



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

IACI DA CONCEIÇÃO DA PURIFICAÇÃO

**RELAÇÕES ETNICORRACIAIS NO ESPAÇO ESCOLAR: UM
ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DA CIDADE DE
SALVADOR/BA**

Salvador

2013

IACI DA CONCEIÇÃO DA PURIFICAÇÃO

**RELAÇÕES ETNICORRRACIAIS NO ESPAÇO ESCOLAR: UM
ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DA CIDADE DE
SALVADOR/BA**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosângela Costa Araújo.

Salvador

2013

IACI DA CONCEIÇÃO DA PURIFICAÇÃO

RELAÇÕES ETNICORRACIAIS NO ESPAÇO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DA CIDADE DE SALVADOR/BA

Monografia apresentada ao Colegiado do Curso de Pedagogia, como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia. Faculdade de Educação- Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em _____ de abril de 2013

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Rosangela Costa Araújo- Orientadora _____
Universidade Federal da Bahia

Prof.^a Ms. Flávia de Jesus Damião _____
Universidade Federal da Bahia

Prof.^a. Ms. Marise Oliveira Sanches _____
Universidade Federal da Bahia

AGRADECIMENTOS

Muitas são as pessoas a agradecer, sabendo que, sem cada uma delas, não teria sido possível chegar até aqui.

Agradeço, primeiramente a minha mãe Rosalina da Conceição que apesar das adversidades da vida criou seus oito filhos com dignidade e sabedoria. Mesmo sendo uma “analfabeta” sempre fez questão de incentivar seus filhos nos estudos.

A todos os meus sete irmãos pelo cuidado e carinho que sempre tiveram comigo.

A meu esposo, Hélio, pela compreensão e companheirismo durante a minha jornada acadêmica. Obrigada pelos lanches oferecidos durante a escrita deste trabalho.

Agradeço aos meus filhos (Lucas, Igor e Léo) pela paciência e compreensão nos momentos de minha ausência.

Ao CEAO, por ser o primeiro espaço dentro da instituição –UFBA- que me permitiu ver a sociedade de forma crítica.

Ao Programa Conexões de Saberes, por tantas contribuições em minha formação intelectual sobre a questão racial.

Aos meus inúmeros colegas da FACED/UFBA, em especial a Yeda Barbosa, pelas palavras de apoio e incentivo.

Não poderia deixar de agradecer aquela que sempre esteve ao meu lado nos momentos em que mais precisei: minha grande amiga/irmã Joice Souza. Obrigada, amiga, pelas alegrias, companheirismo e festejos que me proporcionou.

A minha orientadora, Profa. Dra. Rosângela Araújo pela confiança depositada em mim.

Muito obrigada a todas/os, Axé!

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como os adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados.

Kabengele Munanga

RESUMO

A presente pesquisa buscou investigar e compreender como alunos e professores das séries iniciais de uma escola municipal da cidade de Salvador/BA lidam com as diferenças étnico-raciais no ambiente escolar. Questionamos a existência de conflitos raciais quando se observa a relação professor/aluno e aluno/aluno e as formas, nem sempre sutis, de como esses conflitos se manifestam. Para isso, foi realizado um levantamento teórico, realizado com extensa pesquisa bibliográfica, que nos forneceu o embasamento necessário para a discussão dos resultados encontrados. Apresenta abordagem qualitativa, sendo os principais instrumentos utilizados para coleta de dados a observação participante, a realização de entrevistas e a análise de atividades didáticas. Como resultados das análises dos dados constatamos que muitos problemas presentes na sociedade, como o racismo, o preconceito e as discriminações de bases raciais também se manifestam dentro da escola assumindo configurações próprias que afetam a vida de toda comunidade escolar. Além disso, notamos a inexistência, no cotidiano escolar, de ações que contemplem as necessidades específicas de alunos e alunas negras, como também, um reconhecimento da diversidade racial que abra espaço para a reflexão e o respeito às diferenças raciais. Concluimos que a atuação dos professores frente às questões raciais encontra-se bastante superficial, faltando ações voltadas para promoção de uma educação antirracista.

Palavras-chave: Relações etnicorraciais; Racismo; Preconceito; Discriminação Racial; Educação antirracista.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividade Complementar
ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
CEAO	Centro de Estudos Afro-Orientais
CNE	Conselho Nacional de Educação
FACED	Faculdade de Educação
FNB	Frente Negra Brasileira
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNU	Movimento Negro Unificado
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SNDH	Secretaria Nacional dos Direitos Humanos
TEN	Teatro Experimental do Negro
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	08
INTRODUÇÃO	11
1 – A QUESTÃO RACIAL NO BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES NA ESCOLA	18
1.1 – RESCALDOS DAS TEORIAS “CIENTÍFICAS” DO SÉCULO XIX: DO BRANQUEAMENTO A FALÁCIA DA “DEMOCRACIA RACIAL”	19
1.2 – OS PILARES DA INVESTIGAÇÃO: RACISMO, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO RACIAL.....	25
1.3 –RELAÇÕES RACIAIS NAS ESCOLAS: DISCUTINDO O RACISMO CORDIAL.	31
2- O NEGRO E A EDUCAÇÃO: INCLUSÃO DESASSISTIDA	37
2.1 – O NEGRO NO SISTEMA EDUCACIONAL	37
2.2 – MOVIMENTO NEGRO: LUTAS E REIVINDICAÇÕES	40
2.3 – BASES LEGAIS: A LEI 10.639/03 E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA	46
3 – DO SUJEITO AOS SUJEITOS.....	54
3.1 – O LOCAL E OS SUJEITOS DA PESQUISA	54
3.2 – REFLEXÕES ACERCA DA OBSERVAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR.....	56
3.3 – CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE RELAÇÕES RACIAIS	60
3.4 – REFLEXÕES SOBRE AS ATIVIDADES COM OS ALUNOS DO 1º ANO	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	77
APÊNDICE.....	82

APRESENTAÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso sobre relações raciais na escola veio se constituindo e fortalecendo no decorrer da graduação. A escolha em investigar as relações raciais dentro do ambiente escolar deve-se ao fato de eu não conseguir falar de educação, de escola, sem falar de relações raciais, pois como afirma Gomes (2001), não podemos pensar a escola brasileira, principalmente a pública, descolada das relações raciais, que fazem parte da construção histórica, cultural e social do nosso país, mas também não podemos pensar as relações raciais fora do conjunto das relações sociais.

Entretanto, este interesse teve início bem antes de eu entrar para a Universidade Federal da Bahia. Inicia-se nas conversas com membros do Movimento Negro na comunidade do Nordeste de Amaralina, bairro onde resido desde o meu nascimento. Ele amplia e se fortalece quando passo no vestibular de Pedagogia, em 2008.1, e começo a fazer parte logo no meu primeiro semestre de um projeto de incentivo a permanência de alunos cotista no Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO/UFBA). Este projeto, além de dar uma qualificação, um suporte para alunas/os cotistas do primeiro semestre, discutia/problematizava a questão racial no Brasil.

Desligo-me do CEAO, quando entro para meu segundo semestre, porém, sinto um vazio muito grande, pois percebo que não estava presente nas minhas disciplinas, nem nas conversas com meus colegas da FACED, discussões sobre as questões raciais, tão presente na sociedade, como também em nossas vidas.

Passando pelos corredores da FACED no final do meu segundo semestre, vejo um cartaz convocando alunos cotistas afrodescendentes para a seleção de bolsas no programa Conexões de Saberes. Procurei informações sobre o Conexões e descubro que eles atuam na perspectiva de uma educação antirracista, e seu objetivo é favorecer o estreitamento dos vínculos e trocas entre a universidade e as comunidades populares. Percebo que é uma ótima oportunidade para dar prosseguimento aquilo apreendido no CEAO.

Passo na seleção do Conexões, e, logo no início de 2009, iniciando meu terceiro semestre, começo a fazer parte do Conexões de Saberes. O grupo, além de trabalhar com a temática Raça, Gênero e Direitos Humanos, se configura como um programa voltado para o enfrentamento dos limites que dificultam a permanência, com qualidade, do estudante de origem popular na universidade. Passar uma parte da minha vida acadêmica fazendo parte destes programas foi de grande importância para a minha vida na academia, mas também para a minha vida profissional e pessoal.

Em paralelo a estes programas algumas disciplinas como: *Educação e Identidade Cultural, Diversidade, Diferença e Direito, Dimensão Estética da Educação, História e Cultura Africana e Afro-brasileira e Educação Indígena e Direitos Humanos* ampliaram meus conhecimentos sobre a questão racial no Brasil. Vale lembrar, que todas essas disciplinas são optativas do curso de Graduação em Pedagogia (FACED-UFBA) o que demonstra o descaso do curso em relação a questões raciais, pois no seu currículo ainda não existe uma disciplina obrigatória que aborde as relações raciais na sociedade brasileira.

Entretanto, o que fez realmente eu aprofundar meus estudos sobre a temática racial, sem dúvida nenhuma foi o fato de eu ser uma mulher negra, que um dia já foi uma criança negra, que passou por todo um processo de discriminação e exclusão enquanto criança. Carreguei durante uma boa parte da minha infância o estigma de rebaixamento, por ser negra. Mas foi na escola que a “condição de negra” veio de forma mais violenta possível, pois foi neste espaço que convivi cotidianamente com os conflitos causados pelas relações étnico-raciais e que problemas decorrentes do racismo, preconceito e discriminação racial se tornaram mais presente.

Por isso, ao apresentar esta pesquisa, percebo a correlação com a minha caminhada. Identifico nela minhas dúvidas e inquietações, que se fizeram presente na minha infância, e, em especificamente no meu cotidiano escolar.

Consideramos essa pesquisa de extrema relevância, pois apesar dos avanços de estudos e ampliação de trabalhos sobre as questões raciais, ainda existe uma defasagem em torno da problemática, principalmente dentro da academia. Além do que,

nesses estudos ainda verifica-se uma ausência das vozes das crianças e professores no que diz respeito às relações raciais no interior da escola, visto que é neste espaço que as relações sociais se estruturam.

Por conta disso, essa pesquisa tem o propósito de ampliar o número de trabalhos acadêmicos em torno da questão racial, na tentativa de entender e compreender como os alunos e professores das séries iniciais de uma escola pública da cidade de Salvador/BA lidam com as diferenças étnico-raciais no ambiente escolar. Acreditamos que os resultados desta investigação possam subsidiar a construção de estratégias de combate ao racismo, preconceito e a discriminação racial no espaço escolar.

Diante do exposto, consideramos esta pesquisa de fundamental importância para toda a sociedade, e, especificamente para os/as educadores/as brasileiros/as, pois como afirma Gomes (2001, p.143), seria interessante se o professor fosse preparado para “vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e eliminação de práticas racistas como foco principal”. A nós educadores, frequentemente defensivos, cabe uma postura mais consciente e deliberada contra essa cultura de agressividade que rege na sociedade brasileira, começando por identificar e combater atitudes que comprometem o convívio escolar.

Enfim, lutar por uma educação antirracista visando à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos estigmatizantes, objetivando o reconhecimento da diversidade deve ser compromisso de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial.

INTRODUÇÃO

No Brasil é sempre difícil estabelecer um diálogo sobre as relações raciais, pois mesmo diante da manutenção das desigualdades sociais entre os grupos raciais e mesmo diante da presença de conflitos nas relações étnico-raciais¹ ainda persiste no imaginário de uma parcela significativa da sociedade brasileira uma suposta harmonia entre negros² e brancos, apoiada, sobretudo no mito da democracia racial. Este mito trouxe consigo a crença de que no Brasil o racismo não existe, não há aqui conflitos raciais como os existentes em outros países, principalmente nos Estados Unidos.

Entretanto, esta visão romântica das relações raciais no Brasil além de silenciar a discussão sobre o racismo e seus impactos na vida da população negra, foi o alicerce para a legitimidade das desigualdades raciais que perdura deste a escravidão até os dias atuais. A falácia³ da democracia racial permitiu ocultar as desigualdades raciais em todos os âmbitos (de educação, saúde e trabalho). Além destes aspectos, a ideia de uma democracia racial, traz consigo a impressão de uma ausência de conflitos étnicos.

Segundo Carlos Hasenbalg (1979) a democracia racial não só implicou uma reconstrução do passado, como também sustentou a falta de discriminação e a ausência de conflito racial. Ainda conforme este autor, a imagem da harmonia racial como parte de uma visão ideológica mais ampla da natureza humana brasileira é integrada a um mecanismo de legitimação destinado a dissolver tensões, como também controlar certas áreas de conflito social.

A instituição escolar, por exemplo, na maioria das vezes nega a existência de conflitos étnicos. Há muitos professores que, ao presenciarem cenas em que esteja presente o preconceito e a discriminação racial, não tomam nenhuma providência e na maioria das vezes, eles dizem que os conflitos existentes no ambiente escolar são de mau comportamento ou de estrutura familiar decadente. É fato que muitas formas de intolerância procedem de visões e superstições presentes nas relações familiares, mas,

¹ Sempre que utilizar o termo étnico-racial estarei me referindo as relações entre negros e brancos.

² O termo negro aqui utilizado refere-se tanto aos pretos quanto aos pardos, uma vez que o Instituto Brasileiro Geográfico Estatístico (IBGE) classificam pretos e pardos como negros.

³ Utilizo o termo falácia, por entender o mito como uma falsa representação da realidade.

em oposição a isso, a escola deve ter como compromisso estimular crianças e jovens a identificá-las e não reproduzi-la.

Por conta da ideologia da democracia racial, durante muito tempo o racismo no Brasil permaneceu negado. A partir de 2001 na III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul houve uma mudança no pensamento dos brasileiros referente à questão racial, pois o Brasil assumiu internacionalmente que se constituía em um país racista. Até então, o Governo brasileiro dizia que no Brasil não existia racismo, que vivíamos numa completa “democracia racial”.

Vale salientar, que este reconhecimento foi resultado da luta do Movimento Negro, que, por quase um século, lutou para que a sociedade e o Estado Brasileiro reconhecessem a existência do racismo, do preconceito e da discriminação racial no país. Entretanto, é necessário pontuar que mesmo antes do Estado Brasileiro assumir que o Brasil se constituía em um país racista algumas pesquisas⁴ já revelavam que o racismo marcava as relações sociais da sociedade brasileira, separando brancos e negros nos mais diferentes campos da vida social, inclusive na escola. Estes estudos trouxeram dados importantes sobre a questão racial no contexto escolar. Eliane Cavalleiro (2000) em sua obra *“Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil”* revela que existe por parte da escola um silenciamento e uma invisibilidade em falar sobre o racismo, preconceito e discriminação racial.

Tentando entender este processo de negação e silenciamento que faz com que os conflitos raciais se fortaleçam, escolhemos como locus da pesquisa o ambiente escolar, pois a escola é uma instituição onde convivem os conflitos e contradições e a discriminação existente na sociedade encontra-se expressa também nas relações entre educadores e educandos, e os alunos entre si. Além do que, é na escola que crianças de diferentes origens estabelecem relações uma com as outras. Mas, este contato

⁴ Ana Célia e Silva: A discriminação do negro no livro didático (1995); Eliane Cavalleiro: Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil (2000).

poderá fazer também da escola o primeiro espaço de conflitos de ordem racial, pois a relação entre crianças negras e brancas no espaço escolar poderá acontecer de maneira tensa, conflituosa, ou seja, segregando e excluindo, fazendo com que a criança negra sinta-se inferiorizada diante da criança branca.

No entanto, é importante destacar que as formas de discriminação de qualquer natureza não nascem na escola, todavia o racismo, o preconceito e a discriminação raciais perpassam por ali, e, tanto a escola como os professores os legitimam. Mas, porque isto acontece no ambiente escolar? Porque esta relação na maioria das vezes não está pautada no respeito à diversidade racial ali presente e sim permeada por conflitos? Porque a escola e os professores ao invés de colaborar para a superação de preconceitos e discriminações raciais no contexto escolar, na prática acabam contribuindo e reforçando para a manutenção destes?

Diante desses questionamentos e de tantos outros que estrutura as relações raciais em nossa sociedade e no espaço escolar desenvolvemos esta pesquisa partindo do seguinte problema: **Existem conflitos raciais quando se observa a relação professor/aluno e aluno/aluno das séries iniciais de uma escola municipal da cidade de Salvador/BA? Considerando a eminência de uma resposta positiva, como e porque esses conflitos se manifestam?**

Desta forma, o Objetivo Geral é investigar se existem conflitos raciais quando se observa a relação professor/aluno e aluno/aluno das séries iniciais de uma escola municipal da cidade de Salvador/BA, e, caso positivo, como e porque esses conflitos se manifestam. Sendo os nossos objetivos específicos: 1. Identificar episódios de preconceito e discriminação raciais no espaço escolar; 2. Identificar formas de manifestações dos conflitos raciais entre os alunos; 3. Conhecer a percepção dos alunos e professores sobre relações raciais; 4. Investigar como professores e alunos lidam com a presença dos conflitos no ambiente escolar.

Nos caminhos percorridos para desenvolver essa investigação escolhemos a pesquisa exploratória com uma abordagem qualitativa, pois quando se faz uma abordagem sobre aspectos da subjetividade dos sujeitos demanda a adoção de

perspectivas que assegurem uma leitura próxima à realidade pesquisada, e uma leitura que não pode ser simplesmente reduzida às questões quantitativas.

A pesquisa qualitativa aparece assim como uma possibilidade de lidar com estas questões, pois como afirma Pádua “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” (PÁDUA, 2000, p.34).

Dentre as diversas formas da pesquisa qualitativa optamos pelo estudo de caso por este se constituir em uma estratégia de pesquisa que visa “contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados” (YIN, 2005, p.19). Além do que, ainda na perspectiva de Yin (2005) a necessidade de se fazer uma pesquisa através do uso do método de estudo de caso surge do interesse de se compreender fenômenos sociais complexos e de ser possível lidar com uma grande variedade de evidências.

