no dia de hoje ao povo negro, a todo o povo brasileiro, e a nossos governantes, na pessoa de Vossa Excelência, pois a felicidade do negro, como disse o poeta, é uma felicidade guerreira.

Ao tempo que muito me alegram e me honram a outorga da Grã Cruz da Ordem do Mérito Cultural, e a minha inclusão na mais alta classe da Ordem do Rio Branco, observo que as desigualdades raciais no Brasil continuam agudas e profundas. Diariamente recebo notícias de pesquisas quantitativas que confirmam este fato. Só no dia de hoje, por exemplo, soubemos por pesquisadores da UFRJ que as principais causas de mortalidade de homens negros são violentas, como homicídios, enquanto os brancos morrem mais por doenças. Ainda hoje também, soubemos que a Fundação SEADE concluiu que brancos ocupam quatro vezes mais cargos executivos que negros.

Setores poderosos detentores dos meios de comunicação de massa no país estão deflagrando uma campanha no sentido de desacreditar essas estatísticas e vilipendiar aqueles, como Vossa Excelência, que pensam na necessidade de políticas públicas de combate a essas desigualdades. Novamente nos acusam de racismo, usando o falso argumento de que o critério de análise dos dados, e não a realidade social, causa divisões perigosas em nossa sociedade. Há décadas os intelectuais negros afirmam que raça nada tem a ver com biologia ou genética, mas que como categoria socialmente construída é uma dura realidade discriminatória baseada em características de aparência e fenótipo.

Senhor Presidente, suas recentes visitas à África somadas a outras iniciativas como a promulgação da lei 10.639/03 e a implantação da política de cotas reparatórias nas universidades têm propiciado um novo clima que permite debater questões sérias que vinham sendo ocultadas ou negadas pelas elites entrincheiradas no mundo acadêmico e no universo da mídia. Ora, diante de um momento tão encorajador, fomentam, com crescente agressividade, essa campanha desestabilizadora da sociedade, em que a desinformação deliberada rivaliza com a malevolência racista, e que objetiva intimidar todo um povo e enganar toda uma nação.

Assistimos como, na casa dos representantes do povo, após receber com grande repercussão os porta-vozes dessa campanha, se mandou "calar a boca" aos negros que usaram de seu legítimo direito democrático de apresentar as suas demandas. Assusta pensar que legisladores capazes de semelhante agressão se pronunciarão, daqui alguns meses, sobre o Estatuto da Igualdade Racial, cujas propostas abrem novas perspectivas para melhorar as relações sociorraciais e trazer um vento de esperança à população negra preterida.

Senhor Presidente, hoje a Ministra da SEPPIR, nossa querida Matilde Ribeiro, irá lhe apresentar o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial, fruto de todo um processo de coordenação de deliberações para a construção dessas políticas públicas. Venho hoje lhe convocar a não esmorecer na sua decisão de implementá-las, pois nossa população aguarda políticas efetivas, o que significa investimento de recursos.

Há muito tempo os economistas comprometidos com o povo brasileiro vêm falando que o nosso país precisa crescer, para valer, para absorver as legiões de jovens que, a cada ano, procuram ingressar no mercado de trabalho. Estamos acumulando décadas perdidas com a falta de desenvolvimento econômico intensivo em emprego, com a transversalidade de raça e gênero, associada à redução do papel do Estado na área social. Como consequência, os problemas sociais vêm atingindo patamares perigosos. Haja vista a violência em nossas cidades que alcança índices de genocídio entre a juventude negra e favelada.

Reconheço o grande avanço que significa a Lei 10 639/2003, que visa fazer o

resgate de nossa história e de nossa memória e torná-las patrimônio cultural de todo o povo brasileiro, mas tenho que elevar a minha voz para dizer que esta lei não está sendo cumprida, ou tem a sua implementação dificultada, por todos aqueles que não querem mudanças nas relações de dominação racial em nosso país.

Reconheço o avanço contido no Programa Brasil Quilombola, e lhe convoco a continuar investindo cada vez mais nesse setor, apesar da campanha de mídia que caracteriza sua ação como criminosa e racista, no intuito de desmoralizá-la e favorecer os interesses fundiários estabelecidos. Deflagra-se, ainda, uma onda de violência, também no intuito de favorecer tais interesses, em que hoje morreu um quilombola no estado do Espírito Santo. É preciso continuar: demarcar, desapropriar, e fazer valer os direitos das comunidades quilombolas contra as ameaças constantes de despejo de seus territórios. Não podemos, com coerência, celebrar Zumbi do Quilombo dos Palmares, herói nacional, enquanto as populações dos quilombos do Brasil são agredidas e têm seus direitos desrespeitados!

Aliás, na qualidade de co-fundador e ex-presidente do Memorial Zumbi, movimento da sociedade civil que conduziu à criação da Fundação Cultural Palmares e à desapropriação das terras da Serra da Barriga, venho lhe indagar como, no ato cívico realizado nas terras de Palmares, faltaram as bandeiras do Brasil, do Estado de Alagoas, e do Município de União dos Palmares. Trata-se de um simbolismo fundamental. Esta data, esta luta e essas políticas públicas são bandeiras do Brasil e de seus governos locais e estaduais, não só dos afrodescendentes!

Finalmente, quero dizer que tenho fé nas forças que querem transformar o meu país. Também nutro a convicção maior de que as energias que brotam do coração de Zumbi dos Palmares e de todos os nossos ancestrais ampliarão, cada vez mais, a consciência negra neste país. De negros e de brancos que sonham o sonho bom da liberdade e da justiça.

Por isso as saudações quilombistas: trata-se de uma proposta para a Nação. Zumbi vive em nós, homens e mulheres da resistência anti-racismo e da construção de um Brasil justo e democrático. Axé!

Abdias Nascimento
Professor

ANEXO D – Reportagem: Livro infantil compara negros a animais e causa indignação

17/01/2006 - Educação Infantil

Para pesquisadora, obra é um manual de racismo.

A professora Durvalina diz que conteúdo de livros deve ser uma preocupação de toda a sociedade.

Por Carmen Azevêdo

O livro Bichinhos da selva, de autoria de Beatriz Odriozola e publicado pela Editora Leitura, se tornou uma pedra no sapato da comunidade negra de Salvador. A obra, destinada a crianças de zero a 5 anos, mostra, a cada página colorida, um animal seguido de uma pergunta simples. A brincadeira começa com o leão - apresentado como o rei da selva -, que é seguido por girafa, tigre, macaco, hipopótamo, elefante e, por fim, pelo africano. Por incrível que pareça, ele consta da última página da obra, classificado como um dos bichinhos. Segundo a pesquisadora Wlamyra Albuquerque, que descobriu o livro durante uma visita despretensiosa a uma livraria de Salvador, a obra representa um manual de racismo para crianças. Ela já enviou um e-mail para a editora questionando o conteúdo, mas não obteve retorno.

Albuquerque ficou indignada ao acessar o livro. A autora e a editora estão convencidas e dispostas a convencer crianças - que mal conhecem as letras - de que a África é uma selva e que o africano é um bichinho que vive na tribo. Ainda segundo a pesquisadora, o exemplar a que teve acesso foi editado em 2003, mas qualquer pessoa pode adquirir o livro em livrarias de todo o país ou pela internet. Vejo-me obrigada a avisar à autora: a África não é selva, e sim um continente, e os africanos não são animais irracionais, e por isso não podem ser incluídos na fauna selvagem, alertou.

Para a pedagoga e mestre em educação Durvalina Cerqueira, a análise do conteúdo de livros deve ser uma preocupação de toda a sociedade. A deformação das crianças causada por esse tipo de conteúdo gera um prejuízo social. Toda a sociedade tem que estar atenta a esse tipo de coisa, é uma mazela social. Isso

ainda é muito comum; há 20 anos, era mais ainda, principalmente nos livros didáticos, frisa.