Os instrumentos utilizados para levantamentos de dados foram: a observação do cotidiano escolar, entrevistas e atividades didáticas. Escolhemos a observação como técnica de coleta de dados, pois ela pode informar muito sobre os sentimentos, os desejos e as percepções dos entrevistados. Segundo Gil (1999), a observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação.

A entrevista também possibilita o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de menor alcance, ganhando vida ao iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado (GIL, 1999). Nas entrevistas procuramos atentar não só para as informações que estavam presentes na linguagem oral, mas também em outras formas de linguagem como: gestos e expressões faciais. O tipo de entrevista utilizada foi a semi-estruturada, pois segundo (MINAYO, 1996) este tipo de entrevista decorre do fato que tanto o pesquisador quanto o entrevistado interferem dinamicamente no conhecimento da realidade e no encontro de duas subjetividades.

As atividades didáticas nos permitiriam a compreensão por meio dos quais os alunos poderiam expressar, com mais espontaneidade, suas representações acerca

das relações étnico-raciais e do negro. Além do mais, foi uma maneira que achamos de penetrar na subjetividade das crianças sem parecer maçante, pois esta idade ainda se encontra muito no mundo do brincar.

Para cada objetivo específico foi utilizada uma estratégia. Para os objetivos 1 e 2 **(Identificar episódios de preconceito e discriminação raciais no espaço escolar; Identificar formas de manifestações dos conflitos raciais entre os alunos)** foi utilizada a observação, com o propósito de levantar dados verbais e não-verbais sobre o cotidiano da escola.

Para alcançar os objetivos 3 e 4 **(Conhecer a percepção dos alunos e professores sobre as relações raciais; Investigar como professores e alunos lidam com a presença dos conflitos no ambiente escolar)** utilizamos a entrevista, e algumas atividades didáticas.

A pesquisa foi realizada entre os meses de outubro a dezembro de 2012 em uma escola localizada no bairro de Matatu de Brotas. A escolha da escola se deu a partir da interligação de vários fatores dentre eles, a minha presença a mais de um ano nesta instituição como professora/estagiária, a afetividade com alunos e professores, a diversidade étnica que existia na escola. Entretanto, vale ressaltar que no decorrer da pesquisa tentei o exercício de “desligar”, adquirir um distanciamento do ser professora para adquirir um olhar de pesquisadora, sem muito sucesso, pois está não é uma “divisão” possível. Ao final, busquei foi afinar instrumentos críticos e analíticos que possibilitasse falar conjugando vários olhares, e não apenas o meu. No início foi difícil, pensei em desistir, achava que não conseguiria, pois estava muito próxima do ambiente pesquisado. Por fim, decidi enfrentar os desafios.

Escolhemos como estudo de caso uma turma do 1º ano do ensino fundamental, cuja faixa etária oscila entre 6 e 7 anos. Observar uma turma na sala de aula foi necessário por acreditamos que o contexto da sala de aula é propício para um ambiente cultural dinâmico que explica a multiplicidade de ideias subjacentes ao discurso escolar, e, que se materializam nos enunciados dos alunos e professores.

O procedimento metodológico para chegar ao resultado deste estudo qualitativo, primeiramente foi o aporte teórico, realizado com extensa pesquisa bibliográfica, que

nos forneceu o embasamento necessário para a discussão dos resultados encontrados.

O segundo procedimento foi à ida ao campo para a realização da observação. Como suporte desta observação utilizamos um diário de campo, com o intuito de registrar falas e atitudes dos envolvidos na pesquisa.

O terceiro procedimento foi a realização das entrevistas com as professores de forma a coletar dados sobre as concepções que eles tem acerca das relações raciais e de que forma são abordadas pedagogicamente e representada por eles no contexto da sala de aula. Paralelo a isto, aplicamos com os alunos algumas atividades didáticas voltadas para o aprofundamento da questão investigada. Concluída esta etapa, passamos à análise do material empírico coletado.

Os dados e informações coletados na pesquisa de campo foram organizados de modo a viabilizar uma análise qualitativa e buscando, na medida do possível, estabelecer articulações entre o referencial teórico, as informações coletadas através das observações do universo escolar, das gravações das entrevistas realizadas com os professores e por meio das atividades didáticas realizadas com os alunos.

Organizo esta pesquisa em 3 capítulos. Os dois primeiros capítulos deste trabalho dedicaram-se a uma breve revisão teórica sobre a temática. No capítulo 1, intitulado: *A Questão Racial no Brasil e suas implicações na Escola* com o intuito de tentarmos compreender como as relações raciais no Brasil, e, em especial dentro do ambiente escolar, ainda é conflituosa e hierárquica voltaremos nosso olhar para o passado e demonstraremos, respaldados em Kabengele Munanga (2006), Antônio Sérgio Guimarães (1999), Maria Aparecida Silva Bento (2007) dentre outros, que a construção do racismo presente na sociedade brasileira contemporânea não constitui uma construção recente, deriva das teorias evolucionista do final do século XIX e meados do século XX, o racismo científico⁵.

Com o objetivo de dar uma sustentação mais sólida a pesquisa e para que esta se edifique em pilares sólidos de conhecimento, e, possa delimitar os caminhos para nortear a investigação, o capítulo 1 trouxe reflexões de alguns autores sobre os termos

⁵ Um conjunto de teorias, supostamente organizadas em bases científicas, que foram sistematizadas no sentido de justificar as desigualdades raciais impostas aos povos não europeus, afirmando a superioridade dos brancos e negando a humanidade dos asiáticos e africanos.

que servem de base quando se discute sobre a questão racial no Brasil. Assim, termos como racismo, preconceito e discriminação racial estarão presentes neste capítulo.

O capítulo 2, *O Negro e a Educação: inclusão desassistida* consiste numa análise, ainda que não muito profunda, sobre a história da população negra no sistema educacional brasileiro. Apoiados em autores como Márcio Barbosa (1988), Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (2005), Petronilha Beatriz Gonçalves Silva (2005), dentre outros, este capítulo tem como objetivo trazer algumas reflexões sobre a política de invisibilidade pelos quais os negros e os afrodescendentes brasileiros passaram durante séculos no sistema educacional brasileiro, e como depois de muitas lutas e reivindicações do Movimento Negro a educação para a população negra passou a ser uma das pautas de muitas instituições, mas que ainda é desassistida pelo Estado.

Dedicamos o Capítulo 3, *Do Sujeito aos Sujeitos*, para o campo da pesquisa. Neste capítulo, além de apresentarmos o local e os sujeitos da pesquisa, apresentaremos as reflexões acerca da observação do cotidiano escolar, os relatos das entrevistas com os professores e as reflexões a partir das atividades didáticas com os alunos. Terminamos este estudo discorrendo sobre as considerações finais. Vale salientar que esta pesquisa não termina aqui, ela é só um caminhar sobre o conhecimento de novos e futuros saberes, pois acreditamos que o conhecimento nunca se esgota e deve ser (re)alimentado cotidianamente.

Neste trabalho foi possível perceber através dos instrumentos utilizados que o racismo se manifesta através do comportamento discriminatório dos professores e da sua negação e silenciamento frente aos conflitos étnico-raciais, na ausência de materiais pedagógicos que retrate a diversidade étnico-racial, dos funcionários que trata de modo diferenciado as crianças negras e de localidades mais pobres, e dos próprios alunos que através de xingamentos, apelidos e estereótipos negativos, manifesta atitudes preconceituosas em relação ao negro. Concluímos que as professoras não possui uma base teórica e vivencialmente politizada o suficiente para que se possam trabalhar as questões raciais. Destacamos a necessidade de formar educadores preparados para lidar com a diversidade étnico-cultural em sala de aula.

CAPÍTULO I: A QUESTÃO RACIAL NO BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES NA ESCOLA

A questão racial no Brasil passou a ter importância e a fazer parte nos debates políticos a partir da década de 90 com o Movimento Negro, que foi o principal protagonista da luta antirracista no Brasil. Mas, ainda é difícil estabelecer um diálogo sobre a temática, pois a questão racial no país ainda se encontra em um terreno muito escorregadio, cheio de implicações e de polêmicas que dificulta a discussão em torno da temática. Sendo que, torna-se ainda mais difícil quando este debate envolve uma instituição como a escola.

No entanto, falar sobre a questão racial é de fundamental importância quando se tem a educação como um dos pilares para o desenvolvimento da cidadania. Como afirma Cavalleiro:

A discussão das relações étnicas em território brasileiro é uma questão antiga, complexa e, sobretudo, polêmica. Porém, trata-se de uma discussão necessária para a promoção de uma educação igualitária e comprometida com o desenvolvimento do futuro cidadão (CAVALLEIRO, 2000, p.9).

Portanto, para que possamos pensar com mais propriedade a dinâmica das relações raciais no Brasil e tentarmos compreender porque mesmo após 125 anos pós-abolição as relações raciais ainda é complexa, problemática e conflituosa, será necessário fazer um rápido balanço nos fundamentos da ideologia racial que destinou um lugar de inferioridade para os negros.

Nesse sentido, faz-se necessário iniciarmos este capítulo, voltando ao final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, para analisarmos como nas tramas das relações sociais entre negros e brancos a discriminação racial se reproduziu em vários contextos sociais baseando-se nas teorias racistas em que os negros eram vistos como incapazes e incapacitados intelectualmente.

1.1 - RESCALDOS DAS TEORIAS “CIENTÍFICAS” DO SÉCULO XIX: DO BRANQUEAMENTO A FALÁCIA DA “DEMOCRACIA RACIAL”.

Do século XIX até início do século XX, houve um amplo debate e propagação de ideias racistas. Neste período, às vésperas do “fim” da escravidão, os negros, assim também com os índios e mestiços eram vistos como inferiores em relação aos brancos. Segundo Guimarães (1999, p.52) “O pensamento racista brasileiro, daquela época, nada mais era que uma adaptação do chamado “racismo científico”, cujas doutrinas pretendiam demonstrar a superioridade da raça branca”.

Um grupo de intelectuais, dentre eles, Silvio Romero, Nina Rodrigues, Euclides da Cunha dentre outros, foi buscar na ciência europeia, não só uma explicação para a situação racial do país, mas também propor caminhos para a construção de sua nacionalidade, tida como problemática por conta da diversidade racial.

Esses intelectuais acreditavam que o principal fator do atraso do país estava associado à mistura dos europeus com negros e índios. No pensamento deles seria impossível construir uma nação civilizada com a presença do negro e do índio. “A “apatia, indolência e imprevidência” da massa predominante de cor da população era um fator crucial no diagnóstico do atraso econômico brasileiro feito pelas elites” (HASENBALG, 1979, p. 238). Ou seja, para a intelectualidade da época o Brasil estava fadado à decadência, uma vez que a mestiçagem levava à degeneração social. Segundo Munanga (2006, p.54) “a pluralidade racial nascida do processo colonial representava, na cabeça dessa elite, uma ameaça e um grande obstáculo no caminho da construção de uma nação que se pensava branca”.

Estes pensamentos leva a crer que alguns teóricos, viam a miscigenação como uma aberração, uma verdadeira degenerescência da espécie humana. O ideal para eles seria que as raças fossem puras. Para os estudiosos desta época a mistura de raças originaria um ser humano inferior, com degeneração física, psíquica e social. Deste modo, existia no Brasil, o desejo de criar um novo “tipo” racial, mas, este novo tipo tinha que ser mais próximo do europeu, pois se acreditava que havia uma estreita relação entre embranquecimento e desenvolvimento da nação.

Foi em torno deste pensamento, de base totalmente racista, que se estruturou a

ideologia do branqueamento que visava, graças ao processo de miscigenação, o nascimento de uma nova raça, fenotipicamente mais branca e genotipicamente mestiça. Segundo Carone (2007), a ideologia do branqueamento nada mais era do que o darwinismo social⁶, ou seja, através do cruzamento inter-racial o elemento branco prevaleceria sobre o negro e nasceria um homem ariano inteiramente adaptado as condições brasileiras.

O que se sabe é que havia no Brasil uma expectativa geral por grande parte da elite brasileira que o negro e o índio, pelo sucessivo cruzamento com o branco, desapareceriam como tipos raciais. Lília Moritz Schwarcz em seu livro *O espetáculo das raças* (1993) mostra que no final do século XIX o Brasil era descrito como sendo um país formado por raças miscigenadas, porém em transição. Sendo que, ao passar por um processo acelerado de cruzamento essas raças seriam refinadas mediante uma seleção natural. Dessa forma, o Brasil seria algum dia branco, ou seja, a elite brasileira desejava apresentar o Brasil como um país branco.

Diante disso, uma das soluções pensada pela elite foi promover a migração europeia de brancos e submeter os negros a condições de vida precárias. Acreditava-se que, promovendo a migração europeia de brancos e submetendo os negros a condições de vida precárias, com o passar do tempo os negros morreriam e haveria um processo induzido de branqueamento da população brasileira, apagando, deste modo, as marcas da violência do processo de escravização. Bento (2007) ao discorrer sobre a ideologia do branqueamento no Brasil destaca que o branqueamento foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira que, por medo do grande contingente populacional do negro, após a abolição, objetivava disseminar os negros para colocar seu grupo como padrão de referência. Entretanto, como salienta Bernardino:

⁶ O darwinismo social, decorrente das teorias evolucionistas de Darwin e Spencer, nasceu desenvolvendo a ideia de que algumas sociedades e civilizações eram dotadas de valores que as colocavam em condição superior às demais. De acordo com esse pensamento, existiriam características biológicas e sociais que determinariam que uma pessoa é superior à outra e, que, as pessoas que se enquadrassem nesses critérios seriam as mais aptas.

O ideal de branqueamento não ficou restrito ao campo da política de imigração [...], mas ganhou vida própria entre os brasileiros, passando a significar a desvalorização de uma estética, cultura e história negra em favor de uma estética, cultura e história branca. (BERNARDINO, 2004, p. 17).

De fato, o branqueamento forneceu elementos para o sentimento de inferioridade do negro brasileiro. As representações de negatividade ao longo da história lançada sobre os valores históricos e culturais do povo negro e a promoção da cultura europeia em detrimento da africana vêm contribuindo para uma desvalorização e não aceitação da negritude e do orgulho racial do negro, danificando sua autoestima e fazendo com que sintam-se culpados pela discriminação que sofrem.

Podemos concluir então que a ideologia do branqueamento foi uma pressão ideológica e cultural praticada pela hegemonia branca, que se utilizou de estratégias para evitar quaisquer conflitos entre os diferentes grupos raciais e fazer com que a população negra não tenha orgulho de suas raízes africanas, pois quanto mais se aproxima de uma aparência branca mais o povo preto despreza a sua origem africana. Deste modo, a ideologia do branqueamento pode ser entendida como uma violência simbólica da hegemonia branca no intuito do negro negar a sua estética, a sua história, e a de seus ancestrais para integra-se na nova ordem social. Para Munanga:

A elite pensante do país tinha clara consciência de que o processo de miscigenação, ao anular a superioridade numérica do negro e ao alienar seus descendentes mestiços graças a ideologia do branqueamento, ia evitar os prováveis conflitos raciais conhecidos em outros países, de um lado, e, por outro, garantir o comando do país ao segmento branco. (MUNANGA, 2006, p.87).

De modo geral, o ideal de branqueamento que projetou uma nação branca, com o intuito de erradicar o negro da nação brasileira, consolida-se nas décadas de 1920 e 1930, caracterizando e legitimando o racismo no Brasil.

A ideia de que o progresso do país dependia não apenas do seu desenvolvimento econômico ou da implantação de instituições modernas, mas também do aprimoramento racial de seu povo, dominou

a cena política e influenciou decisões públicas das últimas décadas do século XIX, contribuindo efetivamente para o aprofundamento das desigualdades no país, sobretudo, ao restringirem as possibilidades de integração da população de ascendência africana. (JACCOUD, 2008, p.49).

Na verdade, toda esta teoria de séculos atrás deixou marcas profundas e invisíveis no imaginário coletivo da sociedade brasileira. Enquanto se constrói e fortalece uma imagem negativa do negro, constrói-se um imaginário extremamente positivo em relação a população branca. O branco é tido como belo, puro e inteligente o negro é feio, bandido, e burro. Estão sempre relacionando o negro a aspecto negativo. Isto faz com que muitos brasileiros procurem a todo custo branquear-se, por exemplo, ainda se tem a ideia de que uma pessoa negra tem que ter filhos com pessoas brancas, de preferência loiras, para que seus filhos nasçam com a pele mais clara possível.

É a partir da década de 30, com a publicação do livro *Casa Grande e Senzala* do sociólogo Gilberto Freyre que a mestiçagem se destacou de forma positiva no Brasil, ou seja, ela foi transformada de malefício que acometia todo o país em tábua de salvação para construção da nação. Criou-se então a ilusão de que por força da miscigenação nos constituímos como um único povo, sem conflitos e sem diferenças raciais. O mestiço passou a representar tanto a “harmonia racial” quanto a possibilidade de embranquecimento da nação.

Freyre propagou a ideia de que os brasileiros haviam resolvidos seus problemas raciais com o cruzamento das três raças (branca, negra e indígena) e que a miscigenação veio diminuir a distância entre casa grande e senzala. Freyre sustentava a tese de que a sociedade brasileira estava livre do racismo que existia no resto do mundo, e que o sistema escravista e as relações raciais tinham sido mais branda no Brasil do que nos Estados Unidos. Segundo Freyre (1992, p. 91), “a sociedade brasileira é de todas da América a que se constituiu mais harmoniosamente quanto às relações de raça”. Na verdade Freyre, "suavizou", as relações raciais na população brasileira. Foi a partir do impacto decorrente das teorias de Freyre que se consolidou a ideia da suposta "democracia racial brasileira". Freyre foi um dos pioneiros que disseminou o pensamento de que vivíamos em um país onde o racismo inexistia dado

às misturas, aos relacionamentos inter-raciais e à existência de um povo mestiço, cordial e sem preconceitos.

Na verdade, o objetivo do mito da democracia racial era esconder os conflitos raciais existentes e passar uma ideia mais “bonitinha” da sociedade brasileira para o resto do mundo. Entretanto, a não existência de conflitos raciais não caracteriza ausência de discriminação, muito pelo contrário, o silêncio favorece e mantém um verdadeiro *apartheid* social e racial, contribuindo para a manutenção de uma sociedade desigual e hierarquizada. Segundo Gomes:

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existem entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidades e de tratamento. Esse mito pretende, de uma lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo (GOMES, 2005, 57).

A falácia da democracia racial emerge no debate nacional, trazendo um discurso da inexistência de racismo e de desigualdades raciais na sociedade brasileira e uma suposta “harmonia” nas relações entre negros e brancos. Entretanto, vale destacar que mesmo nas ideias de Freyre não houve uma total negação da inferioridade dos negros, pois estes continuaram a serem vistos como inferiores em relação ao branco. Havia ainda, mesmo de maneira camuflada, o pensamento de que, através da miscigenação, o contingente negro da população seria gradualmente extinto, apagando talvez, as marcas da escravidão e do preconceito, ou seja, a miscigenação só era positiva se tivesse como consequência o desaparecimento das pessoas negras. Para Munanga:

O mito de democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a idéia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. (MUNANGA, 2006, p.89).

De fato, a ilusão ao mito da democracia racial se torna um dos mais importantes obstáculos para se pensar nas desigualdades raciais na sociedade brasileira. A suposta “harmonia” entre as raças possibilita que muitos brasileiros além de negar a existência do preconceito e da discriminação racial no Brasil, aceitem como natural às desigualdades raciais no país.

Para muitos brasileiros é comum os negros receberem os piores salários, ter pouca ou nenhuma escolaridade, está presente nas profissões menos remuneradas. Tudo é justificado por conta do nosso passado histórico. Quantas vezes não ouvimos dizer que no Brasil existe igualdade de oportunidades, e que o negro por conta da sua indolência, preguiça e falta de vontade é que não sabe aproveitar as oportunidades? Não percebem, que as desigualdades raciais é reprodução de uma sociedade excludente, em que os negros estão constantemente submetidos a uma desqualificação que advém do caráter racista da sociedade brasileira.

A imagem de “paraíso racial” tornou-se muito aceita pela população brasileira, não só pelos brancos, mas também por outros grupos sociais e culturais. Além do que, foi esta imagem que o Brasil fez questão de divulgar interna e externamente, uma imagem de um país “harmonioso” sob o ponto de vista das relações etnicorraciais.

Essa visão idílica, não realista e ao mesmo tempo autoritária sobre as relações raciais no Brasil foi muito útil para as elites do poder, sobretudo, nos momentos históricos em que o país viveu sob regimes ditatoriais. Era conveniente para o poder e para o Estado autoritário divulgar para o Brasil e para o mundo uma visão romântica das relações raciais aqui existentes, camuflando o racismo e a profunda desigualdade histórica vivida por negros, índios e brancos em nossa sociedade (GOMES, 2005, p. 58).

Em um país que teima em afirmar que “raça não existe” e que o racismo não é mais tolerado, transformando-o em crime inafiançável, como explicar então a persistência da desigualdade que os negros enfrentam mesmo após 125 anos pós-abolição? Como explicar que desde a educação infantil até à universidade as oportunidades educacionais entre negros e brancos é injusta e desigual? Como explicar

os elevados índices de desemprego da população negra? Como explicar as elevadas taxas de analfabetismo da população negra em pleno século XXI? Não existe explicação, ou melhor, a única explicação que pode existir é afirmar que o racismo determina o lugar da população negra, é ele quem coloca obstáculos na trajetória da população negra.

Concluimos que, as percepções sobre as relações raciais calcadas na ideologia da degenerescência do mestiço, no ideal do branqueamento e na falácia da democracia racial têm contribuído para a negação da existência do racismo, do preconceito e da discriminação raciais na sociedade brasileira. A construção da ideia de “paraíso racial” constituiu-se um dos fatores que dificultam a visibilidade dos conflitos raciais presente nas relações estabelecidas na sociedade e em especial na escola, como também como um grande obstáculo ao avanço de uma sociedade mais justa e igualitária.

1.2- OS PILARES DA INVESTIGAÇÃO: RACISMO, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO RACIAIS

Falar de relações raciais no Brasil é sem dúvida trazer à tona uma séria discussão acerca das relações de dominação de diversas formas. Para adentrarmos nessa discussão, é de grande importância nos ater nas definições de racismo, preconceito e discriminação raciais, pois ao longo da história do Brasil, apesar de serem veementemente negados pelo povo brasileiro, esses termos sempre fizeram parte do cotidiano da população negra.

Mesmo permeando as relações raciais no Brasil nem sempre se discutia sobre esses termos. A discussão do racismo, por exemplo, até pouco tempo atrás era considerada um tabu. Muitos brasileiros, vivendo sobre o manto da democracia racial, afirmavam (ou afirmam?) que vivíamos num “paraíso racial”. O racismo era negado, “no entanto, afloram a todo momento, ora de modo velado, ora escancarado, e estão presentes na vida diária” (LOPES, 2001, p.185).

Entretanto, compreender o racismo e seus desdobramentos pode ser um dos caminhos para se pensar em estratégias de combate ao racismo, e, servirá também

para auxiliar as/os educadoras/es a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola (GOMES, 2001).

Mas o que é racismo? O que difere o racismo do preconceito e da discriminação raciais?

Segundo Jaccoud (2008), o racismo no Brasil nasce associado à escravidão, mas é após abolição que ele se transforma em discurso. Vale salientar, que apesar da escravidão ser a mais extrema forma de opressão racial, ela não deve ser justificativa para a persistência das desigualdades entre negros e brancos na sociedade brasileira. Caso fosse justificativa, os imigrantes europeus, brancos, que vieram para o Brasil no final do século XIX em condições parecidas com a do grupo negro pós-abolição, estariam ainda hoje sofrendo dos mesmos malefícios que a população negra. Pelo contrário, o que se observa é que uma grande parcela da elite brasileira é procedente desses grupos. Então não há como negar que é o racismo que contribui para determinar o lugar da população negra na sociedade brasileira, um lugar de subalternidade, violência e pobreza.

Munanga (2004) define o racismo como “uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o natural” (Munanga, 2004).

De acordo com Nilma Lino Gomes (2005) o racismo pode por um lado ser uma ação resultante da aversão em relação a pessoas que têm um pertencimento racial que é observável pela cor da pele, tipo de cabelo e por outro lado é um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. De acordo com Carlos Morre:

O racismo seria uma ordem sistêmica de grande profundidade histórica e de ampla cobertura geográfica, que se teria desenvolvido, fundamentalmente, com o objetivo de garantir a separação automática de um determinado segmento humano do usufruto de seus próprios recursos. Em sua gênese, apresenta-se como uma forma de consciência grupal historicamente constituída, da qual proviriam depois construções ideológicas baseadas no fenótipo/raça (MOORE, 2012, p.197).

Diante destas definições sobre o racismo, achamos prudente e necessário para este trabalho explicitar a forma como o concebemos. Concebemos o racismo como uma ideologia que hierarquiza os grupos humanos, classificando-os em raças inferiores e superiores. E esta hierarquização dos indivíduos se dá através das suas características fenotípicas, como a cor da pele, o formato do nariz, da boca e avaliados por estereótipos. Transmitido por gerações, perpassando por todas as culturas e civilizações, o racismo penetrou em nossa sociedade e reflete em nossas relações sociais deixando marcas profundas na sociedade brasileira.

Além de todos estes aspectos que gira em torno da definição do racismo e da forma como o concebemos, algo que não poderíamos deixar de pontuar neste trabalho é que o racismo está ligado a relações de poder, ou seja, é racista aquele que detém o poder. Entretanto, o poder não corresponde somente a um mecanismo político, ele penetra no campo social. Segundo Foucault (1979) o poder é uma prática social e, como tal, construída historicamente. Então vejamos: se o racismo está ligado ao poder, podemos dizer que o negro é racista?

A nosso ver o negro não pode ser considerado racista, pois o poder não está e nem nunca esteve nas mãos do negro. O espaço do poder é todo ocupado pelos brancos. Então, dizer que o negro é racista é uma falácia. Este pensamento, muitas vezes proferido pelos próprios negros, são consequências gravíssimas do racismo, pois no Brasil, a forma como o racismo se manifesta tem levado o próprio negro a internalizar afirmações negativas em relação a seu próprio grupo. Bento expõe isto muito bem ao dizer que:

O que podemos perceber é que, convivendo numa sociedade que os discrimina, que os associa sempre a uma imagem negativa, muitos negros internalizam uma imagem ruim sobre seu povo e sobre si próprio. Podem negar sua cor, criticar outros negros e se esforçar para parecerem brancos. Podem sentir-se inferiores e perderem a autoconfiança. Esses são efeitos dos mais perversos do racismo. (BENTO, 2002, p.45).

De fato, os efeitos das práticas racistas são tão perversos que na maioria das

vezes o próprio negro é levado a desejar, invejar e projetar uma identificação com o padrão hegemônico branco. A representação do negro estereotipado como incapaz, perverso, e inferior como condição inata, impossibilita que a população negra construa sua identidade e percebam seu grupo racial como positivamente integrante da sociedade brasileira.

Além do mais, no Brasil o racismo adquire uma conotação diferente do que ocorre em outros países, como nos Estados Unidos, em que o racismo é mais explícito, a segregação é mais demarcada. Aqui, por conta de uma ideia que não existe uma raça pura, não há a dicotomia preto e branco, o racismo é superficial, silencioso. Entretanto, desde cedo as crianças negras já sofrem com as mazelas do racismo. E é na escola que ele se manifesta da forma mais violenta possível. Seja através dos materiais didáticos, onde o negro é sempre colocado como inferior, seja através das práticas dos professores, como também das expressões verbais de cunho racista que são manifestadas nos momentos de desentendimento entre os alunos. Gomes salienta que:

Quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a lamentável existência do racismo entre nós, mais o racismo existente no Brasil vai se propagando e invadindo as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais dos negros (GOMES, 2005, p. 47).

Entretanto, ultimamente, o racismo vem perdendo espaço. Poderia se dizer então que ele estaria acabando? Que o povo brasileiro não é mais racista? Não. Na verdade, o que veio acontecendo nas últimas décadas foi uma mudança nas formas pelo qual ele vem se apresentando. O racismo se tornou mais sutil, as pessoas se tornaram menos expressivas. Além do que, está havendo uma banalização do racismo que segundo Morre (2012. p.23) [...] “visa a criar a impressão de que “tudo anda bem” na sociedade, imprimindo um caráter banal às distorções socioeconômicas entre as populações de diferentes “raças””. O que se sabe é que o racismo, as expressões racistas vêm sendo gradualmente substituídos por formas menos evidentes do racismo. Uma delas é o preconceito racial.

De acordo com Jaccoud e Beghin (2002) o preconceito racial, “[...] limita-se à construção de uma ideia negativa sobre alguém produzida a partir de uma comparação realizada com o padrão que é próprio àquele que julga” (JACCOUD e BEGHIN, 2002, p.38). Ou seja, é a aversão de um grupo em relação ao outro motivado pela cor da pele.

Para entender o que é preconceito racial recorreremos ao trabalho de Oracy Nogueira (1985) que além de definir o termo, ele faz uma comparação entre o tipo de preconceito existente nos Estados Unidos, no qual ele define como preconceito racial de origem e o existente no Brasil como preconceito racial de marca. De acordo este autor o preconceito de marca, tem como critério o fenótipo ou aparência racial; o de origem não leva em conta os traços negroides, é a origem da pessoa que é levada em conta. Ou seja, mesmo que o indivíduo se pareça com o grupo discriminador, se ele for produto de miscigenação ele será uma vítima potencial de preconceito. Entretanto, segundo Nogueira a principal marca que permite a identificação das prováveis vítimas de preconceito é a cor.

Onde o preconceito é de marca, como no Brasil, existe uma escala de gradação de cor, que vai do estritamente branco ao completamente negro, ou seja, quanto mais negra for a pessoa maior é a probabilidade de ser vítima de preconceito. Além do que, o preconceito racial de marca faz com que a definição do grupo discriminado e a atribuição de pertença sejam flexíveis. “Assim, a concepção de branco e não-branco varia, no Brasil, em função do grau de mestiçagem, de indivíduo para indivíduo, de classe para classe, de região para região (NOGUEIRA, 1985, p.80)”. Por exemplo, alguém pode ser considerado branco no Nordeste mais na região Sudeste esta mesma pessoa ser considerada negra.

Ainda segundo Nogueira onde o preconceito é de marca, as relações pessoais, de amizade e admiração cruzam facilmente as fronteiras de marca (ou cor); Assim, no Brasil, um indivíduo pode ter preconceito contra as pessoas de cor, em geral, e, ao mesmo tempo, ser amigo particular, cliente ou admirador de determinada pessoa de cor, sem que isso implique uma mudança de atitude ou de conceito das demais pessoas em relação a ele, pois que não envolve uma redefinição de atitude ou de ponto de vista de sua parte.

A discriminação racial apresenta certas semelhanças com o preconceito, ambos

partem de ideias, sentimentos e atitudes negativas de um grupo, considerado superior, em relação ao outro. Pode também ser considerada como a prática do racismo e a concretização do preconceito (GOMES, 2005, p. 55). Entretanto, como bem salienta a autora devemos ter cuidado para não considerar a discriminação como produto direto do preconceito, pois a discriminação racial vai além do simples fato de se ter preconceito. A discriminação racial implica uma aversão, ou mesmo ódio motivado pela cor da pele, ou seja, a discriminação racial é um comportamento, um ato contra uma pessoa ou grupo de pessoas em razão da sua raça/cor. A discriminação racial segrega, exclui.

A ONU (Organização das Nações Unidas) traz a discriminação racial como qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferências baseadas em raça, cor, descendência ou origem étnica. Sendo que, “a discriminação étnica se evidencia quando, em condições sociais dadas, de suposta igualdade entre negros e brancos, se identifica um favorecimento para um determinado grupo nos aspectos social, educacional e profissional” (CAVALLEIRO, 2000, p.26). Por exemplo, impedir que uma pessoa negra ocupe uma posição de destaque no mercado de trabalho, sem nenhuma justificativa plausível é um exemplo de discriminação racial.

Entendemos, pois que existe discriminação sempre que uma pessoa seja impedida de exercer um direito ou não possa usufruir as mesmas oportunidades de tratamentos que outras em função de sua raça ou cor. Ela transcorre por todas as relações sociais que, de modo geral, estruturam o dia-a-dia, reafirmando patamares surpreendentes de desigualdade.

Não há como negar que o preconceito e a discriminação raciais constituem um problema de grande monta para a criança negra, visto que essa sofre direta e cotidianamente maus tratos, agressões e injustiças, os quais afetam a sua infância e comprometem todo o seu desenvolvimento intelectual. A escola e seus agentes, os profissionais da educação em geral, têm demonstrado omissão quanto ao dever de respeitar a diversidade racial e reconhecer com dignidade as crianças e a juventude negra (CAVALLEIRO, 2005, p.12).

Podemos concluir então que o racismo, o preconceito e a discriminação raciais apesar de cada qual ter sua própria definição eles estão intimamente interligados. Ou

seja, as ideias racistas são elaboradas em cima de ideias preconceituosas, produzindo atitudes discriminatórias.

1.3- RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA: DISCUTINDO O RACISMO CORDIAL.

A elaboração das teorias racistas que teve início no final do século XIX influenciaram de modo marcante a compreensão da sociedade brasileira, e, em especial a escola sobre a questão racial. Durante muito tempo, apesar de toda a violência do racismo e das desigualdades entre negros e brancos que imperou no Brasil se construiu ideologicamente um discurso que propagava a ideia de que na mistura de raças todos somos iguais, que no Brasil não há desigualdades raciais.

A escola, apoiada nesta falácia evita discutir sobre a essa temática. A questão racial dentro do ambiente escolar é tratada como tabu, o racismo é silenciado, ou melhor, negado. Ele não é colocado como principal protagonista das desigualdades, pois para muitos ele não existe, não há entre nós segregação racial, estamos todos em pé de igualdade. Será que não existe mesmo? Será que na escola não há racismo, preconceito e discriminação raciais?

Pesquisas realizadas em escolas públicas e privadas do país revelaram que o racismo faz parte do contexto escolar. Entretanto, este racismo difere daquele que vigorou no século XIX, o racismo científico. O racismo que se desenvolve no país, e, inclusive no ambiente escolar é um racismo mais brando, sutil, sem violência, que muitos delimitam de racismo a brasileira, ou “racismo cordial”. *“O racismo brasileiro (...) na sua estratégia e nas suas táticas age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece á luz, é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente nos seus objetivos” (MOURA apud CAVALLEIRO, 2000, p.29).*

Esta nova “cara” do racismo se manifesta nas mais diferentes formas, mas sempre de uma maneira que faz com que muitos não percebam a sua existência. Em 1995 o Instituto de pesquisa Datafolha realizou uma investigação que mostrou claramente que a sociedade brasileira resulta de uma sociedade social racista. O resultado da investigação publicado na Folha de São Paulo, com o título de *“Racismo*

Cordial, foi considerado a mais completa análise sobre o preconceito racial no Brasil.