Cerqueira diz, no entanto, que alguns destes livros deixaram de circular no mercado editorial, em decorrência da intervenção que houve ao final do governo de Fernando Henrique Cardoso. Ele convocou os educadores envolvidos com discriminação racial e pediu que eles fizessem uma revisão do conteúdo de livros que circulavam no mercado, contou. Para ela, o conteúdo considerado discriminatório e racista produz negros e brancos racistas. Por isso, as pessoas devem ficar alertas e fazer denúncias por meio do Ministério Público ou acionar a Secretaria Municipal de Educação. E à medida em que o livro existe, não podemos impedir que seja lido. Pelo contrário, tem que se trabalhar com ele, desconstruindo a história, destacou. Ela citou ainda a Lei Federal 10.639/03, que obriga os professores a ensinarem a história e a cultura afro-brasileira nas escolas. A lei já existia e o material está sendo produzido agora. A Secretaria de Reparação tem contribuído para isso. Mas Salvador ainda é uma cidade muito racista, temos dificuldade de admitir que somos racistas. Só que as discussões vão progredir ainda mais quando isso ocorrer.

Pesquisa revela discriminação

A pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (Ufba), Ana Celia da Silva, acredita que autores de livros com conteúdos discriminatórios e racistas são vítimas da educação fornecida pelo sistema de ensino brasileiro. Conteúdos como este minimizam a história e a cultura afro-brasileira. A autora internalizou a noção passada de que os negros são feios e sem inteligência, ressalta.

Ana Silva apresentou uma tese de mestrado intitulada Discriminação do negro no livro didático. Dos 82 livros pesquisados indicados por mais de cem professores de escolas entrevistados, ela selecionou as 16 obras mais declaradamente racistas. O negro vinha sem nome, era filho de empregada e adjetivado negativamente. Tem um livro denominado O Sonho de Talito, onde tudo de ruim acontecia. Ela publicou, em 2001, o livro Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático, onde

identifica estereótipos racistas e mostra como desconstruir esse conteúdo em salas de aula.

Felizmente, a tese de doutorado de Ana Silva, apresentada no mesmo ano, teve como consequência outra obra da autora - Transformações da representação social do negro no livro didático e suas determinantes - que pretende publicar este ano. Mostro que houve uma equalização da cultura: os brancos e os negros têm acesso à aprendizagem equalizada. Mas eles ainda têm que aprender sobre as culturas e histórias dos povos que habitam aqui - negros, índios. Ainda segundo a pedagoga, pôde-se notar que, nos últimos anos, o negro passou a ser mostrado como classe média bem vestida, com atividades de lazer e sem estereótipos. Porta de papel, por exemplo, mostra uma criança negra elogiada pela professora por sua competência, frisou, orgulhosa.

Entidades querem reparação

O fundador e diretor do Instituto Cultural Steve Biko, Sílvio Humberto Cunha, diz que o conteúdo do livro só demonstra que ainda há muito o que fazer no que se refere à figura do negro. O conteúdo animaliza a figura do negro, isso interfere na aprendizagem, na produtividade do aluno negro, porque, com a auto-estima afetada, ele se identifica menos com a sociedade. E acrescentou: Isto não cabe mais em uma sociedade multi, pluricultural. Não basta retirar os livros de circulação, mas adotar uma ação de reparação. Editoras deveriam ser obrigadas a lançar novas obras com conteúdo reparatório.

Para Vovô, presidente do bloco Ilê Aiyê, a obra mostra a África na sua forma mais primitiva, representando-a com animais selvagens e o caçador. Vai de encontro ao que fizemos nestes 32 anos, um trabalho de resgate da cultura do negro, mostrando a contribuição da África para o nosso povo. E ninguém nasce racista, é uma questão de formação da criança, explicou, indignado. Para ele, se as leis fossem seguidas no país, tanto autores como editoras de livro com conteúdo discriminatório seriam punidos.

O coordenador geral do Fórum de Entidades Negras, Walmir França Santos, diz que a questão é preocupante, já que os educadores poderiam ajudar no filtro das informações passadas. Isso mostra desinformação e o que nos cabe é lamentar, já que existem instituições, como o Instituto Steve Biko, o Ilê-Ayê, que vão na contramão da discriminação racial. Esta é uma leitura equivocada, é necessário desenvolver conteúdos anti-racistas preventivamente, para que as crianças não absorvam ou questionem esse tipo de mensagem, finalizou.