12 perguntas foram feitas pelos pesquisadores do Datafolha e os resultados da pesquisa indicaram que 89% de brasileiros não-negros disseram haver preconceito de cor no Brasil. Mas apesar deste grande contingente populacional reconhecer a existência de preconceito racial, só 10% admitiram ter preconceito. 87% revelaram algum preconceito ao concordar com enunciados preconceituosos ou a admitir comportamentos de conteúdo racista em relação aos negros (pag.11).

Diante disso, alguns dados na pesquisa chamam a atenção. Por exemplo, 48% dos negros entrevistados, concordam total ou parcialmente com a frase “negro bom é negro de alma branca” e para 24% dos pardos é correta a afirmação de que se” Deus fez raças diferentes, é para que elas não se misturem”. Percebe-se como o racismo foi prejudicial para a autoestima do povo preto fazendo com que eles mesmos se discriminem. Além do que, os pardos ao concordar com esta frase de cunho racista desqualificam a própria existência, pois eles são produtos de raças miscigenadas. Conclui-se então que apesar da maioria dos entrevistados afirmarem haver preconceito racial, na hora de se assumir enquanto preconceituosos poucos os fazem. Entretanto, quanto mais à sociedade nega a existência do racismo, do preconceito e discriminação raciais entre nós, mais o racismo existente no Brasil vai se propagando e invadindo as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais dos negros.

A escola torna-se fruto deste racismo cordial, pois no espaço escolar, apesar das relações raciais serem permeadas por conflitos, muitos os negam. Na maioria das vezes os professores quando se depara com situações conflituosas entre os alunos, onde o preconceito, o estereótipo e as discriminações raciais estão presentes eles não sabem o que fazer e acabam transferindo esses conflitos para a questão da ausência da família na educação dos filhos. Ou seja, a culpa sempre recai sobre o aluno e a família.

Na educação brasileira, a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola [...] Mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores (CAVALLEIRO, 2005, p.11).

Esta ausência de reflexão dentro do ambiente escolar acaba corroborando para práticas discriminatórias. A violência simbólica que ocorre na instituição escolar no momento que ela faz com que os alunos sigam determinados padrões culturais como o único e verdadeiro, trazendo uma imagem negativa e estereotipada do negro, negando a cultura, a identidade e resistência dos africanos e seus descendentes, reforça ainda mais a superioridade da cultura hegemônica, contribuindo para a disseminação de práticas racistas e de conflitos e tensões entre os alunos. Segundo Bourdieu:

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os “sistemas simbólicos” cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a dominação dos dominados (BOURDIEU, 2010, p. 11).

A “violência” que ocorre com o povo negro dentro das instituições escolares é legitimada pelo nosso currículo, que trazem fatos acumulados pela sociedade para serem transmitidos nas instituições escolares aos alunos. O currículo constitui significativo instrumento de legitimação de poder, ele tanto serve para desenvolver os processos de transformação, renovação como também de conservação e visões sociais particulares e interessadas. E é através dele que a classe dominante, no intuito de manter estrategicamente a estrutura simbólica, reproduzem seus interesses, que são aceitos por todos. Ele exerce sobre o grupo dominado um tipo de coação que faz com que esta violência não seja notada e conseqüentemente faz com quem dela é vítima, assim não se considere e ache tão natural ao ponto de reproduzi-la. Conforme Medeiros:

Trata-se de um tipo de violência, de uma forma particular de constrangimento, exercida com a cumplicidade daqueles que dela são vítima, que extorque submissões que não são percebidas como submissões, extorquindo também crenças socialmente inculcadas (MEDEIROS, 2007, p. 21).

Entretanto, não é só através do currículo que o grupo dominante impõe sua cultura, quer queira que não, é também por meio da prática dos educadores que a cultura da classe dominante é legitimada como oficial e superior. Torna-se mais cômodo para os educadores a transmissão da cultura que também nos foram imposta. É um círculo vicioso do qual muitos não fazem questão de sair. Eles por diversas vezes, sem nenhum questionamento transmitem através da sua prática o interesse dos grupos dominantes legitimando a hierarquia social vigente, contribuindo deste modo para a manutenção e reprodução das desigualdades sociais e raciais. Nas palavras de Medeiros:

O discurso do professor possui uma autoridade institucionalizada, aparece como uma instância de legitimação das relações de força no seio do espaço social, legitimando também a hierarquia social que repousa no arbitrário cultural, contribuindo para os fundamentos da reprodução cultural e social (MEDEIROS, 2007, p.22).

Cicleide Santana Limoeiro (2010) na sua pesquisa de conclusão do curso de Pedagogia da FAGED/UFBA intitulada *Silenciamento sobre a questão racial na educação infantil: um estudo de caso com professoras em uma escola particular da cidade de Salvador* expõe o quanto os professores compactuam com a estrutura social vigente. Segundo a autora tanto a escola como as professoras silenciam e omitem discussões relacionadas à questão racial. Ela ainda conclui que os educadores tornam-se cúmplices do “silêncio racial” que faz parte da ideologia da escola. Eles aceitam os materiais didáticos que lhe são impostos, sem nenhum questionamento, não tem interesse em enriquecer sua prática, se especializando. Ainda segundo autora a falta de despreparo dos professores para lidar com a questão racial em sala de aula fortalece a discriminação racial, e impossibilita que o/a educador/a percebam situações em que estejam presentes sinais de preconceito. Eles/elas usam-se o silêncio como justificativa para evitar conflitos.

A propósito, Munanga (2001, p.11) afirma que “alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar”. Concordando com Munanga, e com Cicleide Limoeiro acreditamos que é necessário o educador ter uma nova postura

perante as relações raciais, pois o seu silêncio frente às situações de conflitos só facilita o desenvolvimento do preconceito e a ocorrência de discriminação no ambiente escolar.

Para Cavalleiro:

O silêncio da escola sobre a dinâmica das relações raciais tem permitido que seja transmitido aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos(as) profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. (CAVALLEIRO, 2006, p.21)

Não há como negar que o silêncio em torno da questão racial dentro do ambiente escolar faz com que muitas crianças fomentem sérias discussões motivadas pelo racismo. É necessário que a escola reconheça a existência dos conflitos raciais, e que os professores não façam vista grossa frente à presença dos preconceitos e discriminações raciais, pois o silêncio sobre a questão racial é que sustenta o quadro de discriminação e preconceito no espaço escolar.

Entretanto, como afirma Cavalleiro (2005) os conflitos e a discriminação racial na escola não ficam restritos somente nas relações interpessoais, os diversos materiais pedagógicos que são utilizados na sala de aula, que na maioria das vezes apresenta pessoas brancas de forma positiva, e, em contrapartida pessoas negras de forma negativa e estereotipadas, também contribuem para o processo de conflitos e discriminação no espaço escolar.

É justamente esta análise que faz Jaqueline Pereira (2010) na sua pesquisa de conclusão do curso de Pedagogia da FAGED/UFBA sobre a representação do povo brasileiro nos livros didáticos. De acordo com a autora apesar das crescentes publicações que abordam o tema das relações raciais e da discussão sobre a diversidade e valorização de outras culturas, as escolas pesquisadas por ela não trabalhavam com literatura que abordassem estes temas. Segundo Pereira (2010), os educadores não podem aceitar que no interior das escolas existem condições favoráveis para o acontecimento do preconceito e de desvalorização de uma cultura em

favor de outra, que os livros e materiais didáticos favoreçam um grupo étnico em detrimento do outro, que os professores e equipe da gestão escolar fechem os olhos ou silenciem diante de casos abusivos de preconceito e discriminação.

Percebe-se então, que embora a escola não seja o único lugar em que ocorre o preconceito e a discriminação racial, ela se constitui como um local privilegiado para a manutenção destes. Além do que, deve-se levar em conta também que o racismo é construído nas relações que nós estabelecemos na sociedade, e, a escola como parte de nossa sociedade reproduz o racismo. Entretanto, uma escola que não reconhece seu potencial destrutivo, que admite posturas racistas, abre caminho não só para a discriminação de etnia, como também de idade, origem, gênero e classe.

Enfim, procuramos demonstrar baseando em autores como Kabengele Munanga, Eliane Cavalleiro dentre outros, como o cotidiano das relações raciais entre alunos e professores é marcado por tensões e conflitos raciais, que traduzem um contexto macro das desigualdades entre negros e não-negros presentes na sociedade brasileira em mais de 125 anos pós-abolição.

CAPÍTULO II: O NEGRO E A EDUCAÇÃO: INCLUSÃO DESASSISTIDA

Durante o decorrer da história do Brasil, o país teve historicamente, no aspecto legal, uma atitude ativa e permissiva diante da exclusão da população negra no sistema educacional. Em boa parte da história do país, nada de realmente concreto foi feito em termos de legislação para a promoção da cidadania plena da população negra. Somente a partir de 1958, através de reivindicações apresentadas por entidades do Movimento Negro, é que surgem intenções do Estado brasileiro em eliminar as desigualdades historicamente acumuladas no campo educacional. Mas, como o aluno negro chegou a escola? Quais foram o processo de escolarização da população negra anterior a abolição e pós-abolição? O que tem sido feito para oferecer uma educação que favoreça a inter-relação dos diferentes grupos sociais e culturais?

Pretendemos, neste capítulo, discutir alguns aspectos relacionados a presença da população negra no sistema educacional brasileiro. O objetivo é entender como se deu o processo vivenciado pelos alunas/os negros para se inserir na escola, e de que forma o Movimento Negro contribuiu neste processo.

2.1- O NEGRO NO SISTEMA EDUCACIONAL

O percurso da população negra no sistema educacional sempre foi marcado por uma constante história de insucesso. Os negros sempre foram atingidos pelo caráter racista e discriminatório do sistema de ensino brasileiro. Vale salientar que são poucos os registros que falam quais foram as estratégias utilizadas pelos escravizados africanos para ter acesso a leitura e escrita. De acordo com Cruz:

[...] a problemática da carência de abordagens históricas sobre as trajetórias educacionais dos negros no Brasil revela que não são os povos que não têm história, mas há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas no processo de dominação (CRUZ, 2005, p.23).

Segundo a autora há uma grande dificuldade na localização de informações referentes à presença dos escravizados africanos no campo educacional. Mas algumas pistas nos mostram como foi a história da educação dos afro-brasileiros.

A partir de 1822, após a Proclamação da Independência, o direito à educação primária gratuita foi incorporado na Constituição⁷ no qual dizia: "**A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos.**" Entretanto, os negros não se beneficiaram com a Constituição, uma vez que eles não eram considerados cidadãos, pois só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica, ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres.

Um decreto complementar à Constituição de 1824, dizia que "Negros não podiam frequentar escolas, pois eram considerados doentes de moléstias contagiosas". O processo de letramento dos escravos ou libertos se dava fora da esfera escolar, pois alguns já chegavam ao Brasil com conhecimento da escrita, a exemplo dos negros malês. Em 1854, o decreto nº 1.331 legitimou a não admissão de escravos na escola e a previsão de instrução para adultos dependeria da disponibilidade de professores.

Somente a partir de 1871, com a Lei do Ventre Livre⁸, é que começa o processo de escolarização de ex-escravos ou filho de escravos. Com esta Lei o governo imperial preparou-se para garantir os cuidados com as crianças negras, exigindo que os senhores de escravos recebessem sobre sua responsabilidade as crianças livres até a idade de oito anos. Ao completar esta idade, teria o senhor a opção de/ou receber uma indenização do Estado ou utilizar-se dos serviços dos menores até completarem 21 anos. No caso de alienação da escrava, seus filhos menores de 12 anos a acompanharia e em caso de abandono previa-se que as crianças fossem encaminhadas as instituições criadas para esse fim.

Esta Lei, ao conceder liberdade aos escravos nascidos no Brasil após a data de promulgação da mesma, tinha a intenção de diminuir o contingente de trabalhadores escravos do país. Mas na prática não foi bem isto que aconteceu. A Lei do Ventre Livre foi mais uma tentativa de dar continuidade a estrutura social vigente da época, pois ao

⁷ Primeira Constituição Brasileira (25 de Março de 1824)

⁸ Lei aprovada em 1871 que dava a liberdade a todos os filhos de mulheres escravas nascida a partir desta data.

delegar aos senhores de escravos o direito de explorar as crianças até os 21 anos de idade condenavam as crianças a receberem o mesmo tratamento e a mesma educação dada aos escravos. As crianças continuaram a prestar serviços como de escravos, a sua educação foi mais voltada para o trabalho do que para a educação propriamente dita. Além do mais, pelo fato dos senhores terem investido em seus cuidados enquanto criança, esta ao atingir a maioridade estava totalmente atrelada às dívidas contraídas tendo que prestar serviços gratuitos para quitar as contas, o que voltava a ser uma situação de escravidão.

Ouve outras iniciativas, ainda no século XIX, voltadas para a educação da população negra. Em 1878, criou-se o decreto 7.031 de 6 de setembro, que autorizava cursos noturnos para a educação de adultos. Posteriormente, em 1879, houve a reforma do Ensino Primário e Secundário proposta por Leôncio Carvalho que designava a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos e acabava com a proibição de escravos de frequentarem aulas noturnas. No entanto, estas iniciativas não se concretizaram por completo, pois existiam algumas escolas que não admitiam a matrícula de escravos e nem tampouco aceitavam os negros livres e libertos. Somente nos cursos encabeçados por abolicionista é que se encontravam a presença dos negros.

Em 1888, houve a abolição da escravatura. Com a abolição era de se esperar que essas barreiras diminuíssem, mas não foi o que aconteceu, pelo contrário agravou-se, pois os negros foram jogados a sua própria sorte. O Estado brasileiro não garantiu condições básicas para que os negros tivessem acesso à educação, ao mercado de trabalho e a cultura. Pelo contrário, privilegiou-se a mão de obra imigrante, principalmente de italianos e alemães, dando prosseguimento ao que se convencionou chamar de *Política de Branqueamento*.

O período de 1889 a 1930 foi de total abandono a população negra. Em busca de uma nova identidade nacional os ex-escravos ficaram excluídos desse processo de constituição da identidade nacional brasileira no início do século XX. Conseqüentemente, ficaram fora do processo educativo.

Durante um longo período, nada de realmente concreto foi feito em relação à educação da população negra. Esta foi deixada em completo abandono, o que motivou os movimentos negros, do início do século, a chamar para si a tarefa de educar e

escolarizar as suas crianças, os seus jovens e, de um modo geral, os adultos. Foram as entidades negras que, na falta dessas políticas, passaram a oferecer escolas tendo em vista alfabetizar os adultos e promover uma formação mais completa para as crianças negras (GONÇALVES; SILVA, 2005).

2.2 – MOVIMENTO NEGRO: LUTAS E REIVINDICAÇÕES

O debate sobre a implantação de políticas de ações afirmativas no Brasil, e, especificamente no âmbito educacional não é recente no país. Várias foram as estratégias de organização e resistência do Movimento Negro para por fim a desigualdade social e racial dos negros e seus descendentes na sociedade brasileira. Nas pautas de suas reivindicações sempre estavam presentes a luta por uma educação antirracista, pela inclusão e valorização da história do continente africano e dos negros no Brasil.

Um das primeiras iniciativas na luta contra a desigualdade e exclusão social dos negros na sociedade brasileira, ocorreu no início do século XX, quando é criado em Outubro de 1931 no estado de São Paulo a Frente Negra Brasileira (FNB). A FNB liderada por Arlindo Veiga dos Santos transformou-se em uma das mais importantes organizações de ativista afro-brasileiros pós-abolição.

A Frente Negra ofereceu, a essa população marginalizada, possibilidades de organização, educação e ajuda no combate a discriminação racial. Incentivou a conquista de posições dentro da sociedade e a aquisição de bens. Foi, sem dúvida, conservadora, expressava aspirações de negros de classe média e teve concepções políticas limitadas. Mas tentou dar aos afro-brasileiros condições de se integrarem à sociedade capitalista e conseguiu resposta popular, como prova o grande número de filiais que estabeleceu e de associados que conquistou. Configura-se como uma das grandes mobilizações negras no contexto urbano e sua trajetória é um capítulo importante da história do povo afro-brasileiro (BARBOSA, 1998, p.12).

A FNB foi um movimento social que ajudou na luta por melhores posições do negro na sociedade brasileira. Foi uma entidade que lutou pelos desejos e aspirações

da população negra na década de 30. Ela teve uma atuação política muito marcante, pois ela não só realizava atividades de caráter político, como também cultural e educacional. Teve grande repercussão que inspirou a criação de filiais em muitos estados brasileiros. Diante do quadro de analfabetismo que se encontrava a população negra, ela cria um curso de alfabetização que atendeu cerca de 4.000 alunos. A escola primária e o curso de formação social atenderam 200 alunos. A grande maioria era de alunos negros, mas aceitavam-se também alunos de outras raças. O curso primário foi ministrado por professores formados e regularmente remunerados. Outros foram assumidos por leigos e não remunerados

Com a aspiração de eleger políticos negros, em 1936 a FNB transformou-se em partido político, mas logo depois em 1937 em um decreto de Getúlio Vargas que colocava na ilegalidade todos os partidos políticos a FNB deixa de existir. Em décadas posteriores várias foram as tentativas de reconstruir a FNB, mas não houve sucesso.

Contudo mesmo com a ditadura de Vargas o protesto negro permaneceu atuante através de outros movimentos. Essa experiência de escolarização, ainda que tenha sido interrompida com o fechamento da Frente Negra pela ditadura de Vargas, iniciou um novo debate sobre a educação dos negros no Brasil, cujos ecos serão ouvidos nos anos seguintes.

Em 1944, ainda na luta por igualdade de condições, surge no Rio de Janeiro, liderado por Abdias Nascimento o Teatro Experimental do Negro (TEN). O TEN além de ter como objetivo o resgate dos valores da pessoa humana e da cultura afro-brasileira e africana, objetivava inserir o negro no teatro brasileiro enquanto temática e, sobretudo, como criador cênico e intérprete dramático. “Ele queria dar uma leitura a partir do olhar do próprio negro e da herança africana à cultura produzida pelo negro no Brasil, distanciando-se da forma ocidental de entender e ver a cultura negra (MUNANGA, 2006, p. 121)”.

Ao aliar cultura e educação, o TEN inaugura uma mudança na atuação do movimento negro. A sua proposta englobava cidadania e conscientização racial, pois o propósito do TEN era transformar as estruturas de dominação e opressão existente na sociedade brasileira.

A atuação do TEN se constituiu como um marco da luta anti-racista no Brasil [...], delineando novos rumos para o Movimento Social Negro. Pensando o negro numa perspectiva de subjetividade na qual suas tradições, estética e formas específicas fossem valorizadas, era imperioso que medidas fossem tomadas no sentido de trazer à tona as potencialidades dos afro-brasileiros recalcadas e oprimidas por conta dos séculos de discriminação (FIGUEIREDO, 2007, p.120).

Assim como a FNB, o TEN também se preocupou com a alfabetização dos negros, o seu objetivo era formar atores e atrizes negras para inseri-los nas peças teatrais. Por conta disso, realizou cursos de alfabetização para que seus integrantes pudessem dominar a leitura. Entretanto, o seu projeto ia muito mais além da aprendizagem da leitura e da escrita, era baseado numa reflexão crítica da realidade do negro na sociedade brasileira e uma profunda consciência racial. No sentido de reverter o quadro de discriminação e estereótipos pelos quais a população negra passava o TEN encenou diversas peças valorizando a cultura afro-brasileira e africana.

As ações realizadas pela FNB e pelo TEN tiveram uma grande relevância na trajetória do Movimento Negro. Estes dados nos mostram que antes do Movimento Negro obter as conquistas no campo educacional, a exemplo das políticas de ações afirmativas no campo da educação escolar, estas instituições já priorizava a educação e lutava por uma igualdade racial e por melhores condições de vida para os afro-brasileiros.

Em 1964, a sociedade brasileira vive outro golpe, é instaurada a ditadura militar. A população brasileira, em especial os negros sofrem todas as atrocidades da ditadura. Este período foi de silenciamento e resistência. A ditadura militar inviabilizou todas as manifestações de cunho racial. Somente em meados dos anos 70 que os movimentos sociais voltam à cena e participam ativamente da redemocratização do país. Esta nova fase do MN influenciou de forma mais direta os avanços na abordagem da questão racial.

O re (surgimento) de um movimento social negro, que passou a denunciar sistematicamente o racismo e a discriminação racial em todas as dimensões da vida social, tem sido fundamental para desnudar a perenidade da profunda estrutura de desvantagens sociais a que os afrodescendentes (pretos e pardos) estão submetidos, quando

comparados aos brancos, ao mesmo tempo em que aquele movimento social recolocou na nova agenda democrática o debate sobre a diversidade étnico/racial enquanto uma das condições para a efetiva democratização do país (SILVÉRIO, 2004, p. 54).

Por conta disso, os anos de 1970 e 1980 tornaram-se anos de reorganização dos movimentos sociais. Estes se apresentam agora de forma mais independente, mas com a mesma bandeira de luta: a luta por igualdade e contra a discriminação do negro na sociedade brasileira. Neste período os problemas sofridos pela população negra como consequência da discriminação e do racismo estarão mais presentes nos debates e nas pesquisas. Diante da enorme desigualdade entre negros e brancos no sistema público de ensino no Brasil, o Movimento Negro escolhe a educação como um importante campo para a luta contra o racismo. Vários foram os intelectuais⁹ que trouxeram dados concretos sobre as desigualdades sofridas pela população negra na sociedade brasileira e a disparidade apresentada no campo educacional.

Num ato público em frente ao Teatro Municipal de São Paulo, contra as manifestações de racismo, é criado em 7 de julho de 1978 o Movimento Negro Unificado. Este movimento apresenta ter uma visão bastante crítica e contra-hegemônica da condição do negro na sociedade, reivindicando a sua integração social e negando a ideologia do embranquecimento social e cultural. O MNU vem com um debate muito forte em torno do racismo, do preconceito, da discriminação racial e do mito da democracia racial.

As questões educacionais referentes à população negra brasileira passam a ser discutidas nos debates públicos em geral. O tema negro e educação passam a ser prioridade na atuação do movimento negro. As denúncias sobre o racismo presente nas instituições educacionais se tornaram mais presentes. Vários foram os documentos que expressavam esta preocupação. Um deles foi o Manifesto Nacional do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação criado em 4 de Novembro de 1978.

⁹ Florestan Fernandes; Oracy Nogueira; Fernando Henrique Cardoso; Fúlvia Rosemberg; Carlos Alfredo Hasenbalg dentre outros.

O Manifesto fundou uma nova perspectiva na luta contra o racismo no Brasil, pois o racismo passa a ser combatido em todos os locais em que a população negra estiver presente. “Como um dos lugares onde negro vive é a escola, ou seja, os sistemas de ensino, buscou-se orientar a ação de combate ao preconceito nesses ambientes” (GONÇALVES; SILVA, 2005).

Preocupado com as práticas discriminatórias de cunho racial no sistema de ensino brasileiro, e com as disparidades apresentadas pelos indicadores educacionais o Movimento Negro passa praticamente a década de 80 inteira, envolvido com a superação do racismo e da desigualdade no campo educacional. Aumentaram-se a pressão ao Ministério da Educação, aos gestores dos sistemas de ensino e às escolas públicas sobre o seu papel na superação do racismo na escola e na sociedade. Intensificaram também as reivindicações pela inclusão de conteúdos referente a História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares. Silva argumenta que:

O sistema de ensino brasileiro, desde pré-escola à universidade, tem primado por ocultar ou distorcer o passado histórico e a cultura do povo negro, na África e aqui, bem como apresentar o negro de forma inferiorizada, como seja: bêbado, serviçal, exercendo papéis considerados inferiores na sociedade. As entidades negras, contudo, tem revertido essa ideologia de várias formas: [...] desde 1978 o MNU tem denunciado nos seus Congressos as distorções e ocultação do negro e seus valores na educação brasileira e tem exigido do Ministério da Educação e Cultura através de moções, a revisão do livro didático e a introdução da História da África nos currículos da história brasileira [...] (SILVA, 1988, p.48).

No intuito de concretizar as ações levantadas pelo Movimento Negro sobre a história da África é criado em 1982 pelo Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia (CEAO/UFBA) o primeiro curso de *Introdução aos Estudos de História e Culturas Africanas*. No ano seguinte, em 1983, o CEAO solicitou ao Conselho Estadual de Educação que a disciplina *Introdução aos Estudos Africanos* fosse incluída no currículo das escolas de 1º grau da rede estadual de ensino. Houve vários encontros entre a Comissão de Currículos e Experiências Pedagógicas do Conselho, a direção do CEAO/UFBA e representantes do Movimento Negro em Salvador. Quase dois anos após a primeira solicitação o Conselho Estadual de

Educação aprovou o parecer nº 89/85 aprovando a inclusão da disciplina *Introdução aos Estudos Africanos* no 1º e 2º grau, pelas escolas particulares ou da rede oficial, na parte diversificada dos currículos (Cruz, 2008).

Entretanto havia uma lacuna na formação dos professores para que esta temática fosse incluída nas disciplinas da escola e, no intuito de suprir esta ausência houve a necessidade de se criar um curso de especialização. O curso foi oferecido inicialmente aos professores da rede estadual de ensino que já se encontrava em efetiva regência.

Durante dois anos a disciplina *Introdução aos Estudos Africanos* foi desenvolvida em onze colégios da Rede Estadual de Ensino de Salvador pelos professores que fizeram o curso. Entretanto, com a mudança de gestão do governo do Estado da Bahia e a falta de apoio da gestão que assumiu a Secretaria de Educação esse projeto não teve continuidade.

Em 1988 com o centenário da abolição, o debate sobre os negros e a educação ganha força. Neste mesmo ano, no dia 5 de outubro, é promulgada a Constituição Federal do Brasil. No processo de elaboração da Constituição são retomadas algumas reivindicações antigas do Movimento Negro. Uma delas seria a de inserir na escola conteúdos relativos a cultura africana e a história do negro no Brasil. De acordo com Guimarães (1999) essas reivindicações são reinterpretadas a partir do ideário multiculturalista onde se revaloriza a herança africana e abre-se outra frente de luta contra as desigualdades raciais por meio da reivindicação de adoção de políticas públicas por parte do Estado que minimizem o desequilíbrio entre negros e brancos.

Os anos 90 foram de suma importância para o Movimento Negro, pois foi a partir deste período que o movimento passou a estabelecer um diálogo mais intenso com o governo brasileiro. Em 1995, ano do tricentenário da morte de Zumbi, a discussão em torno da desigualdade entre negros e brancos ganha corpo na realização em Brasília da Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo e pela Vida, contando com a participação de milhares de pessoas e de dezenas de movimentos e organizações antirracistas. O documento defendia a implantação de políticas específicas nos campos de educação, saúde, violência, trabalho e cultura. A marcha representou um momento decisivo para o Movimento Negro. Segundo a militante Sueli Carneiro, a Marcha

Foi o fato político mais importante do movimento negro contemporâneo. Acho que foi um momento também emblemático, em que nós voltamos para as ruas com uma agenda crítica muito grande e com palavras de ordem muito precisas que expressavam a nossa reivindicação de políticas públicas que fossem capazes de alterar as concepções de vida da nossa gente. Foi um processo rico, extraordinário. (CARNEIRO apud ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 345).

Em resposta às demandas do Movimento Negro apresentadas na Marcha, o Governo Federal propôs a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI), no âmbito da Secretaria Nacional dos Direitos Humanos (SNDH). A criação desse órgão é um marco, no sentido de que aí se inicia de maneira intensa a discussão de políticas públicas envolvendo a questão racial. Dessa forma a questão racial e as demandas do Movimento Negro entram definitivamente na pauta da agenda da política nacional. Estava selada uma relação que se tornaria ainda mais forte nos anos seguintes.

2.3 – BASES LEGAIS: A LEI 10.639/03 E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Vimos que o debate sobre a implantação de políticas de ações afirmativas no âmbito educacional não é recente no Brasil. A luta antirracista vem desde a década de 30/40, principalmente com a FNB e o TEN, mas ganhou força na década de 70, quando o Movimento Social Negro surge com uma nova perspectiva: sai do discurso e vai pra prática, ou seja, eles não ficam apenas na denúncia do racismo, eles exigem a inclusão social não-subordinada dos negros na sociedade brasileira, o fim da discriminação do negro nos livros didáticos e a necessidade de inserção da História da África nos currículos.

Por força do Movimento Negro, várias foram as leis que vieram na tentativa de superação do racismo. Temos como exemplo a Constituição Federal de 1988, que em seu terceiro artigo, no inciso IV, estabelece que todos os brasileiros deve ter igualdade de direitos, sem preconceito de origem, raça, sexo e quaisquer outras formas de discriminação. Em 1996 é sancionada pelo então presidente Fernando Henrique

Cardoso e pelo Ministro da Educação Paulo Renato, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esta lei traz como princípio a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Os direitos da população negra em fazer parte da história do Brasil foram citados pela lei. Ela determina, no artigo 26, que o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

Contudo tanto a Constituição como a LDB, não foram suficiente para diminuir com a disparidade entre negros e brancos na sociedade brasileira. O racismo continuou determinando o lugar de subalternidade do negro na estrutura social. A educação escolar continuou sendo para poucos. A desigualdade entre negros e brancos no sistema educacional persistiu. Os negros continuaram a enfrentar dificuldade para o acesso e permanência na escola.

Outra tentativa em corrigir as injustiças e a invisibilidade sofridas pelos afrodescendentes no sistema educacional brasileiro foi a criação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). Os PCNs vieram com a intencionalidade de melhorar a qualidade do ensino e proporcionar aos alunos do ensino fundamental um pleno acesso aos recursos culturais que são relevantes para a conquista de sua cidadania. Vale ressaltar, que os PCNs não teve um caráter impositivo, a ideia era subsidiar a prática educativa orientando os professores sobre o que e como ensinar.

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformações da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores (Parâmetros Curriculares Nacionais, p. 13).

Na tentativa de evidenciar as diferenças culturais e raciais no currículo escolar e buscando contribuir para a construção da cidadania o Governo brasileiro, através dos temas transversais, propõem que os PCNs contemple a questão da pluralidade cultural da população brasileira levando os alunos a:

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou

outras características individuais (Parâmetros Curriculares Nacionais, p. 7).

Este tema trouxe como desafio o respeito aos diferentes grupos e culturas que compõe o povo brasileiro, buscando apontar mudanças necessárias e apresentando elementos para a compreensão de que valorizar as diferentes culturas não significava concordar com os valores dos outros mais ao respeito como expressão da diversidade.

Entretanto, os PCNs receberam diversas críticas, pois a questão racial esvaziou-se no discurso da pluralidade cultural, uma vez que nas suas propostas não são apresentadas um posicionamento explícito de superação do racismo e da desigualdade racial na educação.

O que se observa no documento é que o conceito de pluralidade cultural é apresentado como um grande “caldeirão”, fala-se sobre tudo (católicos, protestantes, indígenas, pobres, ricos, população urbana e rural, migrante, raça etnia etc.), tudo é pluralidade (SOUZA, 2001, p. 57). Além do mais, não significa que a inclusão de “temas sociais” transversalizando o currículo seja suficiente para introduzir pedagogicamente questões referentes a posicionamentos políticos, ideológicos, preconceituosos, discriminatórios e racistas.

Refletir sobre os valores que estão por detrás de práticas [...] nos leva a pensar que não basta apenas lermos o documento de “Pluralidade Cultural”, ou analisarmos o material didático, ou discutirmos sobre as questões curriculares presentes na escola se não tocarmos de maneira séria no campo dos valores, das representações sobre o negro, que professores(as) e alunos(as) negros, mestiços e brancos possuem. Esses valores nunca estão sozinhos. Eles, na maioria das vezes, são acompanhados de práticas que precisam ser revistas para construirmos princípios étnicos e realizarmos um trabalho sério e competente com a diversidade étnico-racial na escola. É preciso abrir esse debate e tocar com força nessa questão tão delicada. Caso contrário, continuaremos acreditando que a implementação de práticas anti-racistas no interior da escola só dependerá do maior acesso à informação ou do processo ideológico de politização das consciências dos docentes (GOMES, 2001, p.145).

O que se viu foi uma desmotivação por parte dos professores em utilizar-se dos PCNs como material de apoio pedagógico, pois muitos alegaram sentirem-se despreparados para abordar temas tão delicados. As diversas culturas continuaram a não serem contempladas. Ou melhor, continuaram meramente folclóricas apenas em ocasiões especiais.

Ouve outras iniciativas de mudança para corrigir as injustiças pelo qual os negros vieram sofrendo ao longo do século. A partir da eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o governo federal passou a chamar para si a responsabilidade pelas transformações sociais, reconhecendo as disparidades entre negros e brancos em nossa sociedade, assumindo o compromisso de eliminar as desigualdades raciais.

Nesse contexto, é sancionada em 9 de Janeiro de 2003, pelo presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei 10.639/03 que alterou a LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- tornando obrigatório o ensino da História e Cultura afro-brasileira e Africana nos estabelecimento de ensino da educação básica. A inclusão da História e da Cultura Africana, Afro-brasileira no currículo escolar é parte de um projeto nacional, necessário à recuperação de feridas históricas e de valorização da riqueza que marca o povo brasileiro.

A Lei veio materializar não só o desejo do movimento negro, mas também dos educadores comprometidos com uma educação antirracista. Ela representa um avanço para a correção de injustiça e invisibilidade pelos quais a população negra passou durante séculos na história do nosso país. Segundo Cavalleiro (2006) a publicação desta lei é um passo inicial muito importante para a reparação humanitária do povo negro brasileiro, pois abre caminho para a nação brasileira adotar medidas para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e de formas conexas de discriminações.

Ela vem na perspectiva de resgatar historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira, visando reparações, injustiças, reconhecimento e valorização da história e cultura dos negros brasileiros ressignificando e valorizando a cultura das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira. Além de possibilitar o fortalecimento da autoestima e da identidade de

crianças e jovens negros, ela tem como um dos seus objetivos desconstruir entre os não negros representações negativas e estereotipadas em relação aos negros. Ou seja, esta não é uma lei de negro para negro, mais uma lei para a sociedade, uma lei para as relações sociais.

Entretanto, para que esta lei dê certo é necessário a instrumentalização do professor, pois eles são atores fundamental neste processo. Além de garantir uma formação específica, tem que ser garantido aos educadores materiais didáticos de boa qualidade. O professor também deve se despir de seus preconceitos e a diversidade a todo momento deve ser respeitada, pois possibilitar que todos(as) tenha acesso a um sistema de ensino que respeite todas as culturas, implicará num avanço muito grande em relação as relações etnicorraciais. De acordo com o Parecer do CNE:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer da mentalidade racista e discriminatória secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações etnicorraciais e sociais, desalienando processos pedagógicos (Parecer CNE/CP nº 03/2004).

Os professores também necessita acreditar na importância da lei. Não adiantam eles ficarem pregando a falsa ideia de que incluir os estudos referentes a cultura negra só vai mudar o foco, ou seja, vai sair do ensino da cultura europeia para ensinar a cultura africana. O objetivo da implantação da lei é trazer para o currículo escolar a diversidade cultural, racial, social e econômica que faz parte do povo brasileiro.

Para garantir o que propõem a Lei 10.639/03 e para orientar os sistemas de ensino a incorporar na sua prática a temática étnico-racial com clareza e sensibilidade o Conselho Nacional de Educação aprovou em 10 de março de 2004 o Parecer que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, onde são estabelecidas orientações de conteúdos a serem incluídos e trabalhados em todos os níveis e modalidades de ensino.

Este parecer vem reafirmar que a educação deve ocorrer para a formação de cidadãos orgulhosos de sua identidade, de sua cultura, e propiciar uma mudança comportamental na busca de uma sociedade democrática e plural. Que possibilite que

não só os negros, mas também todos os cidadãos brasileiros vivam em um ambiente escolar com infraestrutura e materiais didáticos adequados que contemplem a todos (as) e com profissionais qualificados para lidar com a diversidade enorme da sociedade brasileira, e que sejam capacitados para identificar as manifestações preconceituosas, discriminatórias e racistas.

O parecer procura oferecer uma resposta, em outras, na área da educação, á demanda da população afrodescendentes, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros . Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Parecer CNE/CP nº 03/2004).

O referido Parecer chama atenção para o fato de que combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações etnicorraciais não são tarefas exclusivas da escola. Salienta que para as instituições de ensino cumprirem a missão de educar, é preciso que “se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa” (p.14).

O Parecer vem com diversas recomendações sobre os conteúdos a serem trabalhados nas diversas áreas do currículo, sugerindo que estes conteúdos sejam trabalhados numa articulação com as competências, valores e atitudes das áreas de História do Brasil, Literatura e Educação Artística. Entretanto, é necessário ir além da simples inclusão de conteúdos específicos ou de disciplinas específicas no currículo escolar, pois apesar de ser um passo importante pelo reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros não garante a afetividade da construção de uma educação antirracista e antidiscriminatória em relação aos negros.

O documento também menciona que para obter sucesso, a escola e seus professores devem estar preparados, não podem inventar, é um trabalho que “não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vividos pelos negros” (p.15). É necessário mais que palavras, ou seja, é preciso o diálogo. Este diálogo deve ocorrer entre a escola, os estudiosos das relações étnico-raciais e com grupos do Movimento Negro para que sejam superados equívocos entre o que se sabe e a realidade, para que se promovam de fato concepções e ações que avancem na construção de um projeto comum de combate ao racismo e a discriminação.

Para concluir, vale ressaltar que a educação das relações étnico-raciais vai além do simples fato de ensinar a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Os profissionais da educação devem criar estratégias pedagógicas que direcionem positivamente as relações entre pessoas de diferente pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes e palavras preconceituosas.

A luta do Movimento Negro foi de suma importância para a criação da Lei 10.639/03 e do Parecer CNE/CP nº 03/04. Foi, sem dúvida, um ganho muito grande no que se refere à valorização e reconhecimento das contribuições das populações negras na formação da sociedade brasileira, e, uma das grandes vitórias do Movimento Negro contemporâneo na luta contra a discriminação racial no nosso país.

Todas essas experiências educativas, desde a criação da Frente Negra Brasileira, do Teatro Experimental Negro e da iniciativa do Centro de Estudos Orientais (CEAO) até a conquista da Lei 10.639/03, além de colaborarem direta ou indiretamente com a denúncia das disparidades educacionais entre negros e brancos no Brasil, demonstram a preocupação do Movimento Negro com a qualidade e o acesso à educação da população negra.

CAPÍTULO III: DO SUJEITO AOS SUJEITOS

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, descendentes de escravos, são os afrodescendentes 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

Este capítulo torna-se o mais importante desta monografia, pois é ele que dará vida aos discursos teóricos que foram utilizados para compreender como se dão as relações étnico-raciais no cotidiano de uma escola pública. Diante disso, vão aparecer além das reflexões sobre a observação do ambiente escolar, as falas dos sujeitos da pesquisa, professores e alunos de uma turma do 1º ano de uma escola municipal de Salvador, e reflexões sobre as atividades didáticas que realizamos com estes alunos no intuito de saber quais as representações que eles têm acerca das questões raciais.

3.1 O LOCAL E OS SUJEITOS DA PESQUISA.

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Salvador/BA, localizada no bairro Matatu de Brotas. A escola funciona em um prédio cedido à prefeitura. Possui uma boa localização, fica próxima a locais considerados de classe média-alta como a Vila Laura/Brotas e locais tidos como periféricos como a comunidade de Pela Porco/Sete Portas. No período que foi realizada a pesquisa de campo, a escola contava com 160 alunos distribuídos entre a educação infantil (grupo 4 e 5) ao 5º ano do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino, totalizando 8 turmas.

A escola apesar de ser de pequeno porte com apenas quatro salas de aula de tamanho limitado, possui uma organização interna estruturada composta por uma diretora, uma vice-diretora, duas coordenadoras pedagógicas, uma secretária e um auxiliar administrativo. Seu quadro de professores é composto por cinco professoras fixas, duas professoras de Inglês, uma professora de Música, um professor de Artes e uma Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI). Possui quatro funcionários de apoio e uma merendeira. Vale ressaltar que estes dados sempre me chamaram a atenção e foram motivos de constantes questionamentos, pois como uma escola tão pequena possui um quadro funcional tão grande? Será que sua localização interferiria na vinda desses funcionários?

Além das quatro salas de aula sua estrutura física é composta por uma sala da direção, uma secretaria, uma sala de leitura, uma sala de informática, um depósito, uma cozinha e três banheiros. A escola não tem espaço de lazer, isto faz com que o recreio das crianças seja limitado à sala de aula. Sempre que ocorre um evento na escola ela se utiliza de um espaço no 1º andar no qual funciona um bar nos finais de semanas pertencente ao proprietário que cedeu o prédio a prefeitura. Os eventos são bastante esperados pelos alunos, pois é um motivo deles saírem daquele ambiente minúsculo e ir pra um espaço maior onde eles possam correr e brincarem mais livremente.

Escolhemos como sujeitos da pesquisa uma turma do 1º ano e três professoras que lecionam no turno matutino. Uma da educação infantil, uma do 1º e outra do 3º ano. Todas elas possuem formação em Pedagogia, sem nenhuma especialização. Atuam na área em torno de 15 anos e estão na escola a mais ou menos 10 anos. Uma se declarou branca, outra parda e uma não soube definir a sua cor/raça. Essas professoras moram em locais considerados de classe media alta como Vila Laura e Acupe de Brotas. Escolhemos trabalhar com estas professoras, pois elas lecionam no mesmo horário da pesquisadora o que facilitou a comunicação entre ambas.

A turma do 1º ano é composta por 18 alunos, entre 6 e 7 anos dos quais 9 são meninas e 9 meninos. Assim como toda a escola a grande maioria é de alunos não negros. Segundo a professora da turma pesquisada, de acordo a declaração feita pelos

responsáveis no ato da matrícula há na sala de aula 3 alunos pretos, 5 pardos e 10 brancos. A escolha foi motivada justamente por essa característica, por se tratar de uma turma onde a maioria é branca. Acredito que esta característica, que é diferencial da maioria das escolas públicas, onde a grande maioria é de crianças negras, me daria uma resposta maior em identificar como crianças brancas e negras se relacionam entre si, se existiam ou não há presença de conflitos etnicorraciais na turma pesquisada.

3.2 REFLEXÕES ACERCA DA OBSERVAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR

Durante o período da observação, a escola, assim como muitas outras da cidade de Salvador, estava passando por uma reforma. Por conta disso, as aulas estavam ocorrendo, em forma de rodízio. Em uma semana no turno matutino ocorria as aulas do grupo 4 e da turma do 2º ano e na outra semana as aulas do 1º e 3º ano. Já no turno vespertino eram as turmas do grupo 5 e do 2º ano e na outra semana 4º e 5º ano.

Durante as observações do contexto escolar foram observados alguns acontecimentos que ocorrem no dia-a-dia da escola e que envolvem práticas racistas e atitudes de preconceito e discriminação racial tanto da própria escola, como dos profissionais da educação e dos alunos entre si. Além do que, não existe na escola uma preocupação se o que está sendo transmitido faz sentido para o aluno. Este poder de acordo com Bourdieu (2010) é um poder simbólico, entendido como um poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem.

Conforme Bourdieu e Passeron (1982) todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, é considerado violência simbólica. A violência simbólica que a escola pratica ao ignorar a origem de seus alunos, transmitindo-lhes o "ensino padrão" começa no momento de acolhimento dos alunos e se processa durante todo o dia. Pois, logo no início da manhã os alunos são "acolhidos" em um pequeno espaço, tendo como destaque a imagem de uma Santa. Elas são colocadas em fila a espera de alguém para fazer o acolhimento. Este acolhimento

consiste na oração do Pai Nosso seguido do “sinal da cruz”. Na segunda feira, além da oração, também é cantado o Hino Nacional. Todas as crianças são obrigadas a participar deste ritual; aquela que não aceita participar desses acontecimentos é punida, ela não vai com os outros para a sala de aula, fica de castigo na secretaria.

Este ato, demonstra que a escola trata todos os seus alunos de maneira homogênea, ou seja, para ela todos tem a mesma religião, a mesma cultura. As outras permanecem silenciadas, tornando-se alvo de desprezo e de preconceito. É possível que muitas crianças para não serem alvo de preconceito se veem obrigadas a esconder suas tradições culturais e religiosas. Ou o que é pior, acabam abrindo mão de suas práticas religiosas e culturais para serem aceitas no espaço escolar. Essa ação inviabiliza a inserção da criança no sentimento de pertencer ao espaço escolar, comprometendo a sua autoestima.

O momento do “acolhimento” é uma das poucas ocasiões em que todos os alunos ficam juntos e estes se tornam momentos de constantes desentendimentos entre os alunos. Expressões do tipo “negro feio” e “negro fedorento” são constantes. Entretanto, nem sempre essas expressões vêm de alunos tidos como brancos, elas também parte de alunos que apresentam traços fenotípicos mais próximos dos negros. O que fica evidente é que os alunos desconhecem a sua própria história, dificultando o seu processo de construção da sua identidade.

Outro aspecto que chamou também a atenção no momento de “acolhimento” foi os desentendimentos constantes em torno da sexualidade dos alunos. Expressões do tipo “bicha feia” “bichona” “viado” “gay” são recorrentes nos momentos de desentendimentos entre os alunos. Cheguei a falar para a diretora da instituição que estas expressões estavam se tornando corriqueira. Ela chegou a abordar o assunto, na reunião do AC, mas as professoras disseram que era algo complexo para se abordar na sala de aula, pois o turno da manhã contava com alunos de 4 a 9 anos o que para elas eram crianças por demais pequenas para entender sobre isto. Ficou combinado que o quadro diretivo da escola iria procurar uma melhor estratégia para abordar este tema com os alunos, o que até a finalização da pesquisa não o correu.

No decorrer do trabalho de campo, foi possível notar que tanto na sala de leitura como nos espaços de circulação das crianças não havia livros infantis, fotos, murais, colagens, que expressassem a existência de crianças não brancas na sociedade brasileira. Cheguei a acompanhar a turma do 1º ano e da educação infantil na sua ida a sala de leitura. Ao chegar elas já sabiam que livros pegar. Eram livros que tinha como personagens principais príncipes, princesas e fadas de origem europeia.

Todavia, é responsabilidade da escola estar atenta para a escolha do acervo de sua biblioteca, devendo optar por livros que contribuam para a formação de uma identidade positiva do aluno negro e, simultaneamente, proporcionar aos alunos não negros o contato com a diversidade e as especificidades da cultura africana, deixando, assim, para trás, uma visão estereotipada e preconceituosa dos referenciais afrodescendentes.

Com já foi citado neste trabalho o fato de eu estagiar nesta instituição me colocava muito próxima dos sujeitos pesquisados. Por conta disso, a professora da turma observada quando necessitou ir ao médico perguntou se eu podia ficar com a turma. Não vi problema nenhum, pelo contrário, seria um momento ideal para eu visualizar mais de perto o relacionamento entre os alunos dentro da sala de aula.

No período que fiquei com a turma houve alguns desentendimentos entre os alunos e um desses vale a pena transcrever o diálogo:

- *Professora vou dar um murro em Daniel¹⁰ ele me chamou de fedido.*
- Daniel porque você chamou Renato de fedido?
- *Porque ele fede mesmo.*
- De onde você tirou esta ideia? Renato está tão cheiroso!
- *Ele fede sim professora, ele é preto e minha mãe falou que todos pretos fedem.*
- Então cheire aqui a pró. Vê se ela está cheirosa.

¹⁰ **Todos** os nomes usados neste trabalho são fictícios.

- *Tá cheirosa*

Professora: Bom, então temos algo de errado aqui. Eu sou preta e você tá dizendo que eu estou cheirosa, mas você acabou de dizer que todos pretos fedem. Então, se sou preta e estou cheirosa é porque o mau cheiro das pessoas não tem nada ver com a sua cor, certo?

O aluno ficou meio desconcertado sem saber o que responder, saiu correndo alegando que estava com muita vontade de ir ao banheiro, mas no final da aula houve outro desentendimento entre esses dois alunos. O aluno Renato veio me informar que Daniel estava-o chamando de macumbeiro. Fiquei incomodada com aquela situação, percebi que aquele aluno apesar da pouca idade (6 anos) estava carregado de preconceitos negativos em relação aos negros. Isto é fruto da total falta de referências positivas negras nos locais que os alunos transitam, seja na escola, na cidade, no bairro, na rua e na sua própria família. Não é só na escola que os negros são inferiorizados, os outros espaços de socialização das crianças também são cúmplices desta inferiorização.

No dia seguinte, ao conversar com a professora da turma sobre a aula contei-lhe o ocorrido e para minha surpresa ela respondeu: *“Foi? Eles dois só andam brigando, não se bicam”*. Para a professora era muito natural àquela situação, percebi que era algo que ocorria com certa frequência entre aqueles dois alunos. Já era algo naturalizado. Nota-se que embora as práticas discriminatórias sejam exteriores a escola, contam com o silêncio dos educadores que ali trabalha.

Segundo Cavalleiro (2000), o silenciamento do professor diante das questões etnicorraciais somados aos das crianças negras permite que crianças brancas reproduzam seus comportamentos preconceituosos por não serem criticados ou denunciados usando esse silêncio como trunfo para qualquer situação de conflito. A falta de questionamentos e discussões sobre a diversidade étnica no dia-a-dia da escola demonstra um despreparo e um desinteresse da escola para lidar com essas questões.

Durante a observação outro fato predominante que me chamou a atenção foi no dia da formatura da turma do 1º ano. Vale dizer, que por se tratar da turma escolhida como estudo de caso sempre que era possível acompanhava esta turma nos eventos da escola. Neste dia, a professora solicitou novamente minha ajuda, alegando que estava muito atarefada. Ela tinha escolhido alguns alunos para fazer o juramento e os agradecimentos. Percebi que ela não tinha escolhido o único aluno da turma que lia com mais fluência. Questionei-a porque não o tinha escolhido para realizar o juramento, ao passo que ela me informou que o aluno não tinha se comportado bem durante os ensaios. Argumentei que se era o objetivo dela mostrar que tinha alunos que já sabia ler era válido que aquele aluno fizesse a leitura. A professora resolveu seguir meu conselho e colocou o aluno para fazer o agradecimento aos funcionários.

Penso que, se o objetivo da escola é formar leitores, como pode um aluno ser impedido de ler por conta de mau comportamento? Isto soa contraditório. Por isso afirmo que o motivo que impediu a professora de escolher o aluno para fazer a leitura na solenidade da formatura foi o fato dele ser negro. As crianças negras são as últimas opções dos professores, poucas vezes lhes é dado a assumir papéis de destaque e considerados importantes pelas crianças, há um descredito na sua capacidade.

No decorrer da observação foi possível perceber que os funcionários da escola tratam de modo diferenciado as crianças. As crianças de pele mais escuras são vistas por eles como mal educadas, bagunceiras e brigonas. O aluno negro está sempre associado a aspectos negativos, são considerados os mais problemáticos, conseqüentemente são os que vão mais para a secretaria da escola. Além da cor da pele, o local de moradia dessas crianças também é visto com maus olhos pela escola. Aquela criança moradora de locais tidos como “violentos” como a comunidade do Pela Porco/Sete Portas são as mais discriminadas. São para muitos da escola prováveis traficantes, não existindo uma perspectiva positiva em relação a estes alunos.

3.3 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE RELAÇÕES RACIAIS

O fato de estar a mais de um ano estagiando nesta escola e por ter um bom relacionamento com as professoras colaborou para que as entrevistas ocorressem de

modo tranquilo, em momento algum houve resistência por parte dos docentes em participar das entrevistas, pelo contrário elas se sentiram bem à vontade e as conversas fluíram sem nenhuma resistência, indo além das minhas expectativas.

As entrevistas foram divididas em 4 blocos. No primeiro, as perguntas giraram em torno da identificação pessoal e profissional dos docentes. O segundo versaram sobre a concepção das professoras acerca das relações raciais no Brasil. O terceiro bloco serviu pra identificar como os professores e a escola abordam a questão racial. Por fim, o último bloco possibilitou que investigássemos como os alunos negros e brancos, na visão do professor, relacionam-se entre si.

Como já foi citado neste trabalho participaram da entrevista três professores, que chamarei de professora **A**, **B** e **C**. A professora **A** leciona na turma de educação infantil (grupo 4 e 5); a professora **B** no 1º ano e a professora **C** leciona no 3º ano.

No primeiro bloco das entrevistas um dado que me chamou atenção foi a identificação racial das professoras. A professora B falou com segurança “*eu sou branca, descendentes de espanhóis*”. As outras duas demoraram pra responder. Por fim uma se declarou parda e a outra não soube dizer qual era a sua cor/raça. “*eu não sei qual é a minha cor, qual é a minha cor? São tantas as misturas que fica difícil saber precisamente qual é a nossa cor* (Professora A).

Percebi o quanto era conflituoso para estas professoras definir sua cor/raça. Nas suas falas, a exceção da professora **B**, havia um dilema em relação a seu pertencimento etnicorracial. Por coincidência, esta professora, que não sabia definir a sua cor/raça um dia me abordou pedindo auxílio, pois estávamos na semana da Consciência Negra e a coordenadora solicitou que fossem trabalhadas as contribuições da cultura negra.

A dúvida dela era como falar para as crianças sobre a cor utilizada para classificar o povo brasileiro. Ela argumentou que achava as crianças com as quais ela trabalhava (grupo 4 e 5) muito pequenas para entender sobre isso. “*acho que dizer que existe pessoas pretas, é confuso pras crianças pequenas*”.

Neste momento, percebi como o dilema que acompanhava a professora sobre sua identificação racial interferia na sua prática pedagógica, pois como pode um professor que não sabe nem ao menos sua identidade etnicorracial vai poder trabalhar

estas questões com os alunos? Como valorizar a história e os antepassados dos outros se ao menos você não sabe nem sua origem? Ser negro/a, branco/a, indígena, asiático, refletir sobre e assumir esse pertencimento traz para a prática pedagógica experiências e visões distintas, ricas para os processos educativos nelas vividos e contribui para que ensinem com a intenção de educar para as relações etnicorraciais. Uma pedagogia que tenha como foco o combate ao racismo e a discriminação tem que se desfazer de alguns equívocos. Um deles são os professores se desfazerem da ideia de que designar ou não seus alunos como negros ou pretos é estar ofendendo-os, pois ser negro no Brasil não se limita às características físicas, torna-se uma escolha política, o é quem assim se define (Parecer CNE/CP nº 03/2004).

Ao perguntar, já no segundo bloco das entrevistas, como elas viam as relações raciais no Brasil foi possível notar nas suas falas a força ideológica do mito da democracia racial e a ideia de que a desigualdade existente na sociedade não é fruto do racismo, ou seja, o problema não é racial e sim social. As desigualdades socioeconômicas não são vistas pelas professoras entrevistadas como um problema racial e os conflitos existentes na sociedade brasileira são mais por conta da opção sexual e da aparência física das pessoas do que pela cor/raça.

- Entrevistadora: como você vê as relações raciais no Brasil?

- Entrevistada: *Em relação à cor da pessoa não vejo tantos problemas não. Já teve pior. Atualmente vivemos muito bem. Quando ocorre algum problema é mais por conta do preconceito. Os gays e as pessoas gordas sofrem bem mais preconceito do que os negros. Já existe muito negro rico (Professora A).*

- Entrevistadora: você poderia me dar exemplos?

- Entrevistada: *Tem muitos artistas negros que são ricos. Lázaro Ramos, Carlinhos Brown. No meu prédio mesmo tem um dentista bem negro que tem uma Ferrari (Professora A).*

A presença de pelo menos um negro em posição social de destaque já foi

suficiente para professora **A** dizer que não há problemas raciais no Brasil. Será que pelo fato de ocupar uma posição que é a sociedade determinou como sendo lugar de um branco este único morador negro não irá sofrer racismo? Vale dizer, que o racismo não afeta exclusivamente a população pobre, pelo contrário, ele se manifesta mais claramente em situações onde a presença do negro não é habitual, ou seja, nas posições de maior prestígio social. O racismo naturaliza posições. O lugar que ele coloca o negro não é um lugar de destaque e sim de subalternidade e inferioridade. Por isso soa estranho para esta professora vê um negro em uma posição no qual não é habitual vê-lo. Este estranhamento é fruto de uma estrutura social racista que associa a negritude com a pobreza.

As falas das professoras **B** e **C** demonstra claramente a dificuldade em compreender o racismo como produtor das desigualdades.

Você fala a relação entre negros e brancos? Tá melhor agora do que antes. As pessoas estão se tolerando mais, se tornando menos racistas! Depois que o racismo se tornou crime tudo agora vira racismo. Da até medo, você chamar alguém de neguinho, já dizem que você é racista. Eu mesma tenho medo de falar para um aluno que ele é negro. Eles não aceitam serem negro se ofendem. Uma vez uma mãe veio na escola tirar satisfação porque seu filho chegou em casa dizendo que a funcionaria da limpeza chamou ele de neguinho. O pior é que ele era negro mesmo! Mas eu vou dizer isto? Posso responder processo por racismo. Fica difícil mesmo. Na verdade o próprio negro é racista. Só é ter uma condição melhorzinha que ele discrimina outro negro (Professora B).

Acho que tem muitas barreiras a serem vencidas. Ainda há muita desigualdade no país. Tem muita gente pobre e os pretos são mais pobres ainda. Tem branco pobre, mas tem mais negro pobre do que branco (Professora C).

Então resolvi problematizar a fala dela e perguntei: porque você acha que tem mais pobre preto do que branco?

Acho que é porque os brancos têm mais estudos, os negros não estudam muito. Então na hora de arrumar um bom emprego, com um bom salário quem tem mais estudo consegue. Sempre digo que precisa ter um investimento maior na educação pública. Quando a educação pública melhorar, acho que a desigualdade entre negros e brancos vai diminuir bastante. Por isso que eu sou contra as cotas. As cotas não resolvem, acho que piora. Os alunos que entram

pelas cotas tem muita dificuldade. Eu tenho uma conhecida que me disse que os cotistas não sabem nem procurar uma palavra num dicionário. Imagina! Uma palavra num dicionário e um aluno não consegue encontrar? Adianta ter cotas? (Professora C).

Percebe-se na fala das professoras que as barreiras sociais são fáceis de serem rompidas pela população negra. Basta que estes estudem e estejam dentro do padrão estético de beleza que a sua desvantagem em relação ao branco irá diminuir. Mesmo a professora **C** tendo consciência que existe mais pobre preto do que branco ela não consegue fazer a correlação entre classe e raça, em sua opinião a pobreza está mais concentrada entre os negros porque estes não estudam, ela não vê as desigualdades socioeconômicas como fruto do racismo. De acordo com Queiroz:

Mesmo que a desigual situação de negros e brancos salte aos olhos, existe, contraditoriamente, na sociedade brasileira, uma invisibilidade da raça; uma recusa em admitir que considerável parcela das desigualdades existente no país, deve-se à condição racial dos indivíduos. A recusa em admitir a raça como um mecanismo gerador de desigualdades sociais repousa na crença, amplamente difundida, de que os brasileiros desfrutam de uma situação racial harmoniosa e equilibrada em termos de tratamento e acesso a bens sociais: na ideia de 'democracia racial'. Dessa perspectiva, as desigualdades presentes na sociedade brasileira, seriam reflexos de sua estrutura de classes. Essa visão tem sido responsável por uma banalização das desigualdades entre brancos e negros, dificultando a emergência de um posicionamento crítico face às relações raciais no país, que permita a implementação de políticas de superação dessas desigualdades, a exemplo do que tem ocorrido em outras realidades (QUEIROZ, 2004, p. 73).

Após a declaração dessas professoras sentir a necessidade de incluir nas entrevistas uma pergunta que não estavam no roteiro, mas que é de fundamental importância quando se discute sobre as questões raciais. Foi perguntado às professoras se elas saberiam definir o conceito de racismo, preconceito e discriminação racial.

Entrevistadora: Você saberia definir o conceito de racismo, preconceito e discriminação racial?

Acho que não. Definir, definir eu não sei, mas posso tentar exemplificar. O preconceito é quando você julga uma pessoa sem conhecê-la. Este negócio de dizer que toda loira é burra, é um preconceito. O racismo e a discriminação racial eu me confundo. Sei que está ligado a cor da pele da pessoa, mas eu não sei definir, nem diferenciar um do outro (Professora C)

As outras duas professoras não souberam definir os termos. Demonstraram um desconhecimento em relação a definição dos termos que servem de base quando falamos em relações raciais, e isto explica a fala da professora **B** quando ela afirma que o próprio negro é racista¹¹. Este argumento é compartilhado por muitos e, ainda tem aqueles que dizem que existe o racismo ao avesso. De acordo com Gomes:

“O entendimento conceptual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar os(as) educadores(as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola. Essa é uma discussão que deveria fazer parte do processo de formação dos professores (GOMES,2001, p.143).

Sem sombra de dúvida será preciso investir na formação do educador, possibilitando-lhe uma formação teórica. Nós, como educadores, temos a obrigação não só de conhecer os mecanismos da dominação cultural, econômica, social e política, mas também saber diferenciar o racismo do preconceito e da discriminação raciais. Estas são tarefas imprescindíveis de um professor, independente de seu pertencimento etnicorracial.

Esta deficiência na formação do professor é fruto do descaso que a escola tem acerca do tratamento dado as questões etnicorraciais, pois ao perguntar as professoras se a escola abordava no PPP e nas reuniões de planejamento e avaliação temas como racismo, preconceito e discriminações raciais todas afirmaram que não.

Ora, uma das atribuições destinadas pela resolução CNE/CP 01/2004 e o Parecer CNE/CP 003/2004 às Coordenações Pedagógicas é justamente promover junto aos docentes reuniões pedagógicas com o fim de orientar para a necessidade constante de combate ao racismo, ao preconceito e a discriminação racial. Então fico

¹¹ Já foi discutido aqui neste trabalho que é errônea esta ideia em dizer que o próprio negro é racista.

me perguntando: como uma escola que não realiza trabalhos pedagógicos com a questão racial poderá progredir na discussão a respeito das desigualdades sociais e das diferenças raciais que permeia o contexto escolar?

A conclusão que chegamos a partir das falas das professoras no terceiro bloco das entrevistas, que versava sobre o tratamento que os professores e a escola davam a diversidade étnico-cultural, foi a de que escola ainda continua baseada numa visão eurocêntrica de ensino. Enquanto a cultura da classe dominante é reconhecida, valorizada e fortalecida, os alunos das classes populares tem sua cultura negada e desvalorizada.

A cultura negra e indígena permanece silenciada dentro do currículo, quando aparece é de forma estigmatizadas, exótica e folclórica, pois ao indagarmos as professoras se a escola realizava trabalhos que contemplasse a diversidade étnico-cultural e de que forma era abordada a Lei 10.639/03, todas foram unânimes em dizer que somente no Dia do Índio e na Semana da Consciência Negra é que a escola realizava trabalhos sobre estas duas culturas e os trabalhos na opinião delas eram superficial pois se falavam mais na culinária e nas danças. *“Periodicamente a escola não realiza trabalhos que contemple a diversidade étnico-cultural. Esses trabalhos só são abordados no dia do índio e no mês de Novembro, quando temos a semana da Consciência Negra”* (Professora C). *“Eu já estou de saco cheio com essas apresentações, sempre a mesma coisa, dança e culinária. Este ano foi que a professora da tarde fez algo diferente, os alunos fizeram uma maquete de um quilombo”* (Professora B). *“não temos material de apoio, pedem pra gente trabalhar estes temas mais não dão material. Eu não tenho muito o que trabalhar com meus alunos, eles são muitos pequenos, não entendem muita coisa”* (Professora A).

Entretanto, é tarefa também do educador(a) compreender as representações sobre o negro e o índio na sociedade e trazer para a escola as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros pois, a partir do momento que os alunos estabelece elos com os elementos da sua cultura eles constroem uma relação de pertencimento, fortalecem sua identidade e sua autoestima. O professor precisa se mobilizar, sair da passividade e procurar estratégias de intervenção

pedagógica de valorização da cultura negra e indígena.

Sei que não é fácil romper com este sistema de base totalmente eurocêntrica, mas se quisermos realizar um trabalho sério e competente com a diversidade étnico-cultural será necessário rever a nossa prática e pensar na possibilidade de que muitas vezes as dificuldades do aluno estão relacionadas à sua cultura, tão desrespeitada e ignorada pelos professores. Caso contrário, vamos continuar pensando que as dificuldades encontradas pela criança negra, principalmente em relação a sua aprendizagem, estão relacionadas com o fator econômico e não pela sua origem etnicorracial.

Nas entrevistas as professoras revelaram que na opinião delas a condição financeira, uma má alimentação e o acompanhamento dos pais são fatores determinantes na aprendizagem das crianças. Foram feitas duas perguntas: A primeira foi a seguinte: na sua concepção existem diferenças nas formas de aprender entre crianças negras e brancas? A segunda questão foi: alguns estudiosos apontam o fato de ser negra a maioria das crianças apontadas com baixo desempenho? O que você acha disso?

Em ambas as perguntas as professoras responderam que a cor da pele não tem nada a ver com a aprendizagem e nem com o baixo desempenho das crianças. *“As crianças aprendem sim de modo diferente, mas não é porque ela é negra. É porque tem criança que tem uma dificuldade maior de aprendizagem que outras”* (Professora A). *“Acho que ser branco ou negro não interfere na aprendizagem. O que interfere na aprendizagem é a falta de acompanhamento dos pais e uma alimentação inadequada”* (Professora A). *“Eu acho que o baixo desempenho está associado a condição financeira, não a racial”* (Professora B).

Sem sombra de dúvida, são vários os mecanismos que atingem a aprendizagem do aluno negro, mas o componente racial é o que mais se sobressai. É ele que atenta contra a autoestima deste aluno interferindo na sua aprendizagem. Os professores precisam ter consciência disso. A violência simbólica praticada pela escola através de um tratamento inferiorizante e estereotipado do negro, até o silêncio nos currículos escolares sobre a história do negro colabora e muito para a exclusão do aluno negro,

fazendo com que ele largue a escola ou exerça a sua escolarização de forma precária.

Segundo Silva:

O professorado, em geral, não percebe as graves diferenças existentes nos resultados escolares de criança negras e brancas. Não estabelece relações entre raça/etnia, gênero e desempenho escolar, e não percebe também como essa não percepção interfere na sua própria conduta. [...] o despreparo constitui campo fértil para que o racismo se perpetue e a discriminação racial sofra mutações próprias do ambiente escolar (SILVA, 2001, p.66).

O modo como o negro é tratado dentro da escola vai ultrapassar os limites da aprendizagem e irá interferir, sem sombra de dúvida, no processo de socialização das crianças. Durante o curso de pedagogia passei por várias escolas atuando como estagiária. E foi possível observar que existem dois tipos de alunos negros: um que briga com tudo e com todos, bastante agressivo, e um outro, que senta no fundo da sala, se retrai e não fala com ninguém, é apático e passivo. Esses alunos também são vistos e tratados de modos diferentes, tanto pelos professores, como pelos outros alunos. Um estar o tempo todo sendo levado para a direção, tido como o “bagunceiro” e “encrenqueiro” da turma, o outro não é visto, torna-se invisível, na maioria das vezes nem seu nome sabem. Sobre tal aspecto, Cavalleiro afirma:

É flagrante a ausência de um questionamento crítico por parte dos profissionais da escola sobre a presença de crianças negras no cotidiano escolar. Esse fato, além de confirmar o despreparo das educadoras para relacionarem com os alunos negros evidencia, também, seu desinteresse em incluí-los positivamente na vida escolar. Interagem com eles diariamente, mas não se preocupam em conhecer suas especificidades e necessidades (Cavalleiro, 2000, p.35).

O que fazer então? Como reverter este quadro preconceituoso e excludente que prejudica a socialização dos alunos? Como agir para garantir a todos igualdade de acesso, tratamento e oportunidades iguais? O que os professores precisam fazer em prol de uma educação antirracista?

Por fim, chegamos ao último bloco das entrevistas que versava sobre as relações étnico-raciais dentro da escola. Quando foi perguntado como era as relações

entre alunos negros e brancos na escola e se elas já tinham presenciado situações de racismo, preconceito e discriminação racial as falas das professoras evidenciaram a presença do mito da democracia racial. *“Muito boa. Eles se relacionam muito bem”* (Professora B). *“Na minha turma não vejo problemas, eles tem uma boa convivência”* (Professora C). *“É ótima! Eles são muitos pequenos não ligam pra isso. Tá vendo aquela menina? O cabelo dela? Quando ela chegou eu pensei que eles iam fazer gozação do penteado dela, não fizeram. Olha ela brincando com Lua numa boa”* (Professora A).

Neste momento, olhei para onde esta professora apontou e vi uma criança negra com uns coques na cabeça brincando com uma criança branca de olhos azuis. Fiquei como que paralisada, e, em segundos passou por minha mente a minha trajetória escolar. Foi através da fala desta professora que eu descobri que as professoras não sabiam meu nome não era porque era um nome difícil de gravar, um nome diferente como muitas diziam. Era o racismo que fazia com que aquelas professoras não me enxergassem, para elas eu não existia, era invisível! Este foi o momento mais difícil de todo o trabalho, lágrimas vieram aos olhos. Dei uma desculpa a professora, alegando que tinha caído um cisco no meu olho e fui ao banheiro me recompor. Voltei para dar prosseguimento a entrevista, mas minha vontade era sacudi-la e dizer para ela que aquela criança tinha nome, e que o penteado que ela estava fazendo parte da identidade dela.

Foi possível notar o preconceito incutido na cabeça daquela professora. Ela sim estava incomodada com o penteado da aluna. O professor antes de qualquer coisa precisa se despir dos próprios preconceitos. Infelizmente, são vários os educadores que agem de maneira preconceituosa em relação à cultura negra.

Em relação aos episódios de racismo, preconceito e discriminações raciais ocorridos dentro da escola nenhuma das entrevistadas admitiram tê-los presenciado. Este fato me chamou a atenção, pois como pode um educador que já está a mais de 10 anos lecionando numa mesma escola afirmar nunca haver presenciado episódios de racismo, preconceito e discriminação raciais?

Munanga (1999, p.26) critica este tipo de racismo, chamando-o de “racismo

brasileiro silenciado” ou dissimulado, que nega a existência do preconceito e da discriminação racial na educação básica. Para ele, esse tipo de racismo é fundamentado pelo discurso da democracia racial.

3.4 REFLEXÕES SOBRE AS ATIVIDADES COM OS ALUNOS DO 1º ANO

Na busca de coletar dados sobre as representações que os alunos da escola pesquisada tinham acerca da questão racial optamos por desenvolver algumas atividades didáticas. Estas atividades ocorreram em dias alternados durante o período de uma semana. Foram ao todo três atividades. As atividades apresentadas e analisadas a seguir ocorreram no espaço da sala de aula sem a presença da professora regente. Vale ressaltar, que a professora da turma já tinha conhecimento das atividades que eu iria fazer com as crianças e com quais objetivos.

A primeira atividade que realizamos tinha o propósito de identificar qual a identidade racial daquelas crianças, ou seja, quem eram aquelas crianças, como elas se identificavam.

Dispomos várias imagens de crianças, retiradas de revista, e solicitamos que elas/eles escolhessem aquelas com as quais mais se assemelhavam. As imagens mais escolhidas eram de crianças que tinha a pele clara, mesmo as crianças negras não escolhiam imagens de crianças negras. Uma aluna pegou uma imagem de uma criança negra e falou para o colega que apresentava as mesmas características: *“Olha Renato parece com você”* ao passo que ele respondeu: *“Deus é mais, me parecer com este menino!”*. Procurei saber por que ele não queria se parecer com aquela criança e ele respondeu que aquela criança da imagem era muito feia. As imagens das crianças negras eram invisíveis para aquelas crianças, elas só se concentravam nas imagens de crianças de pele mais clara possível. O branco ainda é visto como o ideal de beleza estética e o negro é pensado como inferior esteticamente. Isto é fruto do próprio ambiente escolar que não apresenta imagens positivas em relação à estética do negro.



Imagens apresentadas às crianças



Cartaz construído pelas crianças

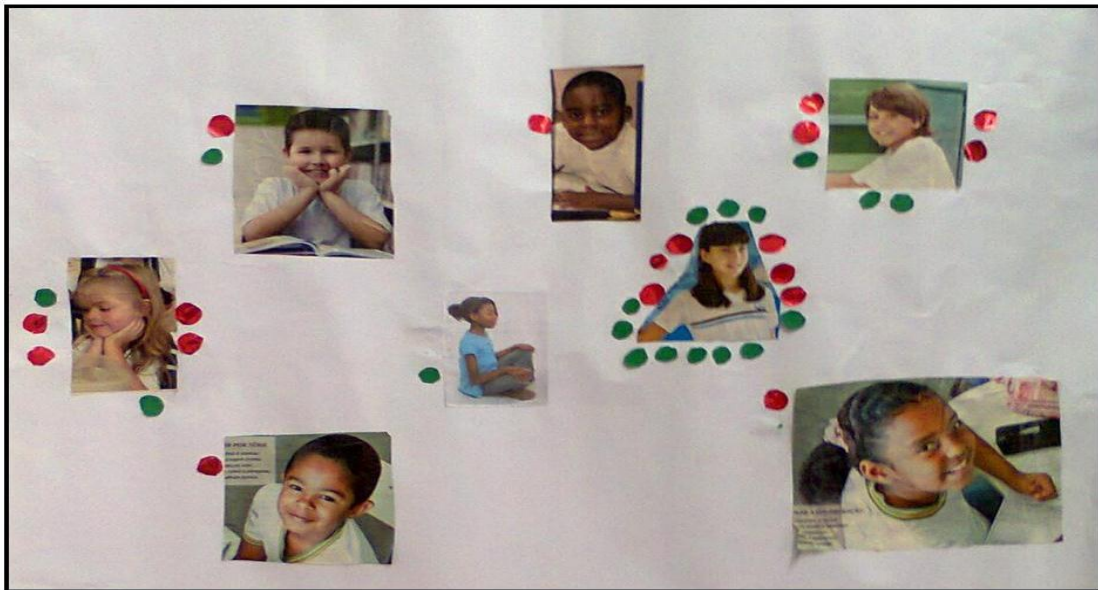
Durante a realização desta atividade percebi que as crianças negras absorvem as representações negativas que se refere a sua identidade negando-a a todo custo e procurando se assemelhar o mais próximo possível das características brancas. Segundo Cavaleiro:

[...] a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre os negros permitem que as crianças negras neguem sua identidade racial e busquem cada vez mais aproximar-se das características que as aproximam do branco (CAVALEIRO, 2000, p.25).

Cavaleiro apresenta uma realidade muito presente no cotidiano escolar e que propicia a internalização do ideal de branqueamento por parte das crianças negras, pois o ideal de branqueamento, que permeou a mentalidade política e econômica do período pré e pós-abolição, ainda persiste e nos faz conviver com situações que remetem a esse ideário, quando, por exemplo, muitos negros se afastam de suas origens raciais

intentando serem aceitos na sociedade, buscando a todo custo assemelhar-se ao indivíduo estereotipado tido como modelo de perfeição.

A segunda atividade, realizada com as 18 crianças da turma, possibilitou que as crianças demonstrassem quais as preferências delas na hora de escolher seu melhor amigo e qual o padrão de beleza que elas tinham. Foi colocado um cartaz contendo imagens de crianças com características fenotípicas diferenciadas. Em seguida foi distribuído para cada aluno círculos verdes e vermelhos. O verde eles deveriam colocar na criança que eles gostariam que fossem seu/sua melhor amigo/a e o vermelho na mais bonita.



Como se observa na imagem acima poucos escolheram crianças negras como sua/seu melhor amigo/a e como a mais bonita. O que demonstra que as crianças além de rejeitarem a amizade das crianças negras, o padrão de beleza estava nas crianças brancas. As crianças de pele clara são tidas como a mais bonita. Entretanto, o estereótipo preto é feio e a representação negativa dos negros construída no imaginário coletivo não é atual remete a raízes históricas profundas. A poética entre o que é belo e o que é feio têm colaborado para intensificar os dramas das crianças negras, pois, desde muito cedo, elas não conseguem ver sua imagem refletida positivamente o que acaba interferindo na sua autoestima.

Para averiguarmos quais as representações que eles tinham acerca do negro realizamos uma atividade no qual apresentamos um cartaz com varias imagens de

peessoas brancas e negras e solicitamos que eles fizessem a relação entre as imagens e as prováveis profissões. Como se observa na imagem abaixo as profissões mais valorizadas é associada ao branco, ou seja, mais uma vez o padrão de beleza reconhecível e valorizado é o padrão branco.



Por meio destas atividades, foi possível observar qual a compreensão que os alunos tinham dos dois mundos: brancos/negros. O branco é tido com o amigo, o confidente, o belo enquanto o negro é o antissocial, o feio. Foi possível também compreender que as profissões menos remuneradas são associadas ao povo negro, o que podemos afirmar como uma seqüela provocada pelas ideologias racistas em que o negro foi/é tido como inferior, pouco incapacitados intelectualmente. O branco ocupa as profissões mais remuneradas, mais bem sucedidas. Nelas a ausência do negro é normal, uma vez que ali ele não é esperado. Tais atitudes mostram que negros e

brancos parecem ter seus lugares bastante delimitados no imaginário coletivo, mas que transborda para o convívio social.

É necessário que a questão étnico-racial seja trabalhada profundamente e com certa frequência, pois o preconceito e a discriminação estão presentes no dia-a-dia dos nossos alunos. O espaço escolar é recheado de episódios discriminatórios e afirmações estereotipadas referentes ao negro. Todavia, os conflitos raciais ocorrido na escola, que poderia ser objeto de reflexão com os alunos, na maioria das vezes os educadores deixa passar despercebidos e não toma nenhuma providência.

Diante disso, concluímos que torna-se como grande desafio da escola desenvolver atividades pedagógicas que propiciem a valorização das múltiplas identidades que integram a identidade do povo brasileiro. Que ofereça a todos/as uma educação voltada para a equidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de uma educação voltada para a valorização da diversidade e por uma equidade coloca a todos nós, educadores, o desafio de ficar atentos às diferenças econômicas, sociais e raciais e de buscar o domínio de um saber crítico que permita interpretá-las. Entretanto, vale aqui ressaltar que a dificuldade que transpareceu nas falas das professoras em compreender o racismo como reprodutor das desigualdades sociais não é restrita somente entre os educadores, muitos compartilham desta opinião. Mesmo que a população negra tenha uma dificuldade maior em ascender socialmente em relação aos brancos, ainda assim, um grande número de pessoas afirmam que no país não existe uma questão racial e sim social. Mas o que talvez muitos não saibam é que todas as questões que acontecem na sociedade são sociais, sejam elas de gênero, de raça, de etnia, de religião, de nacionalidade, e, o que diferencia uma da outra são as suas peculiaridades.

Diante dos resultados obtidos na pesquisa, através dos instrumentos metodológicos, foi possível verificar que na escola pesquisada existe sim a presença de conflitos étnico-raciais nas relações estabelecidas entre alunos/professores e alunos/alunos. As relações étnico-raciais se configuram como tensas e conflituosas. Os alunos brancos apresentam atitudes preconceituosas e discriminatórias através de brigas, xingamentos, apelidos e afirmações estereotipadas em relação ao negro. As situações conflituosas acontecem com certa frequência na presença das professoras sem que elas tomem providências. Elas percebem os conflitos, mas fingem que eles não existem. Na opinião das professoras da instituição pesquisada as relações étnico-raciais na escola são harmoniosas.

A reversão de estereótipos negativos e preconceitos com relação à população negra é obra para um longo processo de mudanças e transformações se considerarmos a construção ideológica, segundo a qual, no Brasil impera a democracia racial.

Nesse sentido, pensar uma educação escolar que integre as questões étnico-raciais significa avançar na discussão a respeito das desigualdades sociais. De forma alguma devemos pensar as relações entre negros e brancos em nosso país como harmoniosas, democráticas e diluídas nas questões socioeconômicas, pois isto só irá

reforçar o mito da democracia racial. Precisamos acabar com a invisibilidade da questão racial na escola e a reprodução do racismo, do preconceito e discriminações raciais no cotidiano escolar.

Apontamos a necessidade de se investir na formação de professores, pois os profissionais da educação que de certa forma confirmam ou acabam silenciando práticas racistas e atitudes de preconceito e discriminação racial no espaço escolar abre cada vez mais espaços para conflitos etnicorraciais entre os alunos. O retrato dos conflitos presentes na escola pesquisada é sem dúvida nenhuma uma radiografia do racismo e da naturalização do mesmo nas escolas públicas do país. Entretanto, se o debate das questões étnico-raciais não for assumido no âmbito educacional continuaremos a fortalecer os conflitos entre os alunos de etnias diferentes e a reproduzir uma sociedade onde o negro continuará a ser visto de forma negativa e estereotipada.

Para ultrapassar o desafio do preconceito e da discriminação racial, a escola deve trabalhar na perspectiva de construir uma nova mentalidade, uma nova forma de ver e pensar as diversidades etnicorraciais.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena; PEREIRA, A. Araújo (Org.). **Histórias do Movimento Negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC**. Rio de Janeiro: Pallas/CPDOC-FGV, 2007.

BARBOSA, Márcio. Introdução. **Frente Negra Brasileira. : depoimentos/entrevistas e textos**: Márcio Barbosa (Org.). São Paulo: Quilombo hoje, 1998.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude e no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 3 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: vozes, 2007.

_____. **Cidadania em preto e branco**: discutindo as relações raciais. 2 ed Editora Ática, 2002.

BERNADINO, Joaze. Levando a raça a sério: ação afirmativa e correto reconhecimento. In: BERNADINO, Joaze; GALDINO, Daniela (Orgs.). **Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BOURDIEU, P. **O poder Simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 14^a ed.. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. 2^oed. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2 ed. Rio de janeiro, RJ: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. **Constituição da República Federativa Do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 de janeiro de 2013.

BRASIL. Lei 9394 – 24 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: Pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 10.639/03 de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Aceso em: 22 de outubro DE 2012.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP 1/2004, de 10 de março de 2004.

CARONE, Iray. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudo sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 3 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: vozes, 2007.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. Introdução. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03**. Brasília (DF): Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade 236p. (Educação para todos). 2005.

_____. Introdução. In: **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a História da Educação dos Negros. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ed. MEC/BID/UNESCO, 2005. (Coleção Educação para Todos).

CRUZ, Cristiane Copque da. **Introdução aos estudos africanos na escola: trajetória de uma luta histórica**. 248f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2008.

CARTA DE DURBAN, 31 de agosto a 8 de setembro de 2001 . **Relatório da Conferência Mundial Contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Disponível em: http://www.comitepaz.org.br/Durban_1.htm
Acesso: 22 de outubro de 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 12º ed, Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 28 ed. Rio de Janeiro: Record, 1992.

FIGUEIREDO, Otto Vinicius Agra. O Movimento Social Negro no Brasil e o Apelo à Educação dos Afro-Brasileiros. In: **Conferencia Internacional a Reparação e a Descolonização do Conhecimento**. 2007.

Frente Negra Brasileira completa 80 anos. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br>. Acesso em: 10/01/2013, 10:38

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento Negro e Educação. IN: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 3ª edição. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. 2001.

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

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: fundação de apóio a universidade de são Paulo; Ed. 34, 1999.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e Desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: edições Graal, 1979.

JACCOUD, Luciana Barros e BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: Ipea, 2002.

JACCOUD, Luciana. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, Mário (org.), JACCOUD, Luciana, OSÓRIO, Rafael, SOARES, Sergei. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após abolição**. Brasília: IPEA, 2008.

Lei do Ventre Livre. Disponível em: <http://www.historiabrasileira.com/escravidao-no-brasil/lei-do-ventre-livre/>. Acesso em: 15/01/2013.

Lei do Ventre Livre. Disponível em: <http://www.infoescola.com/historia-do-brasil/lei-do-ventre-livre/>. Acesso em: 10 de Janeiro de 2013.

LIMOEIRO, Cicleide Santana. **Silenciando sobre a questão racial na educação infantil: um estudo de caso com professoras em uma escola particular da cidade de Salvador**. 2010. 65 f. TCC (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2010.

LOPES, Véra Neusa. Racismo, Preconceito e Discriminação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 3ª edição. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. **A teoria sociológica de Pierre Bourdieu na produção discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (1965- 2004)**. 2007. 366f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do

Paraná, Curitiba: 2007. Disponível em http://www.ppge.ufpr.br/teses/D07_medeiros.pdf. Acesso em: 30/01/2013

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 6^a Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

MOORE, Carlos. **Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. 2^a edição. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação. Rio de Janeiro: PENESP, 2004.

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

_____. _____. 2 ed. 1 reimp. Belo horizonte: Autentica, 2006.

NOGUEIRA, O. **Tanto preto quanto branco: estudo de relações raciais**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

PÁDUA, Elizabete Matallo Marchesini. **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática**. 6.ed. São Paulo: Papyrus, 2000.

PEREIRA, Jaqueline da Silva. **A representação do povo brasileiro nos livros didáticos: as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no ensino fundamental I**. 2010. 44 f. TCC (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2010.

QUEIROZ, Delcene Mascarenhas. O negro, seu acesso ao ensino superior e as ações afirmativas no Brasil. In: BERNADINO, Joaze; GALDINO, Daniela. (Org.) **Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil**. São Paulo: companhia das letras, 1993.

SOUZA, Elisabeth F de. Repercussão do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In: CAVALLERO, E. (Org) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

SILVA, Ana Célia da. Estudos Africanos nos currículos escolares. In: **Movimento Negro Unificado. 1978-1988: 100 anos de luta contra o racismo**. São Paulo. Confraria do livro, 1988.

SILVA, Maria Aparecida. Formação de educadores para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. IN: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Negros em movimento: a construção da autonomia pela afirmação de direitos. In: BERNADINO , Joaze; GALDINO, Daniela. (Org.) **Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. GRASSI, Daniel. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

1º Bloco/

Nome Idade Sexo cor/raça Religião:

Qual a sua formação profissional?

Possui alguma especialização?

Há quanto tempo atua na área de educação?

Trabalha quanto tempo nessa escola?

2º Bloco/

Como você vê as relações raciais no Brasil?

O que significa ser negro?

3º Bloco/

A escola trabalha temas como racismo, preconceito e discriminação raciais no PPP?

E nas reuniões de planejamento e avaliação?

Você acha que a escola realiza trabalhos que contemple a diversidade étnico-cultural?

De que forma?

O que você acha que a escola precisa fazer para garantir uma boa convivência entre os diferentes grupos étnicorraciais?

Na sua concepção o que significa uma educação em prol da promoção de uma igualdade racial?

Qual a sua concepção sobre a Lei Federal 10.639/03? Como você avalia os resultados alcançados por ela?

4º Bloco/

Com quantos alunos você trabalha?

Quantas são meninas?_e meninos?

Desses quantos são negros e quantos são brancos?

Como você vê a convivência entre eles?

Na sua concepção, existem diferenças nas formas de aprender entre estes? Explique:

Alguns estudiosos apontam o fato de ser negra a maioria das crianças apontadas com baixo desempenho? O que voce acha disso?

Você já presenciou algum episodio de discriminação e preconceito raciais no espaço escolar? Como foi?

Qual providencia foi tomada?

Você sente alguma dificuldade em abordar temas como racismo, preconceito e discriminação raciais na sala de aula? Se sim porque?